

Paulo Henrique Costa Nascimento

POR UMA CARTOGRAFIA DA POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



**POR UMA CARTOGRAFIA DA
POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL
NO BRASIL**

Paulo Henrique Costa Nascimento

Paulo Henrique Costa Nascimento

**POR UMA CARTOGRAFIA DA POLÍTICA E GESTÃO
EDUCACIONAL NO BRASIL**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2024



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Sporti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Henrique Tahan Novaes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Clara Bortoletto Nery

Claudia da Mota Daros Parente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Pedro Angelo Pagni

Auxílio N° 0039/2022, Processo N° 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES

Parecerista: Alexandre Simão de Freitas (Universidade Federal de Pernambuco)

Capa: imagem gratuita de pixabay

Ficha catalográfica

Nascimento, Paulo Henrique Costa
N244p Por uma cartografia da política e gestão educacional no Brasil / Paulo Henrique da Costa
Nascimento. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2024.

259 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-510-0 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-511-7 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-511-7>

1. Prática de ensino - Brasil. 2. Educação e Estado – Brasil. 3. Educação – Aspectos políticos. I.
Título.

CDD 371.20981

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2024, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Para Durvalina Maria dos Santos Costa (*in memoriam*):

“Se quiser vir, vem!”.

Fora do mapa

Com tantos instrumentos pra guiar
Quanto mais depressa e estranho for
Todos os planos óbvios aos pedaços
Tentando esconder uma certa frustração
Fingir, dissimular, tentar fugir
Sem encontrar o que procurou
Por vir o presente e o perigo
Deixar cair até não poder mais sentir a dor
O inusitado é o que faz sorrir
Frio no estômago, luz em tudo que se pode ver
E o que é estável?
Desejos tão incontroláveis
Fingir, dissimular, tentar fugir
Sem encontrar o que procurou
Por vir o presente e o perigo
Deixar cair até não poder mais sentir a dor
Tão longe do destino que planejei
E devia acontecer
Sem trilhas e caminhos
Fora do mapa, onde estou?
É fácil acusar, desviar a atenção
Por vir, o futuro está perdido
Permitir que a realidade seja aqui
Que seja sem destino
Que seja sem razão
Que seja tão intenso como tudo deve ser
Eterno como um minuto sem explicação
Dead Fish® (2006)

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grato à toda minha família por se constituírem como alicerce e ponto de partida para minha jornada. Em especial para Elvia Aparecida dos Santos Costa, José Rubens Nascimento, Quitéria Alves Barbosa Nascimento, Sebastião Souza Costa, Vivian Regina Costa Nascimento, Eliana dos Santos Costa, Jean Gabriel Costa Nascimento, Thamyris Rodrigues de Souza Nascimento, Éder dos Santos Costa, Camila Antônio Galceran, Ednéia Costa da Silva, Gilberto da Silva, Tânia Mara Nascimento e Priscila Mara Gomes por comporem em minha vida um lugar especial para onde se pode voltar.

Sou imensamente grato à Graziela Zambão Abdian por toda sua paciência, generosidade, bom senso, caráter e inteligência que transformou essa dura jornada em um leve passeio cheio de aprendizado e conquistas. Obrigado por ser a melhor companhia que se poderia ter nessa viagem.

Aos amigos do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação – CEPAE – pelos diálogos, desafios e pela vontade de abrir novos caminhos de pesquisa.

O presente trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp/Marília e foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

SUMÁRIO

Prefácio <i>Graziela Zambão Abdian</i>	13
Introdução.....	19
Capítulo 1 – Política e Gestão educacional no Brasil e Cartografia esquizoanalítica: entre a metodologia do trabalho científico e a estratégia flexível de análise crítica.....	43
1.1 – Conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil: entre a ideologia e os processos de subjetivação	
1.2 – Em que se pode reconhecer a Cartografia esquizoanalítica? Estratos de saber, Diagramas de poder e Dobras do pensamento	
1.3 – Introdução à Cartografia esquizoanalítica: rizoma, linhas e planos	
Capítulo 2 – As regras básicas de produção do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil: dualidade e prescrição.....	123
2.1 – A dualidade da Gestão educacional no Brasil: o verdadeiro, o falso e a periferia	
2.2 – Dualidade concreta e prescrição na Política educacional no Brasil	
Capítulo 3 – Por dentro da escola pública ou nas vísceras das regras de formação?.....	181
3.1 – A edificação do social como ponto de partida e chegada na “Introdução crítica”	
3.2 – Aplicando a teoria: etnografia da escola e fortalecimento das regras em “Por dentro da escola Pública”	
Considerações finais.....	235
Referências.....	247
Sobre o autor.....	259

PREFÁCIO

Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma aversão local e particular neste movimento [...] É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (ROCKWELL; EZPELETA, 2007).

A transcrição do trecho de Rockwell e Ezpeleta (2007) me proporciona iniciar esse Prefácio de forma metafórica e também fiel aos dizeres das autoras.

Em relação à primeira forma, destaco que este livro é o coroamento de um projeto acadêmico e de vida do jovem autor, iniciado entre os anos 2011 e 2012 quando ele cursava o segundo ano de licenciatura em Pedagogia e assistia às minhas aulas da disciplina “Administração educacional: teoria e prática”, problematizando aspectos que até aquele momento me pareciam sedimentados. “Existe apenas essa forma de narrar a história da Administração Educacional?” talvez tenha sido a questão chave que nos fez iniciar uma relação de orientação com a integração do ainda graduando no Centro de Estudos e Pesquisas em Administração Educacional (CEPAE) e a construção de seu primeiro problema de pesquisa, a qual

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-511-7.p13-18>

foi realizada com bolsa CAPES, advinda de minha participação em uma pesquisa interinstitucional do Observatório da Educação. Com a epígrafe, quero destacar que a construção da relação de cada orientação (escola) é única, é uma “trama” que articula cada particularidade, com suas histórias pessoais, que “é preciso conhecer” porque constitui o “conteúdo real” de alternativas. Especialmente esta construção social – quase 12 anos de orientação – consolidou uma amizade por meio da qual estamos, constantemente, aprendendo um com o outro a lidar com nossas angústias, dificuldades e conquistas cotidianas. Portanto, não me resta dúvidas de que ela é parte da obra que se apresenta ao leitor.

Referente à segunda forma, posso dizer que este breve artigo das autoras apresenta um conteúdo relevante que nos acompanhou ao longo deste percurso, justamente por elas se colocarem em um lugar que o autor deste livro me levou com ele: como dar conta da análise da escola com perspectivas que a reduzem a uma face? O que se encontra fora da teoria ou é por ela apagado/a? Ou, até mesmo, pelo motivo de as autoras compartilharem conosco aquilo que Paulo questiona no início de seu texto: “O que seria de nós se não fossem as crises?”

Desde o início da graduação, Paulo apresentou-me problematizações de cunho epistemológico, por isso, após transcorridos quase 12 anos de estudo, ele não escreve um livro de leitura simples e muito menos o que costumeiramente encontramos a respeito de Política e Gestão Educacional em materiais acadêmicos. No entanto, indica-nos problemas epistemológicos sobre os quais temos de nos debruçar como pesquisadores e profissionais da Educação se quisermos, de alguma forma, avançar na produção do conhecimento.

Dando continuidade às suas pesquisas de iniciação científica e de mestrado, as quais problematizaram, com referencial pós-crítico, respectivamente, uma possível proposta de paradigma multidimensional da Gestão Educacional e os elementos contidos na história do conhecimento em Administração Escolar no Brasil que se configuraram como regra de construção e impediram um olhar crítico sobre si, o autor tinha como ponto de partida da escrita desta obra, além do desconforto em relação às regras que constituíram o conhecimento e o impediram de expandir seus contornos, o desejo de materializar uma ferramenta metodológica que possibilitasse aos pesquisadores “ir a campo para construir, junto ao cotidiano, novas formas de enxergá-lo e novos conceitos de gestão, de educação, de política, da função do diretor, da composição com a comunidade, ou também que estes desaparecessem ou dessem lugar às novas ideias – isso sem contar às novas formas de se fazer pesquisa e de trabalhar em conjunto com outros pesquisadores”.

Entretanto, a “trama do cotidiano” ou a “construção social” da pesquisa deu lugar ao acontecimento: o pesquisador deixou-se ser presenteado pela problemática de sua inserção no contexto da produção do conhecimento em Política e Gestão Educacional e isso o fez como real campo de sua investigação. Contextualizada no âmbito das problemáticas centrais que constituem a história do conhecimento em Política e Gestão Educacional e no recente referencial pós-crítico sendo construído no CEPAE, o autor teve como objetivo central do livro analisar as regras de formação em Política e Gestão Educacional, a forma que se constituem e operam na história desse conhecimento, impedindo-o de avançar em outras direções. A ideia central foi executar, com subsídios metodológicos da cartografia esquizoanalítica de Deleuze e Guattari, um trabalho que

desenhasse linhas de fuga na composição de uma nova perspectiva na área. O autor apresenta o livro organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo, considero que Paulo inova sobremaneira na forma de contemplar o lugar, a forma e a função da metodologia na pesquisa e constrói uma trama singular de análise ao estabelecer uma condição de reciprocidade e revezamento entre a Cartografia esquizoanalítica (sua ferramenta conceitual) e o conhecimento e Gestão Educacional (seu objeto de estudo). Para isso, inicialmente, ele busca nos fundamentos da ideologia que conduz as discussões sobre a Política e Gestão Educacional “o lugar onde ela toca e faz aparecer os processos de subjetivação como modo de operar a visão de mundo e as práticas de pesquisa”, sendo a consequência desse desenvolvimento é a inserção do pesquisador em um lugar de completo desconforto, onde pode se reconhecer não mais como uma figura vanguardista, mas como próprio objeto de desejo da ideologia. Posso dizer, então, que além de me levar com ele para o lugar do desconforto teórico-metodológico, o leitor que mergulhar na leitura dessa densa obra, em especial, deste primeiro capítulo, será conduzido a esse lugar.

Após encerrar o primeiro capítulo com o delineamento da cartografia esquizoanalítica como alternativa estrategicamente flexível de análise crítica em relação à metodologia do trabalho científico, o autor é conduzido por ela na leitura da trajetória da área buscando nas perspectivas que foram delineadas historicamente – empresarial e democrática – os elementos comuns que permitiram sua edificação e consolidação. Ao identificar as “linhas flexíveis”, “linhas duras”, a “periferização” e as “linhas de fuga” nas perspectivas de Política e também de Gestão, o segundo capítulo mostra que “existe um movimento que garante a sua especificidade de modo que esta sustente uma diferença fora de cada uma”, mas, ao mesmo tempo, há

elementos que não garantem essa sustentação dual. A principal consequência revelada pela análise é a proposição ao leitor de uma problemática seguida de novos encaminhamentos: como construir conhecimento sem lavar em conta a dualidade e a função que ela vem exercendo na pesquisa e nos pesquisadores? Não posso deixar de evidenciar outra problematização proposta na análise que é a divisão entre Política e Gestão, como própria ao movimento dual, e sua consolidação histórica que vem tratando a segunda como meio (ou mediação) para execução da primeira. O resultado dessa análise é o entendimento que o autor traz de que a Política e a Gestão formam uma área do conhecimento que não precisa ser dividida, daí a composição do título da obra.

O livro é finalizado com a proposta de um terceiro capítulo brilhante. Tendo como material de análise um estudo de caso etnográfico realizado com o suporte teórico de uma das perspectivas teóricas (PARO, 1987; PARO, 2000), Paulo analisa o conteúdo teórico e seu movimento de ir a campo, considerando que a função do conhecimento “foi a de aludir propostas para os problemas educacionais muito mais para se manter e estender sua legitimidade, conduzindo obstáculos para sua diferenciação, do que de fato para resolvê-los.” De forma coerente com seu referencial, o autor indica os limites de sua análise ao evidenciar que não foi possível “realizar uma cartografia em sua completude” principalmente porque o trabalho de campo que poderia possibilitar uma inversão ou conversão dos dados teóricos ainda não aconteceu. No entanto, de forma potente aponta novos horizontes de pesquisa que, sem dúvidas, passam pela escola como produtora desse conhecimento.

Ao questionar os modos de se fazer pesquisa e de se relacionar com a escola como objeto de estudos, o conjunto dos três capítulos coloca o problema de como as instituições e suas práticas legitimam a

forma de fazer pesquisa (produção do saber) e sua relação de poder com a escola, impossibilitando seu questionamento e sua consequente modificação para o avanço do conhecimento. A leitura desta obra em sua integridade não tem como não desestabilizar o profissional/pesquisador da Educação no sentido de provoca-lo a repensar seu lugar e sua função.

Todos esses anos de construção social do cotidiano de pesquisa com o autor foram, talvez, um dos melhores encontros que tive na universidade. Por isso, convidar o leitor a mergulhar nesta construção de pesquisa que agora se apresenta em livro é compartilhar esse encontro e, também, presentear-los com um rigoroso trabalho teórico-metodológico, tão raro na atualidade acadêmica que vivenciamos cotidianamente.

Graziela Zambão Abdian

Dezembro de 2023

INTRODUÇÃO

O que seria de nós se não fossem as crises? Claro que se nos situarmos em um modelo teórico repetidamente utilizado nos permitiremos avançar para um lugar seguro diante delas: conheceríamos os temas de pesquisa, os métodos mais utilizados e aceitos, os problemas e resultados corriqueiramente experimentados, as possibilidades colocadas e os âmbitos institucionais, sociais, que poderíamos alcançar e explorar. Poderíamos caminhar linearmente nesse território, neste caminho de pesquisa.

Porém, esse mesmo modelo, cerceia, delimita, cerca esse território, marca até onde é possível ir; nos debatemos no muro que delimita o espaço restrito nesse território fechado. Deste modo, sim, podemos seguir circularmente de maneira restrita em todas as suas direções possíveis. Define-se, então, o mapa. A biruta nos aponta o deslocamento dos ventos que podem ser seguidos; a rosa dos ventos mobiliza as direções e a bússola marca o Norte de todas as coisas; o sol, a lua e as estrelas indicam onde possivelmente estamos; meridianos, paralelos, latitudes e longitudes marcam e dividem o espaço, a dinâmica do tempo e a média da temperatura; os satélites marcam e o GPS mostra a localização precisa e os caminhos seguros e curtos gerando toda uma economia espaço-temporal no modelo.

Deleuze e Guattari imaginavam que o progresso ou avanço teórico – se é que se pode assim nomear – não ocorre em torno do autor, sua obra, sua coerência, seu modelo e das instituições que remontam seus caminhos e seus mapas – seu método enquanto bússola –, mas sim, por meio das estagnações que o cerceamento faz passar e das crises que os diversos problemas sem solução fazem o

pensamento escapar, fugir. Problemas esses que o modelo tende a não resolver, mas somente administrar. A ideia é que cada vez mais possamos criar mais problemas, problemáticas, campos problemáticos para forçar a emergência das crises e forçar o pensamento a delinear saídas. Fugir não para se esconder, claro, mas para buscar outros lugares possíveis. Suely Rolnik (2018) nos fala de um alerta vital: mesmo quando tudo vai bem nestes meios institucionais, mesmo quando tudo se encontra coerente, mesmo quando temos as melhores condições de deslocamento nos âmbitos de pesquisa, às vezes, nos sentimos estranhos frente a ele, dotados de um enorme desconforto. Não se trata, no entanto, de angústia e, menos, das doenças deslumbradas pela Psiquiatria ou pelos diversos ramos da Psicologia. O que há de errado conosco?

Ela nos diz que são forças que nos atravessam e nos fazem perder, enquanto fundamento, as referências sensoriais que temos, nos sentimos deslocados mesmo estando em um mapa diagramado, são forças que se encontram em nós, portanto, enquanto problemas, andamos aqui e ali, de lá para cá, nos debatendo circularmente e não nos sentimos pertencentes a esses locais, como se essas forças nos fizessem estrangeiros de nós mesmos, estrangeiros desse lugar de onde nos fizemos, que fez sermos o que somos, e não deveria propor-nos nenhum estranhamento.

Fugimos, portanto, para encontrar nosso lugar, ou melhor, criar esse lugar: queremos ler de outra forma, estudar de outra forma, escrever de outra forma, nos posicionar de outra forma, praticar a pesquisa com os cotidianos de outra forma ao invés de nos remodelar, ao invés de voltar ao modelo, queremos problematizar justamente esse estranhamento, ter o direito de problematizar essas situações e locais aparentemente estáveis. Será que o problema não poderia talvez estar na prática de se fazer pesquisa ao invés de nós que nos deparamos sem

querer com estas questões? Como se nos dissessem: viva o modelo e não sua vida! Não dissemos tudo isto para reivindicar uma pesquisa pessoal ou intimista, mas para reclamar a colocação de outros problemas e que não vêm de nós essencialmente e sim do cruzamento de forças múltiplas e problemáticas que nos atravessam. Claro que o modelo enxerga algumas delas, porém, o corpo sente muitas outras.

Rolnik (2018) nos ajuda a indagar: como nos conectarmos com esse ambiente que promove uma desconexão absoluta a todo momento? Como nos reconectarmos habitados por essas forças problemáticas? Como nos sentirmos pertencentes se as representações sensoriais que tínhamos já não nos servem mais? E mais uma vez os problemas.

Curioso isso, pois me recordo do primeiro semestre do primeiro ano no curso de graduação em Pedagogia – em 2010 – no qual tínhamos que apresentar individualmente, para disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, um pré-projeto, um projeto e uma monografia. Além da dificuldade que consumia a maioria dos alunos, a minha em específico foi advinda de uma experiência de escola pública em que sempre se exigiu o mínimo possível de desempenho escolar e social e se quer me lembro de ter escrito uma redação – a não ser as que rascunhei para vestibular. Isso sem contar toda a sistematização prática que também nunca fez parte da minha vida: ler muitos textos, interpretá-los, ter aprendido e visões próprias sobre eles, enfim, uma gama de práticas que incluía, também, comprá-los.

Seja como for, os discursos que circulavam entre nossos professores eram sobre a importância da autonomia, da crítica e do papel que tudo aquilo desempenha na sociedade, e na docência em especial. Sem querer, naquele momento, me fiz problema, utilizei minha vida e minha própria situação de formação tornou-se problema

central do pré-projeto, do projeto e da monografia. Cerquei-me de alguns autores da Filosofia, como Rousseau e Kant, até mesmo de Goethe que não era filósofo, acima de tudo Nietzsche, e pesquisei como o último poderia contribuir para uma autoformação, uma educação de si, no ensino superior, baseado na autonomia que era amplamente discursada: o devir-criança aparecia como uma alternativa – após atravessar o devir-camelo e o devir-leão.

A ideia era aprender e carregar uma tradição pedagógica nas costas como um camelo; se revoltar com essa tradição munido da ferocidade crítica de um leão buscando seu lugar no contexto do saber para, enfim, devir-criança e brincar com essa tradição, reinventá-la, trazer outras relações, ser leve, uma criança descompromissada até com os perigos que os movimentos anteriores a coloca: “Os caminhos percorridos por um devir-criança traz benefícios ao pensamento, onde se pode de muitos ângulos e sem a influência de valores morais já colocados, observar conceitos que regem como verdade momentaneamente.” (NASCIMENTO, 2010, p. 17). Apesar da ingenuidade do momento, essa situação trouxe grande aprendizado e principalmente me inseriu nas práticas que sua instituição exigia e que eu não tinha: escreva isso, leia aquilo, isso é importante e aquilo não, preste atenção nesta disciplina, naquela nem tanto, siga as regras da ABNT, pois sem ela não existe Ciência, etc.

Com essa ingenuidade e esse aprendizado, percorri vários caminhos e aprendi que autonomia, crítica e preocupação com a função social disso não importava tanto na maioria dos âmbitos que se sucedem na universidade: como se falássemos uma coisa e praticássemos outra. Inclusive, esse discurso é amplamente solicitado em muitos momentos da vida acadêmica, mas apesar de vivermos todos os dias situações de ensino-aprendizagem nunca problematizamos a maneira como nos ensinam e como aprendemos na

graduação; problematizamos somente as situações de aprendizado da escola de educação básica, do outro, e não a nós mesmos. Inclusive, foi com essa mentalidade que partimos seguros para realizar estágio nas escolas.

Curioso, também, que, ao mesmo tempo, ainda no primeiro semestre do primeiro ano, me deparei, nas aulas da disciplina Psicologia da Educação, com um Freud que “explica” tudo e que desvendou a natureza humana, tudo girava em torno do inconsciente familiar e do falo, bom, pelo menos essa foi a impressão e a linha de explicação que foi desenvolvida na disciplina, e isso me fez perguntar: será que a vida se resume a esse jogo do inconsciente familiar? Por que será que mesmo com essas descobertas de Freud as coisas não haviam melhorado na vida das pessoas na medida em que se avançaram as possibilidades de soluções clínicas? Será que algum autor critica Freud? Será que se pode criticar ou enfrentar uma obra, ou um autor de renome que, por acaso, viemos a discordar de algumas de suas proposições?

Minha ideia foi simples: pesquisar na *internet*, literalmente, “autores que criticam Freud”. Para minha surpresa existia e me deparei com a capa do livro *O anti-Édipo* (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Claro que aquilo significou muitas coisas antes mesmo de eu ler e em seguida peguei o livro na biblioteca da faculdade, que, inclusive, pesava nas mãos. Ao ler as primeiras páginas, entendi o que Luiz Orlandi descrevia como “a solidão povoada” e, ao ler sobre as máquinas e o presidente Shreber, senti o que aquilo queria dizer, não pelos seus conceitos inéditos para mim e o modo hermético como aquilo soava, completamente diferente das coisas que havia lido até aquele momento, mas pelas forças de sua diferença, linguagem e estética. Levei-o comigo no restante do percurso de formação.

No ano seguinte, nas aulas de Administração educacional: teoria e prática, me deparei com mais uma problemática: a questão da dualidade na história do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil. A ideia é que esta área de conhecimento se configura sob a disputa entre duas perspectivas principais: a gestão empresarial da escola e a gestão democrática da escola. Ambas sustentam, cada uma a seu modo, a melhor maneira de administrar uma escola para que ela alcance os fins educacionais, seja elevando os índices de desempenho ou somando forças para a transformação social garantindo a soberania popular. De qualquer modo, o que seguia era um espaço mapeado em que era possível se movimentar linear ou circularmente dentro dele. Era possível perceber, de certa maneira, essa dinâmica também nas áreas da Didática, Sociologia, Teoria do currículo, Educação inclusiva etc. E pelos motivos que veremos no decorrer deste livro, mais uma vez não concordando nem com uma e nem com outra perspectiva do conhecimento em Política e Gestão educacional, seguia o desconforto. Será que existiria algo fora deste registro?

Foi com essa indagação que iniciei minha participação no Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), compartilhando e pesquisando sobre a possibilidade de trabalhar com a teoria da Política e Gestão educacional no Brasil fora destes dois caminhos de pesquisa possíveis. Para minha sorte, encontrei pessoas que compartilhavam dessa mesma problemática e me deparei com Benno Sander (1982; 1983; 1984; 2007), autor que propunha, desde a década de 1980, um paradigma multidimensional de gestão escolar, ou seja, existia alguém que concordava com a dinâmica da dualidade e ainda colocava possibilidades de se pensar o conhecimento em Política e Gestão educacional de uma maneira diferente, ao invés de dual, agora, múltipla.

Nenhum autor levou adiante a empreitada de Benno Sander, mesmo assim, aquele espaço por ele explorado poderia significar uma saída para essa ideia de pensar de outra forma, sob outras bases. E, também, apesar de, ao final, ser constatado que ele não possuía uma teoria das multiplicidades, o fato de abrir espaço para tentativas que possam pensar de outra forma, de outra maneira, aspirava um otimismo que direcionava para um lugar de possibilidade para pesquisar como pensar de maneira múltipla este espaço aberto por ele.¹ O resultado desta pesquisa transformou-se em um trabalho de conclusão do curso de graduação e muito mais que caminhos alcançados, gostaria de resgatar aqui o seu início que remonta, também, uma problemática atual de início deste livro.

Mais uma vez os problemas: “Será que um autor ou pesquisador pode escolher uma temática de acordo com suas afinidades e gostos? Alguns parecem saber desde sempre o que gostam e querem, como uma empatia quase natural pela temática”, a trajetória que foi construída até ali “[...] testemunha um movimento contrário: o autor é escolhido pela temática”, pois ao surgir um problema “[...] sua solução desencadeia outros e outros problemas, é possível chegar a um lugar onde todos eles – até os solucionados – aparecem relacionados, emaranhados.”

Alguns se sentem aterrorizados e logo procuram outra temática em que o conforto e os acertos são quase certos. Outros se maravilham com a oportunidade de viajar na instabilidade e na

¹ Naquele momento o objetivo da pesquisa foi analisar, por meio do método bibliográfico, a possível relação entre Sociedade de controle, Educação e Gestão escolar para entender como a teoria das multiplicidades de Gilles Deleuze poderia contribuir para o conhecimento em Gestão escolar e problematizar o paradigma multidimensional de gestão escolar de Benno Sander (NASCIMENTO, 2014).

fragilidade do pensar a educação, em suas pontas, e enxergam um mundo de possibilidades naquilo que querem fugir ou diferenciar-se. É a empatia natural pelos problemas: não é um caso de escolha de temáticas, mas de arbitrariedade dos problemas. (NASCIMENTO, 2014, p. 9).

As forças que se passaram naquele momento advém hoje atualizadas, diferentes e, ao mesmo tempo, iguais na medida em que impulsionam e levam o corpo e a pesquisa mais uma vez aos seus desconfortos. Estes nos impulsionam diretamente às crises e à ideia de ter que se conduzir para uma perspectiva ou outra de gestão, e esse movimento demonstra que o próprio conhecimento em Política e Gestão educacional possui um modo específico de condução a este espaço circular ou linear do qual havíamos falado. Entretanto, Benno Sander ajuda a remontar a crise que existe no conhecimento em Política e Gestão educacional e propõe uma solução que não permite ultrapassá-la, mas mostra que existem caminhos possíveis para pensá-la e para, talvez, ultrapassá-la.

Pois bem, mas o que se passou especificamente na trajetória do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil? Esta trajetória inicia-se ao final da década de 1930 por meio da adaptação dos princípios teóricos da Teoria Geral da Administração (TGA) – assumida como científica e utilizada na gestão de fábricas e empresas – para a área educacional: encontrada, principalmente, nos escritos de Querino Ribeiro (1938; 1952; 1968) e Myrtes Alonso (1976). Esta adaptação foi possível porque os autores assumem que administrar uma escola e uma fábrica são atividades praticamente idênticas e servem para qualquer organização desde que se tenha como base os princípios gerais da TGA.

Até este período, o conhecimento na área foi entendido como universal, pois era válido para as organizações de modo geral e,

também, neutro na medida em que se mantém técnico e não imbricado ao contexto político e social. Esse primeiro movimento na trajetória do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil constitui-se como perspectiva empresarial de gestão educacional e se centra no papel funcional do diretor escolar para condução das atividades situadas especificamente na escola em busca de eficiência e eficácia pedagógica.

Ao final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, iniciaram-se trabalhos na área baseados na ideia de que administrar uma fábrica é atividade completamente diferente de administrar uma escola, pois seus processos e seu produto final são de naturezas essencialmente distintas, ou seja, os processos educacionais são distintos dos processos fabris e empresariais e seu produto final, o aluno, difere de um produto consumível como a fábrica realiza – até se pensarmos no setor de serviço uma empresa assim visa o lucro e a escola pública visa a transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Com base no referencial teórico marxista, Arroyo (1979), Félix (1985) e Paro (1986) iniciam um movimento crítico à perspectiva empresarial de gestão educacional demonstrando sua convivência com o modo de produção capitalista e destacando a especificidade do trabalho escolar em relação ao trabalho fabril.

O conhecimento a partir de então é entendido como específico, ao invés de universal, ele não é devidamente situado na escola porque é relacionado com o contexto social e político, portanto, ele também não é neutro, pois influencia e é influenciado por esse contexto social – dando inclusive condições de possibilidade, junto a outros meios institucionais, para transformação do meio social atingindo o modo de produção. Nesta perspectiva, a gestão da escola não é mais centralizada no diretor e prevê a participação de todo conjunto escolar e a comunidade. Conhecida como perspectiva crítica

ou democrática de gestão educacional, ela pressupõe que esta escola socialmente situada pode, fundamentalmente, contribuir para a transformação social por meio de sua gestão democrática: por meio da participação fundamentada na soberania popular.

O que podemos observar é que o conhecimento, até então, é constituído, ou classificado em duas perspectivas notadamente antagônicas, é uma dualidade do conhecimento em Política e Gestão educacional como havia dito: uma empresarial e outra democrática. A implicação é que esse antagonismo ou dualidade se torna fundamento do conhecimento em Política e Gestão educacional com o passar dos anos. Isso significa que para construirmos conhecimento em Política e Gestão educacional precisamos trabalhar com e por meio dessa dualidade, pois ela se constitui como uma regra de formação do conhecimento na área. Neste livro a ideia de regras de formação é entendida como o conteúdo de saber e poder que tornam possíveis os processos de subjetivação do pesquisador em Política e Gestão educacional no Brasil e montam seu perfil de conduta. Em geral, elas servem para manter, administrar e reproduzir uma situação ou problemática.

Tem funcionado mais ou menos assim: determinado pesquisador é adepto a uma das perspectivas e, por isso, parte do imaginário de que existem somente elas ou pode-se também pensar, quando raramente se pensa nisso, que como elas se constituem como hegemônicas qualquer outra não constitui corpo de análise suficiente para tal; com uma das perspectivas em mãos o pesquisador realiza um trabalho crítico desconstruindo os aspectos mais significantes da perspectiva oposta a sua, isso para impor e evidenciar os aspectos relevantes da perspectiva da qual faz parte.

Esta ideia tem conduzido, seja em uma perspectiva ou em outra, a base para construção de análises na área acadêmica,

construção de políticas públicas para educação, enfrentar problemas e multiplicar temáticas no âmbito do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil. Ou seja, o foco no momento de construção do conhecimento – ou de pensar políticas públicas, ou situações de gestão – fica restrito ao aprimoramento ou à reprodução dessas duas perspectivas. A grande preocupação dos pesquisadores atualmente será justamente lutar contra a perspectiva empresarial, seus processos de alargamento da divisão de classes e manutenção do modo de produção capitalista ou, do lado contrário, lutar contra a perspectiva democrática alegando que suas injustiças sociais são combatidas com resiliência, condições meritocráticas justas e que a qualidade educacional não vem com a participação de todos de maneira livre, mas que essa participação deva ser conduzida por um gestor (líder) que saiba manejar as emoções e organizar racionalmente o espaço, o cotidiano e o clima escolar.

Levando adiante a constatação de que a dualidade tem se fundamentado como uma regra de construção do conhecimento podemos ver o período atual tentando dar conta de manter as duas perspectivas como modelos coerentes, confortáveis de pesquisa, que não permitem adentrar à possível crise que poderia existir no conhecimento em Política e Gestão educacional. A experiência de trabalhar com Benno Sander e Gilles Deleuze naquele momento inicial de pesquisa foi uma tentativa de fazer emergir essa crise e entender o modo como estes modelos ou perspectivas se constroem e, indo além, contrabalanceiam outras formas de pensar esse conhecimento fora dos modelos propostos.

Podemos destacar algumas consequências institucionais e acadêmicas em que este primeiro movimento do conhecimento em Política e Gestão educacional teve influência importante. Em 1961, os professores universitários que buscavam fomentar esse

conhecimento fundaram a Associação Nacional dos Professores de Administração Escolar (ANPAE) e criaram seu próprio periódico e eventos acadêmicos com a intenção de se reunir para divulgar os escritos e as discussões sobre as diversas temáticas e problemáticas contidas na área.

Um dado interessante que podemos destacar aqui é que a dualidade também atravessou os escritos dos membros da ANPAE, por exemplo, no trabalho de Maia (2004) podemos observar que apesar das diversas temáticas e referenciais teóricos inéditos e diferentes utilizados para pensar o conhecimento em Política e Gestão educacional², ele ainda se direcionava para as discussões colocadas pela dualidade. A autora faz um levantamento sobre os escritos contidos nos periódicos³ da ANPAE e ao final coloca como grande questão se o debate poderia ser fundamentado entre a administração, legado dos primeiros escritos e da TGA, e a Gestão, legado das discussões sobre participação, especificidade da educação e a transformação social, como modelos possíveis para alcançar a qualidade educacional e fundamento do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil. Destaca-se, também, que os princípios da perspectiva democrática tomaram força a partir deste momento e influenciaram parte do conteúdo da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que, por consequência, prevê a gestão democrática da escola na forma da lei e, posteriormente, influencia também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

² Mousquer (2003), Alves (2007), Catapan (1995), Junquilha, Almeida e Silva (2012), Menin (1997), Santos (2008).

³ A autora relata que a ANPAE mantém, desde 1983, uma revista científica que foi denominada Revista Brasileira de Administração escolar (RBAE), posteriormente, Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE) e, atualmente, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE).

Seguindo o curso, ao final da década de 1980, segundo Souza (2006, p. 98), o aumento das pesquisas acadêmicas na área educacional, especialmente pesquisas de campo, influenciaram a área da Política e Gestão educacional e, ao fundamentar-se na perspectiva democrática e nos avanços legais alcançados, realizou trabalhos de campo na intenção de investigar as possibilidades de aplicação dos princípios da gestão democrática na realidade escolar: foi um momento de “[...] apresentação de novos temas ao universo da gestão escolar e com a procura crescente por pesquisas que visam observar o funcionamento das escolas e dos seus processos de organização e gestão”, sendo que

[...] esses temas todos foram discutidos de forma mais próxima às realidades escolares, tanto quanto é possível ser verificado. Isso, contudo, não significou modificações sentidas nos rumos do pensamento sobre a gestão escolar nesse período, pois parecem ainda fortes as marcas deixadas pelo período anterior (SOUZA, 2006, p. 124).

Assim, podemos ver – principalmente nos trabalhos de Mello (1993), Alonso (1995), Oliveira (1997), Lück (2006; 2011) – na década de 1990 e na primeira década dos anos 2000 – a insistência e o aprimoramento da dualidade que estamos falando. Agora, ambas as perspectivas sustentam, cada uma à sua maneira, que a participação na gestão da escola é caminho para qualidade educacional. Temos também neste período uma pluralidade de temáticas na pesquisa

acadêmica da área⁴ e um aumento significativo das pesquisas de campo⁵.

Esse contexto colocou um problema para o conhecimento em Política e Gestão educacional, em especial para as pesquisas de campo, que desvendam a problemática entre teoria e prática que concomitantemente se estabeleceu. Segundo Souza (2006), estes trabalhos acadêmicos, por um lado, constituíram-se como prescritivos na medida em que indicam o que a escola deveria fazer para ter uma gestão democrática e de qualidade e, por outro lado, os trabalhos acadêmicos ficaram restritos aos relatos e denúncias de problemas e experiências de gestão. Ou seja, relatam experiências problemas ou criam uma lista de boas práticas que a escola deveria seguir para realizar uma gestão democrática. Desde que, claro, a relação teoria e prática não fosse problematizada em seu conjunto.

Desta situação destacam-se duas implicações. A primeira é a implicação do por- vir⁶. A perspectiva democrática é entendida como

⁴ Wittmann e Gracindo (2001) são onze: Direito à Educação e Legislação; Escola Instituições Educativas e Sociedade; Financiamento da Educação; Gestão da Escola; Gestão da Universidade; Gestão de Sistemas Educacionais; Municipalização e Gestão Municipal; Planejamento e avaliação de Sistemas Educacionais; Políticas da Educação; Profissionais de Educação; Público e Privado na Educação.

⁵ São elencadas quatro categorias no *Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados* de Martins (2011): Relações e Práticas Intra-escolares; Programas e Projetos; Espaço e Canais de Participação Intra-escolares; teorias e conceitos – Martins, Silva e Tavares (2011). Segundo Martins, Silva e Tavares (2011), na produção científica discente são 174 produções – 42% – sobre as Relações e Práticas Intra-escolares que analisam as organizações e as vivências humanas no cotidiano escolar e 161 produções – 40% – sobre Programas e Projetos que analisam a repercussão dos programas nas escolas.

⁶ Necessariamente, essa implicação tem relação com a teleologia e sabemos que esta exige aprofundamento conceitual e analítico. Como neste livro privilegiamos a discussão da dualidade e da prescrição o por-vir, foi contemplado como implicação, deixamos nesta nota apenas a explicitação de seu entendimento – teleologia – no autor que subsidiou os

paradigma e unidade de análise única para os problemas e temas da Política e Gestão educacional, ademais, é constituída como modelo de gestão para as escolas públicas tanto no âmbito da formação de professores quanto para a aplicação de políticas públicas. Isso vale também se no caso exemplificado considerarmos a gestão empresarial como unidade de análise. Há toda uma implicação teórico-prática de esperar a gestão democrática acontecer e, ainda, que ela irá solucionar os problemas educacionais e trará qualidade pedagógica.

Esse suposto *por-vir* parece ainda não vingado, ao menos na investigação científica. Há, em parte considerável da produção, um compasso de espera por novas teorias, por trabalhos que apontem novos rumos. Enquanto isso, a pesquisa caminha, mais próxima é verdade dos casos empíricos, relatando alguns bem (ou mal) sucedidos casos de democratização da gestão escolar e, muitas vezes, normatizando ou prescrevendo as formas pelas quais as escolas devem se orientar para alcançar aquele *por-vir*. (SOUZA, 2006, p. 124 destaques do autor).

Decorrente disso, destacamos a segunda implicação: a prescrição. Por um lado, a espera deste porvir no âmbito acadêmico-teórico causa uma estagnação do conhecimento que reproduz a

pesquisadores da perspectiva democrática ou crítica. Em Marx (1983), a teleologia é exemplificada em uma passagem na qual ele compara o homem tecelão à aranha, indicando que é próprio/natural do primeiro a intencionalidade que põe no trabalho: “Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade”. (MARX, 1983, p. 149-150).

dualidade e, por consequência, também uma regra de construção do conhecimento, e permanece esperando novas teorias e caminhos metodológicos, sem se modificar, ou melhor, sem modificar justamente seu modo de construção do conhecimento. Por outro lado, no âmbito da prática ou vivência escolar, mesmo contando com o receituário, a gestão democrática não se realiza e se contenta em acertar problemas aqui e ali que a teoria tem mostrado por meio de pesquisas de campo e da análise de experiências de políticas e de gestão. Se em âmbito teórico a perspectiva da gestão democrática parece ter a solução para os problemas educacionais, já em âmbito prático os integrantes da escola não captam os reais problemas do contexto escolar, e talvez por isso precisam de um pesquisador que os desvendam, ou, talvez, não realizem de maneira eficaz o receituário de boas práticas lançado por esses pesquisadores.

Podemos apontar também que o problema a ser enfrentado ou o empecilho no caminho da realização da gestão democrática se deve ao fato justamente de o Estado estar conivente com o modo de produção capitalista e seu aprimoramento. O que implicaria também no modo como as pessoas do cotidiano não contrabalanceiam uma crítica a estas práticas e se movimentam em torno das demandas do Estado e não junto ao movimento estabelecido pelos pesquisadores. Considerando que a educação é um direito assegurado pelo Estado, na Constituição Federal (1988) e, por isso, ela deveria movimentar socialmente e tecnicamente a instituição escolar para realização deste direito, Paro (2000, p. 19) coloca em dúvida a ideia de que exista “[...] real interesse do Estado em dotar a população, em especial as amplas camadas trabalhadoras, de um mínimo de escolaridade, expresso na própria Constituição, mas que não encontra correspondente em termos de sua concretização.”

Eis o problema: será que a teoria está captando os reais problemas de gestão vivenciados nas práticas escolares? Por que a culpa desse suposto fracasso fica localizada naqueles que deveriam implantar e realizar as práticas democráticas ou localizada no Estado como mobilizador de políticas públicas da educação sem interesse comum com as camadas populares? Será que ao prescrever um receituário de boas práticas de gestão para o cotidiano da escola o conhecimento não acaba por indicar para si mesmo uma receita, uma regra de formação desse conhecimento, que o impede de olhar novos rumos teóricos e problemas teóricos e práticos? Em suma, e recapitulando, o grande problema é que a gestão democrática não se realizou e a culpa disto é comumente tratado como um problema de implantação, ou seja: os integrantes da escola não realizam os receituários dos pesquisadores ou mantêm-se alienados sob os aspectos ideológicos que a visão de mundo empresarial os coloca, ou o Estado, por não ter interesse que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento, preocupa-se em manter o *status quo* e o modo capitalista se perpetua.

O fato é que analisar e construir conhecimento na escola significa um passo importante para as pesquisas educacionais e de modo geral cria espaços de experimentação dos propósitos teóricos e das políticas públicas enviesadas por eles, multiplicando as temáticas. Mas é fato também que na área de Política e Gestão educacional no Brasil construir conhecimento *a partir da escola* não significa construir conhecimento *com a escola e para a escola* – como vimos com o problema da prescrição – ou seja, não há

[...] garantia alguma de que não sejam estudos prescritivos e que, ao irem até a escola para analisar sua gestão, acabem por vezes mais preocupados em ou relatar experiências (bem) sucedidas de

gestão (o que em si não é um problema) ou, de outro lado, terminem por apresentar um receituário de como as coisas deveriam ocorrer para o bom funcionamento (leia-se democrático) da instituição escolar. (SOUZA, 2006, p. 122).

Pesquisas situadas no âmbito do CEPAE, o qual integro desde 2012, – aderem a este campo problemático e puderam destacar em sua trajetória dois desafios principais para as pesquisas em Política e Gestão educacional (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016). Os efeitos deste campo sentidos na trajetória do CEPAE começaram com pesquisas analisando problemáticas envolvendo a formação, função e formas de provimento do cargo do gestor. Este momento foi muito importante, pois as pesquisas destacaram que a formação e a forma de provimento do cargo do gestor não garantem necessariamente uma gestão democrática ou encaminham necessariamente a escola para uma gestão empresarial. Tinha-se a ideia de que um gestor que assumiu o cargo por eleição poderia estar mais próximo dos propósitos dos que o elegeram e um gestor concursado não e, neste caso, ele poderia estar distante de quem o elegeu e mais próximo de executar as diretrizes tendencialmente vinculadas ao modo de produção que o Estado impõe como demanda educacional.

Posteriormente, o grupo analisou a relação da gestão com a qualidade da educação entendendo, mais uma vez, que gestão democrática não garante qualidade de ensino e, ainda, que as mais variadas concepções de qualidade educacional não permitem avaliar essa relação direta entre gestão democrática e qualidade da educação, assim, o grupo chega aos mesmos problemas anteriormente destacados: os fundamentos democráticos ou empresariais não garantem qualidade educacional – seja lá o que for isso – *a priori*. O que se pode enfatizar é que no âmbito destes problemas não adianta

termos uma virada teórica que explica a especificidade da escola ou que realiza pesquisas de campo a partir do cotidiano “[...] se não nos voltarmos para nosso modo de construir o conhecimento e de interagir com o cotidiano escolar” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 472).

A busca por novos referenciais teóricos vem da defesa de que precisamos modificar nosso modo de construir e ensinar o conhecimento na área e que ele precisa ser produzido e/ou (re)criado. No percurso do grupo por novos referenciais, ao longo destes anos, foram trabalhados autores como Pierre Bourdieu, Michel de Certeau, Boaventura de Sousa Santos, Michel Foucault, Norman Fairclough, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Chantal Mouffe e Ernesto Laclau – juntamente com bibliografia secundária sobre Política e Gestão educacional – que ajudaram a investigar essa ideia de construção do conhecimento, os empecilhos e as dificuldades de realizá-la.

Esses autores e as pesquisas do grupo permitiram concluir que o conhecimento não vem pronto, nos esperando para ser descoberto e vivenciado em um *por-vir*, no futuro, mas precisa ser criado neste momento presente com a crítica ao conhecimento produzido na área que os problemas atuais permitiram enxergar, ou seja, “[...] não estão prontos e homogêneos para serem descobertos delineando seu progresso, mas fragmentados e heterogêneos para serem construídos delineando sua dispersão” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 473), em seus efeitos de variação e não de repetição.

Eis os desafios que este contexto e os novos referenciais nos colocam. O primeiro é a “[...] possibilidade de repensarmos a própria função da teoria e, conseqüentemente, a forma como ela é construída.”, ou seja, se a teoria da Política e Gestão educacional “[...] não tiver o teor prescritivo, de dizer à escola o que ela deve fazer, teremos que buscar nova relação teoria e prática, que exigirá a busca

de novos horizontes teórico-metodológicos” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 475). Como seria essa nova relação da teoria com a prática que busca construir um conhecimento em conjunto com ela? Em que ela se diferencia das pesquisas recentes que foram a campo?

Outro desafio é justamente realizar uma crítica radical a este conhecimento prescritivo entendendo que ele é limitado e impõe uma regra de formação que o impede de avançar. A ideia é inverter o direcionamento da crítica que se debruça sobre o cotidiano e o Estado e direcioná-la ao próprio conhecimento, ou no mínimo incluí-lo, isso porque, esse contexto problemático alimenta a ideia de que talvez o problema não seja o de implantação da gestão democrática no cotidiano, ou não somente, mas que o problema pode ser do conhecimento que não capta outros problemas deste contexto e não se movimenta para isso, ou seja, este contexto problemático demonstra os limites e vacilos da própria teoria. Assim, poderíamos, com o cotidiano,

[...] utilizar ferramentas conceituais que nos destaquem das teorias tradicionais (no caso da gestão, da teoria geral da administração) e das teorias críticas (no caso da gestão, da teoria prescritiva da gestão democrática) na medida em que nos afastemos ‘de explicações universais’ e busquemos ‘explicações e narrativas parciais’, situadas no local e no particular. (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 477).

Após o percurso que fizemos, incluindo minha inserção nas pesquisas com a temática deste livro e os desafios que fomos encontrando ao contatar os principais escritos da área desde 2012 como aluno da graduação em Pedagogia, temos todos os elementos

para esboçar o problema central tratado aqui, nossa hipótese e o caminho teórico-metodológico que percorremos.

Nosso problema é: como as regras de formação em Política e Gestão educacional se constituem e operam na história deste conhecimento, impedindo-o de avançar em outras direções em sua produção? A hipótese que nos acompanhará no decorrer desse livro foi a de que a investigação e o mapeamento dos elementos que constituem essas regras – dualidade e prescrição – podem possibilitar definirmos a maneira como elas operam na construção desse conhecimento, impedindo-o de avançar em outras direções. Ou seja, admitimos que somos governados por um modo de se fazer pesquisa e não é possível não sermos, mas queremos explicitar o modo operante para podermos, quem sabe, pensarmos se é assim que queremos ser governados.

Entendemos o conhecimento da temática como aquele que se iniciou com os principais autores que buscaram construir uma “teoria” de Administração escolar e que continuou com autores que buscaram compreender a “prática” de Administração escolar, após considerarem suficientemente munidos conceitualmente. Nesse sentido, para dar conta dos elementos que constituíram nossa hipótese, o material de análise se compõe de autores clássicos da Administração escolar, um conjunto de pesquisadores que fazem trabalho de revisão da literatura da área e Estados da Arte do conhecimento. O material será apresentado de forma pormenorizada durante a construção dos capítulos.

Como caminho metodológico, utilizamos a cartografia esquizoanalítica de Gilles Deleuze e Félix Guattari porque, além de estes autores comporem junto às indagações de pesquisas anteriores que nos permitiram chegar até aqui, possuem um mapeamento destas regras baseados em uma perspectiva de análise das multiplicidades.

Para nós, portanto, “cartografar implica produzir uma diferença de natureza na forma como entendemos o fazer metodológico, realocando-o para uma posição de mobilização, maquinismo que lida com trajetos e devires e não mais com pessoas e objetos” (REGIS; FONSECA, 2012, p. 273).

Poderíamos até dizer, de maneira demasiadamente grosseira, que o conhecimento em Política e Gestão educacional fora mapeado até então sob teorias duais de análise. Porém, Deleuze e Guattari nos permitem mapear essas regras em direção à produção de subjetividade, à concepção do pesquisador, em nosso caso, alinhados com a produção de verdade e as relações de poderes envolvidos nesta construção:

[...] trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade ou mesmo formas históricas de estetização e produção de si mesmo. (REGIS; FONSECA, 2012, p. 47).

Nesses termos, podemos, enfim, delinear os contornos do campo problemático que envolve nossa pesquisa. Podemos demarcar os desafios do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil como demandas que podem redimensionar o modo que ele próprio dimensiona as situações de pesquisa para que, justamente, ele não se diferencie e desmorone todo o aparato de pesquisa conquistado ao longo dos últimos anos. Em outros termos, podemos dizer que ao não conquistar a gestão democrática da escola pública e a qualidade de ensino esperada, modificamos a direção da crítica apontada para o cotidiano da escola ou para o Estado – respectiva e supostamente alienado e interessado no *status quo* – e a direcionamos para o próprio

conhecimento. E voltamos a indagar: por que a culpa da gestão democrática não se realizar recai somente sobre o cotidiano da escola e não no conhecimento que busca pensá-lo se a criação da teoria seria uma relação? Os problemas que identificamos são, justamente, os fundamentos que delineiam essa relação: prescrição; pois, agora, sabemos que existe todo um aparato teórico, não só teórico como veremos, que sustenta a suposta fidedignidade científica nos meios de pesquisa da qual pretendemos investigar.

Em termos estruturais, esse livro é constituído por três capítulos. No capítulo um, construímos as condições de possibilidade de nosso objeto de pesquisa por meio da análise do referencial teórico que embasa as pesquisas atuais sobre Política e Gestão educacional no Brasil e remontamos seu espaço cartográfico adentrando aos processos de subjetivação e de funcionamento da ideologia. Ainda neste capítulo, com as condições de possibilidade do objeto de pesquisa em mãos, delineamos contornos da cartografia esquizoanalítica como estratégia flexível de análise crítica em contraposição à metodologia do trabalho científico. O objetivo foi construir uma trama singular de análise ao estabelecer uma condição de reciprocidade e revezamento entre a Cartografia esquizoanalítica e o conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil.

Constituindo-se por material de pesquisas coletivas – Estados da Arte, revisão de bibliografia, levantamento bibliográfico -, o capítulo dois contém o mapeamento e análise dos elementos principais de funcionamento das regras de formação na área, considerando a divisão proposta entre Política e Gestão e investigamos, na Gestão, como a dualidade impõe uma regra particular de formação e, na Política, como a prescrição funciona como uma prática de suporte à dualidade.

No capítulo três, trazemos a explicitação dos elementos que constituem as regras de formação em operação no exercício teórico-prático de um autor representativo no conhecimento em Política e Gestão educacional (PARO, 1987; PARO, 2000) cuja extensa obra é composta, entre outros, por dois livros que são, respectivamente, a prática da construção teórica da perspectiva democrática ou crítica e a pesquisa de campo em uma escola pública estadual paulista. A construção deste capítulo permitiu-nos construir as Considerações finais, explicitando as regras de formação em exercício na história da produção do conhecimento e, em conjunto com os capítulos anteriores, responder às questões lançadas nesta Introdução. Sobretudo, defender a tese de que a forma que as regras de formação operam em Política e Gestão educacional constituem um modo de produção que impede o conhecimento de diferenciar-se e se fazer avançar em outras direções.

CAPÍTULO 1

Política e Gestão educacional no Brasil e Cartografia esquizoanalítica: entre a metodologia do trabalho científico e a estratégia flexível de análise crítica

*Foucault não ignora de modo algum a repressão e a ideologia,
mas, como Nietzsche já havia visto,
elas não constituem o combate de forças,
são apenas a poeira levantada pelo combate.
(DELEUZE, 1988, p. 38-39).*

O principal objetivo deste capítulo é estabelecer uma aproximação, um entremeio, entre a cartografia esquizoanalítica, a qual também denominamos análise cartográfica, e a área de conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil para delinear nosso objeto de pesquisa, os critérios e características do modo de análise do qual procedemos. A distância que se segue em relação às temáticas e objetos destas duas perspectivas teóricas não impede uma aproximação que se dá em torno dos problemas e desafios de uma e da ocupação da outra.

Não podemos simplesmente entender a cartografia esquizoanalítica como um método de análise e o conhecimento em Política e Gestão educacional como um objeto de pesquisa. O que podemos e pretendemos é estabelecer uma relação em que a

cartografia se modifique em torno dos problemas e desafios da área da Política e Gestão educacional e localizar o nível cartográfico em que se encontram as regras de formação do conhecimento em Política e Gestão educacional para delinear uma estratégia flexível de análise crítica em contraposição a uma análise proveniente da tradição colocada pelos manuais gastos de metodologia do trabalho científico que a área de Política e Gestão educacional tem se valido.

Enfatizamos que, se caso este modo tradicional fosse feito – abordar a cartografia esquizoanalítica como método e o conhecimento em Política e Gestão educacional como objeto –, seria apenas a imposição de uma perspectiva teórica sobre a outra. Ao contrário, a ideia é a criação de revezamentos entre os elementos de uma sobre a outra para constituírem um espaço singular de análise. Isso porque, como bem nos lembra Prado Filho e Teti (2013, p. 46),

[...] ainda que existem tantas cartografias possíveis quanto campos a serem cartografados, o que coloca a necessidade de uma proposição metodológica estratégica em relação a cada situação ou contexto a ser analisado, indicando que dessa perspectiva método e objeto são figuras singulares e correlativas, produzidas no mesmo movimento, e que não se trata aqui de metodologia como conjunto de regras e procedimentos preestabelecidos, mas como estratégia flexível de análise crítica.

Pois bem, os problemas específicos do conhecimento em Política e Gestão educacional do qual trataremos aqui emergem a partir do momento em que entendemos que ele possui limites de análise por não responder efetivamente às demandas colocadas pelo cotidiano da escola e por fazer questão de deixar esses problemas em segundo plano para que outros problemas – talvez os mesmos dos

últimos trinta anos – tomem seu lugar por serem considerados essenciais e/ou urgentes.

E, claro, isto já é entendido aqui como um problema central. Ou seja, a própria ideia de considerar os limites do conhecimento em Política e Gestão educacional como um problema de análise faz parte deste movimento, porém, é comum colocá-lo em segundo plano e isso ocorre por um deslocamento específico: o conhecimento é dividido em duas perspectivas e uma perspectiva coloca sobre a outra o problema dos limites de análise para, em seguida, sugerir que o problema também é que o cotidiano da escola não segue de maneira efetiva os indicativos contidos nos resultados destas pesquisas.

Entendemos que estes limites de análise se formam, de alguma maneira, como resultado de regras de formação que impõem, sutilmente, uma maneira específica de se fazer pesquisa que perdura há algum tempo. Nossa hipótese é que o problema da dualidade, da prescrição e do porvir são evidências que formam a sintomatologia dessas regras de formação e que mantém o conhecimento em Política e Gestão educacional estagnado e impõe os desafios que nos ocuparemos, a saber: pensar como esse conhecimento é produzido a fim de entender seus limites diante das regras de formação ao qual está submetido, uma espécie de autocrítica do conhecimento em Política e Gestão educacional.

Outro desafio é discutir o modo como ele é construído e seguir pistas que vislumbrem outros modos de produzi-lo ao invés de reiterar a espera da qualidade educacional e, por consequência, a solução dos problemas educacionais estrategicamente deslocados para segundo plano. Faremos operar uma maneira de pesquisa que entende o cotidiano não somente como receptor e operador das teorias e receituários, como se a gestão da escola fosse um meio para se atingir fins colocados antes e acima dela pelo Estado ou pelos teóricos,

constituídos *a priori*, que visam ser implantados no cotidiano escolar como único modo de enfrentar os problemas educacionais, mas, também e acima disso, torná-lo lugar de criação e produção histórica do conhecimento em Política e Gestão. Dessa forma,

A cartografia coloca-se o desafio de conduzir a heterotopias: espaços outros, novos mundos, novas paisagens, novas relações, também novas formas de existência e de subjetividade, novos modos de relação do sujeito consigo mesmo que possibilitem exercício de liberdade – não liberdade como ideal abstrato, posto *a priori*, mas como prática concreta, como linha de fuga. (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 50).

Nesse contexto, a cartografia esquizoanalítica se ocupa exatamente desse espaço onde o pesquisador se depara com essas regras de formação, com essa norma, essa forma, as quais designam a maneira pela qual ele e os integrantes da escola devem ocupar os espaços de pesquisa, do trabalho escolar e, fundamentalmente, da relação entre eles. Ou seja, ela se ocupa dos processos de subjetivação os quais

[...] implicam um movimento do sujeito em relação a si mesmo no sentido de reconhecer-se como sujeito de um enunciado, de um preceito, de uma norma, fazendo com que estes operem no seu próprio corpo, o que envolve um conjunto de trabalhos e práticas de si visando estetizar-se e produzir-se conforme enunciado pelo preceito ou pela norma (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 50).

E como acabamos de ver, a ideia é exatamente fugir desta conformidade com a norma para estabelecer outras maneiras de fazer pesquisa e de participar de seu conjunto. Eis que chegamos aos

pressupostos básicos que permitem destacar a aproximação entre a cartografia esquizoanalítica e o conhecimento em Política e Gestão educacional, pois a “[...] subjetividade constitui objeto privilegiado para a cartografia” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 57).

Portanto, nossos objetivos para este capítulo são: em um primeiro momento, estabelecer o nível cartográfico do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil, ou seja, localizar o lugar preciso, talvez não seja o único, claro, que permita a investigação sobre os elementos do conhecimento que estabelecem as regras de formação, as quais delineiam um modo específico de se fazer pesquisa e permitem, também, a construção de nosso objeto de pesquisa; em um segundo momento, trataremos de entender em que se pode reconhecer a cartografia esquizoanalítica e como ela pode se aproximar da área de conhecimento da Política e Gestão educacional, ou seja, contextualizar a cartografia esquizoanalítica no plano das Ciências Humanas como lugar de produção do conhecimento e delinear as características, elementos, critérios e categorias básicos para o desenvolvimento de estratégias flexíveis de análise crítica dos problemas do conhecimento em Política e Gestão educacional.

1.1 – Conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil: entre a ideologia e os processos de subjetivação

Precisamos, portanto, estabelecer e alcançar o lugar em que se opera exatamente a produção de subjetividade no conhecimento em Política e Gestão educacional. As pistas para se alcançar esse lugar se encontram exatamente nos fundamentos teóricos que se estabeleceram na relação entre os pesquisadores e a prática da escola, mas poderia ser outro, talvez. Lugar esse que é considerado um dos maiores avanços do conhecimento em Política e Gestão educacional,

o qual monta e indica o ponto de partida para os pesquisadores e o modo ético que eles ocupam na dinâmica de construção do conhecimento. Ou seja, o trabalho de pesquisa com o cotidiano escolar – ou o que podemos chamar de pesquisas de campo – pode ser demarcado como um dos principais avanços na área de conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil. Isto tanto pela oportunidade de experimentar e vivenciar estes avanços teóricos em torno da teoria e perspectiva da gestão democrática da escola pública, quanto por agregar o princípio democrático de participação de todo conjunto escolar – pais, alunos, professores, diretores, serviços gerais, merendeiras, supervisores, etc. – na construção histórica da Política e Gestão educacional brasileira.

Esse movimento indica que existe uma prática dialética em que os avanços teóricos fazem parte da criação das políticas educacionais e da gestão da escola e que estas fazem parte, por sua vez, da construção histórica do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil.

Essa relação entre teoria e prática, em seu movimento dialético, soma forças contra os poderes ideológicos investidos pelo modo de produção capitalista que perpassam as práticas de Estado e de suas políticas públicas, também educacionais, e o modo social de vida precarizados pelas relações de classe. Eles, agora, são tensionados pelo princípio de soberania popular o qual constitui a participação democrática na criação das políticas públicas e da gestão da escola em um processo de perquirição da ideologia: demarcando, assim, uma maneira de resistir, uma espécie de contrapoderes ao modo de produção capitalista e seus processos ideologizantes.

Esses modos de resistências agem contra os aspectos ideológicos tradicionais que estariam arraigados nas práticas escolares, a saber, a perspectiva empresarial de gestão educacional. E, com sorte,

culminaram em contrapoderes que potencializariam a transformação social deste modo de produção. É necessário lembrar que para a atual conjuntura do conhecimento em Política e Gestão educacional essas frentes ideológicas estariam sobrepostas as práticas escolares e as perspectivas teóricas advindas da gestão empresarial e jamais nas perspectivas democráticas ou críticas de gestão educacional.

É importante destacar que o modo injusto de desenvolvimento da sociedade, para esse modo de entender a escola, age por meio da ideologia e é contra ela que as pesquisas em Política e Gestão educacional lutaram e que hoje em dia ainda lutam contra. Seguiremos, a partir de então, as pistas deixadas por Gallo (2009) para dar conta dessas questões. Pois bem, a ideia de ideologia pensada por Karl Marx e Friedrich Engels (2007) – que se encontra no âmago destas discussões sobre o conhecimento em Política e Gestão educacional – se edificou como forma de contrapor o modo de se fazer ciência em seu período histórico, século XIX, – pensados na época principalmente por Destutt de Tracy e o idealismo neo-hegeliano⁷ – e é um “[...] conceito de apoio, um apêndice que o auxilia na construção de sua filosofia social” (GALLO, 2009, p. 11).

Segundo Gallo (2009), o motivo se deu ao fato de que essas perspectivas neo-hegelianas não passavam de falsas ideias sobre a realidade na medida em que sua construção não tinha vínculo imediato com a realidade social e, por consequência, tendiam a mascará-la. Eis que a contraposição de Marx e Engels em relação a esses autores foi a de pensar uma teoria que fizesse esse vínculo imediato com a realidade social, ou seja, uma teoria material da realidade.

⁷ Bruno Bauer, Ludwig Feuerbach, Friedrich Strauss e Max Stiner.

Para isso, segundo Gallo (2009, p. 13), seu primeiro passo foi criar uma noção material de homem: “[...] procurando entender o homem concreto e como esse homem, consciente, produz suas idéias acerca do mundo.” Ao contrário do idealismo neo-hegeliano, Marx e Engels (2007) entendem que o homem não era um produto ideal do pensamento e sim um produto concreto de seu momento histórico e dos instrumentos e utensílios que manufaturava para se sustentar, sobreviver, conquistar o mundo, e, fundamentalmente, produzir historicamente sua ação. Pontuando que este contexto histórico lhe dá limites para criação de sua ação visto que lhe dá condições materiais para algumas delas e outras não: “Ninguém produz a vida que quer, desvinculada do mundo, mas produz a vida que é possível com base naquilo que o mundo lhe oferece” (GALLO, 2009, p. 13).

Se o homem produz nessas condições materiais, então a sua relação com elas também o produz, e não o contrário como era veiculado na época – pensamento desvinculado da realidade material – e, a partir daí, podemos acrescentar que outros homens também fazem parte dessa relação, produzindo-se em sociedade. Portanto, cada “[...] indivíduo será um espelho das relações sociais que participa com o intuito de sobreviver” (GALLO, 2009, p. 14) facilitando e aprimorando a vida cotidiana em sociedade. Em suma, o “[...] que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto *com o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87 grifos dos autores).

Assim como Marx e Engels apontam que a sociedade e a sua organização não são o fruto de nossas idéias, mas dos relacionamentos básicos que tratamos para garantir a nossa sobrevivência e dos meios naturais disponíveis, procurarão também mostrar que a produção do conhecimento humano, de

modo análogo, é determinada pelas condições materiais de existência e pelo relacionamento ativo com o mundo e a sociedade. (GALLO, 2009, p. 15-16).

Isso porque se distanciando da ideia de que o pensamento produz a consciência do homem, é a produção material que a produz e, desta forma, o conhecimento que o homem produz é uma representação dessa realidade material. Assim, qualquer ideia que não esteja vinculada a ela será considerada, por consequência, uma anomalia, ou uma falsa ideia sobre a realidade, ou uma consciência falsa sobre sua configuração: um processo de falseamento da realidade. Aí está a explicação sobre o modo como os neo-hegelianos construíam o conhecimento desvinculado da realidade da qual Marx e Engels criticavam e buscavam se distanciar e, claro, em suas consequências sociais, entenderemos o porquê.

Considerando a realidade social coletiva e sua dinâmica, apresentada por Marx e Engels, a “[...] origem da consciência desvinculada do mundo está no processo de divisão do trabalho” (GALLO, 2009, p. 17). É na distribuição das tarefas no capitalismo que aparecerá uma distinção fundamental para operacionalização do falseamento da realidade: o trabalho espiritual e o trabalho material. O trabalho “[...] está socialmente cindido quando existem pessoas que apenas exercem funções de planificação e coordenação, enquanto outras vão executar fisicamente – materialmente – os planos intelectuais – espirituais – idealizados por outros” (GALLO, 2009, p. 18).

Notadamente esta dicotomia instaura a própria “definição de classe”. Portanto, uns constroem algo que não planejam ou pensam e outros planejam, organizam e controlam essa dinâmica social de modo que, por consequência dessa divisão, elas passam a não possuir

as mesmas necessidades sociais visto que a partir de então ocupam posições diferentes no corpo social: “[...] surge, assim, a base da desigualdade e da injustiça” (GALLO, 2009, p. 18) que afeta, principalmente, a maneira de enxergar essa realidade na produção material da consciência.

Gallo (2009) salienta que isso ocorre porque o processo de produção material ligado à organização da sobrevivência acaba esquecido por uma dessas classes uma vez que já não tem mais tempo para pensar essa organização material da sociedade e cria representações outras dela, de certa maneira, fragmentadas. Por outro lado, a outra classe social tende a minimizar a importância do trabalho físico e manual para a sobrevivência da sociedade e enfatizar a importância do trabalho de planejamento e organização intelectual. E, indo além, busca elaborar ideias que mascarem o modo injusto como a sociedade é planejada, organizada e produzida, pois a distribuição da riqueza produzida em sociedade é dividida também de maneira desigual e, deste modo, injusta, dando à classe que planeja sua maior parte, fomentando, inclusive, privilégios sociais para ela.

Para selar esse contexto, não podemos esquecer de mencionar que a classe que planeja e organiza possui os meios de produção material e fortalece o seu poder de impor suas ideias e mascarar a realidade enquanto os que não possuem os meios de produção têm, talvez como único artifício, que vender sua força de trabalho, ele é livre para isso, – por isso mencionamos que é uma especificidade do capitalismo – e não possui tempo e força para pensar a maneira como a sociedade está sendo planejada e organizada, ou seja, sem meios para pensar um conjunto total da sociedade, sem noções parciais e fragmentadas.

Isso facilita o processo de abstração pelo qual a ideologia funciona enquanto procedimento de imposição da visão de mundo

de quem possui os meios de produção. Esse processo de abstração dá a entender, por um lado, que as ideias da classe dominante, detentora dos modos de produção e do trabalho intelectual, são desvinculadas da realidade material, ou seja, são autônomas em relação à realidade e, por outro lado, são desvinculadas também da classe social que a produz já que espelhariam a realidade natural e necessária da vida em sociedade. Em suma e

Para tornar simples a compreensão, podemos dizer que para, Marx e Engels, a ideologia seria o conjunto das idéias produzidas pela classe social dominante, idéias essas que são disseminadas socialmente como expressões da realidade social completa e abrangente, e não mutilada por um ponto de vista parcial. Mas como o interesse básico dessa classe é manter sua posição de domínio, essas idéias são introduzidas de modo que passem uma visão de mundo que mostre a divisão de classes como um fato natural e necessário, sendo que as funções de coordenação do processo de produção podem ser exercidas por qualquer um: toda pessoa pode ser ou vir a ser dona dos meios de produção, bastando apenas que trabalhe para alcançar tal produção. (GALLO, 2009, p. 24).

Marx e Engels utilizarão dois conceitos para trabalhar melhor as ideias até aqui expostas: estrutura ou infra-estrutura e superestrutura. O primeiro deles, segundo Gallo (2009, p. 24-25), seria a própria base material do modo de produção capitalista e o segundo seria o “[...] conjunto das interpretações teóricas que o homem faz da realidade.” Ou seja, na relação destas duas instâncias se daria o falseamento da realidade, a ideologia em ação, e as alterações realizadas em uma seriam sentidas na outra. Inserido nesse contexto, o conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil teria como função desideologizar aspectos sociais da realidade educacional

e proporcionar processos de mudança social no modo de produção por meio da educação – seria ela um lugar, entre outros, onde esse processo de conscientização e luta se tornaria possível junto aos meios institucionais, proporcionando a transformação do modo de produção vigente.

Esse contexto, apesar de muito importante, não é o que nos interessa aqui fundamentalmente, mas sim as consequências, principalmente as de pesquisa, de sua entrada na área de Política e Gestão educacional no Brasil. A primeira destas consequências é o fato de que essas ideias trazem, à área de Política e Gestão educacional, também às Ciências da Educação, a noção de que existe um modo de se construir conhecimento que é científico e verdadeiro e outro que não é: o outro resultaria em ideologia ou senso comum. Ou seja, existe

[...] uma polarização entre ideologia e ciência. A primeira aparece sempre como idéias desvinculadas da realidade – entendido esse vínculo com a série de ressalvas aqui apresentadas –, falseadora da realidade, contra um conhecimento científico, este, sim, verdadeiro, plenamente vinculado ao real. (GALLO, 2009, p. 27).

A segunda consequência é que este modo científico de se construir conhecimento além de se fazer verdadeiro se ligará, ou terá como fundamento, à sociologia marxista. Podemos adiantar que o contexto do modo de produção capitalista e essa maneira específica de entendê-lo se fazem como verdade social absoluta da realidade. O problema é que se formos pesquisar algo fora deste registro ele será, de antemão, tomado como ideologia ou senso comum, ou seja, ele não poderia diferenciar-se ou variar, ou avançar se for o caso, as discussões por outros caminhos e noções de sociedade – demarcados aqui neste trabalho como um de nossos desafios. Poderia até não ser

ideologia por ter um vínculo com a realidade, mas a partir daí ele poderia ser por não estar vinculado às discussões do contexto social dos quais o marxismo prevê. Desse modo, não é incomum que um grande número de pesquisadores, em especial da área de Política e Gestão educacional, saibam minimamente o resultado de suas pesquisas antes mesmo de realizá-la, pois a trama conceitual e o contexto já estão previamente estabelecidos, cabendo ao pesquisador realizar uma espécie de denúncia, uma vez que analisa processos de ideologização dos contextos educacionais descrevendo as práticas que são coniventes ao modo de produção capitalista e os desvios das práticas de transformação social dele ou, também, realizando uma espécie de receituário de boas práticas condizentes com processos de desideologização, conscientização e transformação social como vimos anteriormente. De outro modo, poderíamos entender que se trata de um movimento para encaixar a realidade e o conhecimento em Política e Gestão educacional nos moldes perspectivados pelo marxismo de Engels e Marx.

A intenção, a partir daqui, não é de maneira alguma estigmatizar esse modo de construir conhecimento dando a ideia de previsibilidade de pesquisa e criticando-a, pois, veremos no decorrer desse livro que ele será o menor de nossos problemas e assim como nós “Foucault não ignora de modo algum a repressão e a ideologia, mas, como Nietzsche já havia visto, elas não constituem o combate de forças, são apenas a poeira levantada pelo combate” (DELEUZE, 1988, p. 38-39). Nossa intenção é, a partir do contexto descrito, tornar possível a construção de nosso objeto de pesquisa: o conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil. Ou seja, trata-se de operar em seu espaço de produção de subjetividade, no nível cartográfico de suas regras de formação, e não no espaço das

dualidades e suas operacionalizações prontas e antecipadamente dadas.

Pois, se fizéssemos isso nesse momento, levando a cabo as condições da ideologia descritas até aqui, o conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil seria um modo científico e verdadeiro capaz de desideologizar os contextos educacionais denunciando práticas ideológicas condizentes com o modo de produção capitalista e receitando práticas de resistência e transformação social. E pelo que vimos, até nossa contemporaneidade, não tem sido o suficiente para modificação dos modos de enfrentamento dos problemas educacionais. O problema disso é, fundamentalmente, o papel que o pesquisador e a universidade desempenham no abismo que se formou entre aquilo que costumamos chamar de teoria dos pesquisadores e a prática da escola.

Para podermos avançar e chegar em Deleuze e Guattari – teóricos da cartografia esquizoanalítica da qual nos ocuparemos – precisamos ainda dar alguns passos para trás na discussão sobre a ideologia para fomentarmos, depois, as condições de possibilidade de nosso objeto de pesquisa situado nesse combate de forças. Assim, a partir de Gramsci – que seguiu, avançou e permaneceu nas ideias marxistas – teremos uma mudança radical na ideia de ciência e ideologia alcançadas até aqui por Marx e Engels. Trata-se de um avanço baseado na ideologia pensada por Lênin: a ideologia é “[...] um corpo de idéias de uma determinada classe social, não necessariamente falsos, sendo o próprio socialismo científico encarado como uma ideologia” (GALLO, 2009, p. 30).

Isso muda aquela premissa de dividir o conhecimento em verdadeiro (científico) e falso, pois agora temos dois conhecimentos dotados de aspectos ideológicos, constituindo-se como ideologia, em que cada classe constrói sua visão de mundo e busca sua

operacionalização, não são necessariamente falsas. Vale ressaltar que a intenção não é somente dar aspecto ideológico à ciência – afirmando que a ciência é também ideologia, portanto, falsa – e sim dar aspecto científico à ideologia, ou melhor, dar aspecto material à ideologia na medida em que definimos as condições materiais e práticas para tal. Ou seja, a intenção é fomentar, junto aos rastros deixados por Gramsci, a carga material que a ideologia também possui. Visto que, querendo ou não, ela desempenha na sociedade uma função de condução material da vida, seja falsa ou não.

Gramsci coloca em jogo a ideia de que em determinado período histórico as visões da realidade de determinada classe social exercem domínio sobre outras, chamando esse efeito de hegemonia: “[...] em cada período histórico, uma classe social é *hegemônica*, isto é, que os interesses dessa classe são traduzidos como os da sociedade” (GALLO, 2009, p. 30-31 destaque do autor). Em Marx e Engels tínhamos uma ideologia deslocada da classe e parcialmente da realidade, pois era possível mostrar ou revelar os processos ideologizantes nos contextos de análise, lembrando que o conhecimento vinculado à realidade é ciência e não ideologia para estes autores.

Com Gramsci, a ideologia não funciona mais por abstração, como queria Marx e Engels, mas “[...] tem de ser conquistada e construída a cada dia” (GALLO, 2009, p. 31) e dois movimentos aí são importantes: o da coerção, uso da força, e a aceitação pelo consenso, sem o uso da força. Vimos que na relação entre infraestrutura e superestrutura, a ideologia tinha seu terreno na superestrutura, capaz de construir um conhecimento desvinculado da realidade, ou seja, do modo de produção.

Segundo a sequência explicitada por Gallo (2009), a superestrutura, agora, com Gramsci, obedece à dinâmica de duas

instâncias, da sociedade civil e da sociedade política: a primeira é o conteúdo das ações individuais do sujeito e a segunda é conteúdo das ações públicas no centro do Estado disseminado em sociedade, são planos superestruturais. Nesse contexto, cada classe possui seus próprios intelectuais – seu conjunto forma a vanguarda de determinada classe – buscando exatamente constituir uma coerência, sistematização e autoridade científica de acordo com as necessidades sociais da classe aos quais está vinculado nos planos superestruturais.

Longe de ser somente um cientista, ele é, sobretudo, um militante, um intelectual orgânico da classe. E ele não cria somente essas noções de mundo ligados à sua classe, mas também tem a função da atividade prática de organizar politicamente esta classe. A coerência que a ideologia faz ocorrer entre essas duas instâncias, Gramsci chamou de bloco histórico – “[...] a unidade entre a estrutura e a superestrutura forma aquilo que ele chama de *bloco histórico*.” (GALLO, 2009, p. 38 destaque do autor) –, pois a noção de que o conhecimento científico e o conhecimento falso são também modos de ser da ideologia de cada classe trará consequências na definição dos elementos da superestrutura: “[...] é a ideologia que cimenta esse bloco histórico, que o torna coeso, organizado, identificado por meio de todo um aparato lógico-racional que estrutura a sociedade como uma forma de arrostar e ‘utilizar’ o mundo natural” (GALLO, 2009, p. 38).

Não é só por meio da realidade material do modo de produção que se pode garantir um conhecimento científico, mas também por meio das atividades de construção dessa lógica e das práticas cotidianas, organizadas socialmente por intelectuais nos planos superestruturais. Com essas ideias, podemos dizer que o mundo funciona ideologicamente: “[...] é a ideologia que ‘cimenta’ o bloco social, é ela que se encarrega de fazer a junção entre as diversas

atividades e as diversas pessoas e posições, garantindo a coesão que faz daquela sociedade uma sociedade particular e definida” (GALLO, 2009, p. 32).

Todo indivíduo passa, portanto, no decorrer de sua vida, por instituições de ensino que têm um papel fundamental nessa dinâmica, pois têm justamente a função de criar e preparar esse intelectual passando de maneira científica, portanto lógica, a visão de mundo no qual ela irá participar na sua vida social. “Tomando a questão por um lado, podemos dizer que se a relação da hegemonia é um ato de educação, a escola é também, um centro semeador de ideologia sendo, portanto, um local privilegiado para o desempenhar das tarefas de hegemonia” (GALLO, 2009, p. 41).

Não há ideologia apenas nos pensamentos e na consciência, mas nos espaços sociais onde todo este aparato toma forma prática e, dialeticamente, forma a consciência e também a ação militante dos indivíduos, pois não existe neutralidade nesse contexto onde tudo é ideologia e visões de mundo. Talvez justamente o fato de a ideologia não ser neutra e impor politicamente uma visão de mundo é que possibilita dizer que ela não é falsa, é concreta nas mais ínfimas formas da vida social. Assim sendo, não somente as dinâmicas sociais de pesquisa e educação formam a ideologia, mas também a cultura, a música, a literatura, a família, o cinema, os rituais de diversão, religião, etc. O mundo é pedagógico e o problema é que a “[...] maior parte dos indivíduos apenas ‘reproduz’ a ideologia, sem tomar parte do processo de sua construção” (GALLO, 2009, p. 32-33). Ou seja, torna-se um dos papéis fundamentais dos pesquisadores estimular práticas de desideologização e conscientização da classe da qual faz parte. Portanto, temos agora a noção de ciência que Gramsci nos apresenta neste contexto.

O trabalho científico tem dois aspectos principais: um que retifica incessantemente o modo do conhecimento, retifica e reforça os órgãos sensoriais, elabora princípios novos e complexos de indução e dedução, isto é aperfeiçoa os próprios instrumentos de experiência e de sua verificação; outro que aplica êste complexo instrumental (de instrumentos materiais e mentais) para determinar, nas sensações, o que é necessário e o que é arbitrário, individual, transitório. Determina-se o que é comum a todos os homens, o que todos os homens podem verificar da mesma maneira, independentemente uns dos outros, porque foram observadas igualmente as condições técnicas de verificação. ‘Objetivo’ significa precisamente, e tão sòmente, o seguinte: que se afirma ser objetivo, realidade objetiva, aquela realidade que é verificada por todos os homens, que é independente de todo ponto de vista que seja puramente particular ou de grupo. Mas, no fundo, também esta, é uma concepção particular do mundo, uma ideologia. (GRAMSCI, 1995, p. 69).

Para não passarmos de maneira demasiado rasa por essas ideias, destacamos que elas são estruturadas por três elementos fundamentais: a “coerência lógica desta visão de mundo”, a “organização deste sistema de ideias” em relação à organização social e o “elemento autoritário” – uma autoridade científica, por exemplo (GALLO, 2009, p. 34). “A ciência então apesar de ser mais profunda e abrangente, ainda é uma concepção ideológica” (GALLO, 2009, p. 44) que forma uma visão de mundo: “[...] ‘visão de mundo’, que pode ser um processo dinâmico e articulado, que reflita a realidade, como pode ser um conjunto de idéias fossilizadas, anacrônicas, sem nenhuma vinculação com o real” (GALLO, 2009, p. 31), mas que, mesmo assim, não é neutra e influencia a dinâmica de vida dos indivíduos.

O seu anacronismo não forma de modo algum, ideias falsas no sentido de ter existência metafísica, mas formam ideias que, mesmo tendo a possibilidade de serem falsas, possuem uma realidade material que delimita a maneira pela qual cada indivíduo deve agir no modo de produção. Ou seja, já podemos adiantar aqui que a ideologia funciona não como um reflexo da realidade e sim como um reflexo da relação material dos homens, sejam elas ideológicas ou científicas: criar modos racionais da realidade condizentes com a realidade que se vive.

Mais uma vez, o que nos interessa são as consequências de pesquisa que esse contexto científico nos implica. Dependendo da classe na qual o indivíduo se situa, as instituições pelas quais ele passou pela vida, fundamentalmente as de ensino, teremos os referenciais pelos quais ele constrói sua visão de mundo. Ou seja, dependendo desse contexto e do referencial teórico que ele utilizará teremos uma visão de mundo e uma visão de pesquisa em que realizará a sua militância e o seu papel intelectual.

Assim, os resultados das pesquisas e experiências serão sempre interpretados (não conscientemente, mas como parte do próprio mecanismo lógico da observação) segundo o referencial teórico do cientista. A ciência é marcada, em última instância, pela visão de mundo – ou pela ideologia – do cientista. (GALLO, 2009, p. 44).

Com essa ideia de que a relação do homem e o mundo não têm uma ligação direta, pois é mediada pela visão de mundo, mediada pelo referencial teórico que o cientista dispõe, e que sua interpretação do mundo é dotada de aparatos próprios para construção de sua lógica de observação, passaremos para algumas observações, trazidas por Gallo (2009) e realizadas por Althusser, para podermos avançar

inserindo, ainda mais, uma diferença sutil entre essas noções de ideologia e a construção do conhecimento e, principalmente, suas implicações. Duas premissas são importantes, Althusser utiliza os conceitos de infraestrutura e superestrutura de Marx e Engels e, também, a ideia de cimento social de Gramsci para ir além delas, como veremos.

Diante do que temos até aqui podemos dizer que as relações sociais específicas com a classe social em que vivemos e as instituições que passamos no decorrer da vida, de certa maneira nossa experiência, dão a nós nossa visão de mundo. Althusser, segundo Gallo (2009), coloca como base de sua discussão algumas condições para inserção de sua noção de ideologia. Uma delas são as “condições de produção”. Trata-se da ideia de que as condições de produção pressupõem os “[...] meios existentes para produzir, as forças produtivas que movimenta tal meio e as relações existentes entre esses dois fatores” (GALLO, 2009, p. 47).

A ideia de Althusser é que essas condições de produção para poderem existir devem se reproduzir e garantir uma forma de organização social que a sustentem, como vimos também em Marx, Engels e Gramsci. Caso isso não ocorra, o próprio modo de produção se desmorona, ressaltando que, em um caso, ela deve mascarar a realidade e, no outro, ela impõe seu modo de ver o mundo. As matérias primas, mecanismos e tecnologias que formam os meios de produção conseguem se reproduzir de maneira natural visto que a produção material vai se efetivando e aprimorando no decorrer do tempo. Junto a ela, a força de trabalho também se reproduz naturalmente na medida em que os meios organizam uma demanda de suas operacionalizações, isso sem contar o “[...] crescimento populacional das classes trabalhadoras e da massificação da submissão” (GALLO, 2009, p. 47).

É na relação entre eles, os quem detém os meios e os que os operacionalizam, que se encontram as relações de produção que organizam as particularidades de cada modo de produção. Portanto, são elas que devem ser o foco da reprodução. Isso porque elas não se reproduzem naturalmente como os meios de produção e as forças produtivas, elas devem ser movimentadas a cada dia buscando dar a coerência lógica de aceitação das relações de produção e é justamente esta a função da ideologia no pensamento althusseriano.

Segundo Gallo (2009), Althusser entende a infraestrutura e a superestrutura como uma “descrição da realidade” e não como a sociedade em si e que ela serve para descrever uma relação que na realidade está imbricada e de difícil descrição pormenorizada de suas diferenças, mas, ao aceitar alguns limites de sua descrição, é possível utilizá-la. Ainda nos rastros dos autores, Althusser entende que o Estado funciona como um aparelho de repressão social que fornece à classe detentora dos meios de produção suprimir os ímpetus das classes dominadas, bem como os germes de qualquer organização política contrária as de domínio. Porém, este Estado não pode se confundir com o próprio poder, e isso é um dado importantíssimo para o destino de nosso objeto de estudo, se isso ocorre o que temos é que “[...] mesmo quando uma classe ou facção política toma o poder de estado, em muitos casos, ele permanece o mesmo, funcionando da mesma maneira” (GALLO, 2009, p. 49-50).

O que se segue, assim como em Gramsci, é que a repressão tem sua eficácia em segunda ordem quando os intelectuais já não organizaram o trabalho político no âmbito do Estado para alcançar a hegemonia. O que vem antes, outra característica do Estado, é a sua dimensão e caráter ideológico, se constituindo, também, como aparelho ideológico do Estado. São elas: “[...] as igrejas, as escolas (públicas ou privadas), as famílias, o aparelho jurídico, as associações

e partidos políticos, os sindicatos, as instituições voltadas para informação (televisão, rádio, jornal e etc.) as instituições culturais em geral” (GALLO, 2009, p. 51). A ideia, segundo Gallo (2009, p. 51), é que, enquanto o aparelho de repressão pertence à esfera pública – exército, polícia, etc. – os ideológicos não e, dessa forma, garantem uma disseminação onde a esfera pública não poderia alcançar: “[...] ao mesmo tempo em que as engrenagens do aparelho repressor são movimentadas pelo óleo da violência, as engrenagens do aparelho ideológico são azeitadas pela ideologia”.

Ressaltamos o alerta de Gallo (2009, p. 51) de que elas estão mais ou menos misturadas e não existe pureza em suas propriedades, pois a repressão pode ser justificada ideologicamente e vice-versa, portanto, “[...] violência e consenso, repressão e ideologia formam a amálgama na prática cotidiana dos aparelhos.”. O que nos permite afirmar que os aparelhos ideológicos não são meios onde passam a reprodução da luta de classes, mas formam sim, a própria luta em todos os seus processos institucionais e ritualísticos.

Nesse contexto, Gallo (2009, p. 54) salienta que, como em Marx e Engels, “a ideologia não tem uma história por ser um rearranjo idealista” que inverte as “reais situações históricas”; acrescenta Althusser, que ela não tem história como uma possível teoria da ideologia e, nesse sentido, ela poderia existir em qualquer período histórico, assim, temos diretrizes gerais desmaterializadas da ideologia: uma ideologia em geral. Mas que, por outro lado, as especificidades de cada momento histórico a configuram de uma maneira diferente, que garantem as particularidades do período e dos movimentos que permitiram aquela ideologia específica de agir e garantir a reprodução de determinado modo de produção – distintas da ideologia em geral.

O que ocorre a partir de então? Para Althusser “[...] a ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (GALLO, 2009, p. 55). Neste caso, por um lado, os indivíduos não representam ou refletem na ideologia suas condições materiais de existência, mas sim a sua relação com essas condições materiais de existência, ou seja, não o objeto em si, mas a relação com ele, ou melhor ainda, a sua relação imaginária, aquilo que supõe, sobre o objeto – isso vale inclusive para o contexto científico: “A ideologia representa como os homens sentem, como vivem as relações sociais básicas, os seus anseios desejos e apreensões no que diz respeito a elas” (GALLO, 2009, p. 56). Porém, a sua realidade material consiste na ideia de que não podemos vivê-la plenamente “se não vivemos em sua verdade” (ALTHUSSER, 1985, p. 87).

Toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e outras relações delas derivadas), mas, sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e as demais que são daí derivada. Então, é representado na ideologia não o sistema de relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais sob as quais eles vivem. (ALTHUSSER, 1985, p. 88).

Esta representação ocorre por três movimentos principais: um planejamento, consciente ou não da ação “que traça o plano estruturado de acordo com as condições observadas”, um vivenciar que imediatamente processa a representação deste ato material que acontece na prática e, por último, uma reflexão sobre a ação que a articula (GALLO, 2009, p. 58). A vida humana e seus processos representacionais só têm possibilidade de existir, neste caso, por meio

da ideologia em sua realidade material encarnada, e não mascarada ou abstrata esperando reconhecimento dos indivíduos para ativá-la, ela é material e, acima de tudo, prática.

Temos agora condições de tocar em outro elemento que mostra o avanço de Althusser em relação a Marx, Engels e Gramsci: “[...] a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (ALTHUSSER, 1985, p. 93). A ideologia cumpre a função de tomar o indivíduo parte da massa em sociedade para que se reconheça como um sujeito dotado de características advindas de sua experiência com os aparelhos ideológicos e de repressão. Ou seja, é por meio da ideologia que o indivíduo realiza processos de reconhecimento de si, torna-se sujeito a partir de então: “[...] a ideologia ‘interpela’ o indivíduo e, no seu ‘reconhecimento ideológico’, ele se faz sujeito, tornando-se apto para a prática cotidiana dos rituais que encarnam aquela ideologia” (GALLO, 2009, p. 59).

Porém, esse movimento de tornar-se sujeito causa um efeito de exterioridade. É claro que, a partir de Althusser, aquilo que se vive na ideologia é vivido nela em sua verdade, mas tem-se a impressão de que aquilo que se vive é vivido fora dela, fora de onde ela acontece, é o efeito arraigado de agir negando o caráter ideológico de suas práticas, o de não admitir que se faça ideologia. Por isso é comum atualmente que tenhamos indivíduos que dizem estar pautados em dados científicos e que, por essa razão, outros indivíduos estão pautados em dados ideológicos, no sentido de falsa realidade como vimos anteriormente.

[...] a ideologia nunca diz ‘eu sou a ideologia’. É preciso situar-se fora da ideologia, isto é, no conhecimento científico, para poder dizer: estou na ideologia (caso excepcional) ou (caso mais geral: estava na ideologia). Sabemos que a acusação de estar na ideologia vale apenas para os outros e nunca para si (a não ser

que se seja verdadeiramente spinozista ou marxista, o que, quanto a este aspecto, vem dar no mesmo). O que nos faz dizer que a ideologia *não possui um exterior* (para si mesma) mas que ao mesmo tempo ela *é exterioridade* para a ciência e para realidade. (ALTHUSSER, 1985, p. 97-98 destaques do autor).

E seria preciso, nesse caso, trazê-la de volta. Agora podemos apontar algumas consequências para as pesquisas em Política e Gestão educacional no Brasil. Poderíamos dizer que desde as décadas de 1970 e 1980 até os dias atuais a tão esperada gestão democrática das escolas públicas não se realizou, a ponto de acontecer de fato como previsto na legislação e no arcabouço teórico e de elevar o nível da qualidade educacional – seja lá o que for isso –, que dirá a conscientização e a transformação social do modo de produção como previsto: como motivo, pode-se dizer que ela ainda está em processo de desenvolvimento e que o tempo da história é um tanto quanto lento, em relação ao tempo prático que vivemos, e precisa de dedicação e, também, que os receituários sejam seguidos à risca para concretizá-los. Mas isso é um problema que veremos depois perquirindo os aspectos do porvir nas pesquisas em Política e Gestão educacional – já adiantando que o porvir tem a ver com essa espera do tempo histórico.

Aquela relação teoria e prática ocasionou, além dos maiores avanços na área, o maior desconforto e o maior abismo entre os pesquisadores e os integrantes da escola uma vez que o pesquisador, em Marx e Engels, detém o conhecimento científico e os que não estavam com o pensamento alinhado com suas premissas vivem em uma realidade falsa. No caso de nossa área de pesquisa, a gestão democrática não se realiza de forma efetiva porque os indivíduos baseiam a construção de sua consciência e suas práticas cotidianas escolares no senso comum ou em falsas ideias sobre a realidade. Nesse

contexto, e somente nele, faz todo sentido essa distinção e o lugar privilegiado que o pesquisador ocupa – atrevemo-nos a dizer que se ele não ocupa lugar privilegiado de classe, detendo os modos de produção, ocupa lugar privilegiado de pesquisa.

Em Gramsci, esse lugar privilegiado e este abismo permaneceram aparentes, mesmo o conhecimento científico desdobrando-se como ideologia ou o contrário também, porque o pesquisador desempenha o papel de vanguarda e tem a função de educar e organizar as massas em torno de sua ideologia. Sua ideologia parte de referenciais teóricos específicos de acordo com o que sua classe fez dele e, como vimos, dependendo do referencial específico que se vive é possível ter outras visões de mundo. Apesar disso, se a gestão democrática não se realizou é porque os indivíduos não seguiram o receituário de acordo com o que sua vanguarda recomendou, o que desse ponto de vista é ainda pior, pois os indivíduos “escolhem” a ideologia, ou o referencial teórico, que não condiz com sua classe e perpetuam as injustiças causadas pela divisão delas.

Podemos dizer que talvez essas posturas sejam salientadas justamente pela exterioridade que o efeito da ideologia proporciona, como acabamos de ver em Althusser, e o lugar privilegiado se mantém. Apesar de fundamentar uma crítica e uma justificativa, as principais contribuições de Althusser para nossa discussão é saber que é por meio dos processos de reconhecimento que o indivíduo se faz sujeito, que é o processo do pesquisador fazer ciência mediado por seu referencial teórico que se pode pensar os efeitos da ideologia em sua esfera intimamente material e que neste processo o indivíduo pensa a relação dele com a realidade e não a realidade em si. Eis que chegamos, finalmente, no nível de ação dos processos de subjetivação. Portanto, precisamos saber quais são os efeitos desse processo de tornar-se sujeito para então pensarmos como o conhecimento se faz no sujeito

e, posteriormente, saber quais são os efeitos desse processo de tornar-se sujeito pesquisador em Política e Gestão educacional no Brasil.

Longe de nos afastarmos de fato dos contextos descritos até aqui, não no sentido dos atos de reconhecimento, mas sim da ideia de que o capitalismo ainda é um acontecimento edificante e territorializante, temos que admitir que ele se modificou e se modifica cada vez mais rápido com o passar dos anos. O capitalismo se aprimorou e encontrou um modo de se reproduzir sem ter o esforço de produzir mercadorias quando adentrou aos meios de financeirização da vida, isso para colocar uma dentre suas várias modificações.

Trata-se de ir além da noção marxista de ideologia buscando suas significações mais abrangentes, no interior de uma sociedade bastante diferente daquela do século XIX, na qual as realidades superestruturais – a mídia, fundamentalmente – estão muito mais desenvolvidas e exercem sobre os indivíduos uma influência impensável na época de Marx. (GALLO, 2009, p. 66).

Desse modo, Deleuze e Guattari podem nos ajudar a pensar como a ideologia funciona enquanto processo de subjetivação, ou seja, naquele momento em que o sujeito realiza os processos de reconhecimento de si no terreno ideológico que o modo de produção oferece para ele e “[...] podemos dizer que o processo de ‘nascimento’ de uma ideologia é um processo no qual uma certa estrutura social é inserida no homem, tornando-se a própria estrutura psíquica dele” (GALLO, 2009, p. 83).

Neste contexto, temos uma mudança interessante na maneira como o modo de produção se reproduz. Diria Althusser que a ideologia é o terreno vivido externamente pelo indivíduo onde ele, de certa maneira, escolhe um modo de vida, uma ideologia, para existir

e reproduzir a ideologia que as instituições o fizeram. Isso se faz para que haja garantia da reprodução do modo de produção e não seu desmonte.

Volto a afirmar: a ideologia deve ser compreendida sempre como um fenômeno social, de massas; entretanto, ela só pode funcionar quando se torna realidade em cada um dos indivíduos dessa sociedade. Apenas quando cada indivíduo, em seus atos mínimos e aparentemente irrelevantes – no nível micropolítico – age no cotidiano, segundo certo esquema de ação, é que a ideologia pode acontecer como um agenciamento no nível macropolítico, no âmbito macrossocial, estruturando todo o mundo da produção material e da abstrata, regulando toda a vida do complexo social. (GALLO, 2009, p. 87).

O que temos, a partir daqui é uma ideologia que fabrica o sujeito além de dar um território para que ele se reconheça, ou melhor, reconhecer-se é um processo de fabricação de si e não de pura e simplesmente reprodução por adesão a uma ou outra ideologia, mas sim referências para que o sujeito se reconheça: “A ideologia ‘fabrica’ o indivíduo que a sociedade deseja e necessita”, ou seja, “A sociedade cria as referências, as coordenadas nas quais o indivíduo poderá encontrar-se facilmente, reconhecer-se, produzir-se” (GALLO, 2009, p. 90).

Outro dado a acrescentar é que desde os avanços teóricos de Freud entendemos que a psique humana, em seu nível inconsciente, possui fluxos de desejos radicais e desorganizados, ilógicos se for o caso, entendidos como libido, pulsão de vida, que buscam de qualquer maneira se realizar, desejos esses que aderem à lógica social organizada e que não se realizam sem o filtro inconsciente que os tornam socialmente úteis para que de maneira sublimada se realizem

de modo que não desmorerem a vida social. Isso significa que é preciso levar em consideração a libido, pulsão de vida, junto aos processos de reconhecimento de si em relação à ideologia.

Nesse caso, podemos adiantar que não existe somente uma economia do modo de produção agindo no nível material dos indivíduos para mantê-lo na dinâmica do capitalismo, mas há também uma economia libidinal agindo no nível dos fluxos desejantes oferecendo um território com aspectos diferentes que complementam esse território da produção material somados a ele que compõe sua outra dimensão não reconhecida, ou pelo menos não explorada, nos autores anteriores.

Acompanhando Guattari, podemos dizer que a sociedade territorializa os indivíduos: oferece um território dentro do qual eles podem viver, construir relações, produzir – tanto no nível material quanto no nível desejante –, onde tudo é possível. O território social permite e possibilita o reconhecimento, a construção do sujeito, a percepção do ‘eu’, pois oferece um panorama, um cenário que condiz perfeitamente, com essa percepção individual de cada um, pois mesmo essa percepção ‘individual’ é socialmente produzida. (GALLO, 2009, p. 91).

A implicação que podemos apontar é que a ideologia não é algo que uma classe produz, como queria Gramsci, ou uma simples reprodução do modo de produção, como queria Althusser, ela é produzida pelo próprio modo de produção e vai além da dinâmica de classes – isso porque ela ignora essa luta de modo que podemos ter determinada classe “assumindo” o poder e mantendo-o mesmo assim – ela precisa produzir no sujeito aquela reprodução da qual queria Althusser, a reprodução é produzida no sujeito, ou melhor, existe uma máquina que produz as reproduções.

No final, o que conta é essa regra de produção, portanto, fica difícil falar em “[...] ‘ideologia da classe dominante’ e em ‘ideologia da classe dominada’, pois a ideologia não é produzida por uma classe, mas pela estrutura da máquina de produção”, assim ela é produzida por “[...] atos – por todos – e para todos: a ideologia seria a única instância verdadeiramente democrática, distribuída por todo o conjunto da sociedade.” (GALLO, 2009, p. 99). A cultura institucional que vivemos e até o modo de vida como vimos, a mídia, a escola, os sindicatos etc. formam uma verdadeira coletividade, uma massificação das relações sociais.

Essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos: normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas e pré-capitalísticas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados. E eu nem diria que esses sistemas são ‘interiorizados’ ou ‘internalizados’ de acordo com a expressão que esteve muito em voga numa certa época, e que implica na idéia de subjetividade como ser preenchido. Ao contrário, o que há é simplesmente uma *produção* de subjetividade. Não somente uma produção de subjetividade individuada – subjetividade dos indivíduos – mas a produção da subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir a função hegemônica em todos os campos. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 16 destaque dos autores).

A produção de subjetividade tem a intenção de tornar o indivíduo um sujeito, ou seja, um indivíduo dotado de características

sociais que dão condições para ações sociais de acordo com as funções possíveis e em determinados contextos: um marceneiro, costureira, CEO, professor, pesquisadora, faxineiro, manicure, influenciador digital, mendigo etc. A subjetividade busca significações, pois cada uma destas atividades sociais prevê um modo específico de pensar essa relação com o mundo e de se ligar às outras atividades sociais. Essas significações precisam agir não na psique dando significações prontas, no caso, não é somente isso, para sua maior eficácia ela age na estrutura que cria as significações, ou seja, não age trazendo sentidos e significados para o indivíduo exatamente prontos, mas, para além disso, dá a regra de formação que estrutura as significações. Podemos dizer, nos termos de Althusser e para melhorar essa afirmação, que a produção da subjetividade age conduzindo a maneira como o indivíduo irá estruturar o entender de sua relação imaginária com o mundo. Portanto, se “[...] a subjetividade é um agenciamento vazio de significações que deve constituir-se em seu próprio ato de relação com o mundo, a ideologia apresenta-se como um agenciamento pleno de significações, constituída pela máquina de construção” (GALLO, 2009, p. 106). Essa plenitude de significações tem seus objetos, suas máquinas e regras.

O problema é que o processo de se tornar sujeito precisa agir na estrutura de significação, na estrutura que pensa a relação do sujeito com a realidade – lembrando que não é a realidade em si e sim a ideia que o sujeito tem de sua relação com ela –, que precisa se reproduzir, ser construída, e operar no pensamento, diminuindo os detalhes lógicos que vislumbrem outros modos de pensar essa relação do eu com a realidade. “Se todos agem no referencial da produção, pensam e refletem balizados por tal referencial, nunca existirão outros parâmetros para a prática social, o que garante a manutenção da máquina de produção” (GALLO, 2009, p. 106). Em outros termos,

podemos dizer que uma ideologia dá o território para o sujeito, ele é territorializado, mas pode, muito bem, balizado por outras demandas que a ideologia precise para se sustentar, ser desterritorializado de um terreno para ser territorializado em outro. Porque o que muda não é exatamente o território, mas a maneira pela qual o indivíduo significa esse território.

Como esse processo é feito pelo próprio sujeito, ele pode fazer da realidade outras demandas que podem não corresponder às demandas da ideologia. São subjetividades desterritorializadas dotadas de fluxos desejanter na economia libidinal que não correspondem às mudanças da ideologia. Elas são, portanto, alvo da ideologia e não deveriam se diferenciar do território dado. “A função da ideologia é não permitir a emergência dessas ‘subjetividades desterritorializadas’, garantindo a territorialização no âmbito daquela lógica social” (GALLO, 2009, p. 114). Ou seja, “[...] sua estrutura básica é uma só: adaptar os fluxos desejanter ao mundo da produção material, como já afirmei” (GALLO, 2009, p. 96). Deste modo o “[...] capitalismo, por exemplo, não mascara a sua realidade para que os indivíduos o assumam, mas insere essa realidade na estrutura mesma destes indivíduos, não permitindo assim o vislumbre do outro, do diferente” (GALLO, 2009, p. 108).

Podemos, enfim, delinear os contornos do campo problemático que envolve nosso objeto de pesquisa, demarcando os desafios do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil como demandas que podem desterritorializar o território que ele próprio tem dimensionado, as situações de pesquisa, para que, justamente, ele não se diferencie e desmorone todo o aparato de pesquisa conquistado ao longo dos últimos trinta anos. Ao constatar que não conquistamos a gestão democrática da escola pública e a qualidade de ensino esperada, modificamos a direção da crítica

apontada para o cotidiano da escola – supostamente alienado e baseado no senso comum – e a direcionamos para o próprio conhecimento. E voltamos a indagar: por que a culpa da gestão democrática não se realizar recai somente no cotidiano da escola e não no conhecimento que busca pensá-lo se justamente a criação da teoria seria uma relação? O problema que identificamos é justamente o fundamento que delinea essa relação: a prescrição; pois, agora, sabemos que existe todo um aparato teórico, não só teórico como veremos, que sustenta a suposta fidedignidade científica nos meios de pesquisa da qual pretendemos investigar.

1.2 – Em que se pode reconhecer a Cartografia esquizoanalítica? Estratos de saber, Diagramas de poder e Dobras do pensamento

Ao estabelecer o nível cartográfico do conhecimento em Política e Gestão educacional estabelecemos também o terreno que possui as condições de possibilidade do nosso objeto de pesquisa. Portanto, dizer objeto de pesquisa e nível cartográfico significa dizer a mesma coisa, pois o objeto aqui já não se encontra mais nos moldes da tradição da metodologia do trabalho científico que distingue o objeto de pesquisa de um lado e o referencial teórico que compõe a metodologia de outro. Ressaltamos que estabelecer o nível cartográfico não seria o bastante, pois se esse fosse o caso era só nos voltarmos para cartografia e verificar como ela trata os processos de subjetivação em geral e abordá-lo arbitrariamente como um caso do conhecimento em Política e Gestão educacional. Ou seja, não se trata dos processos de subjetivação em geral, mas o modo específico em que ele se constitui no conhecimento em Política e Gestão educacional. O que pretendemos não é isso, não só isso. Então, ainda nos falta investigar e caracterizar quais elementos configuram a forma

específica das regras de formação em que se dão os processos de subjetivação na pesquisa em Política e Gestão educacional, mas veremos isso com calma e detalhe no capítulo dois.

A ideia de compor seu nível cartográfico é justamente estabelecer um revezamento entre os campos de conhecimento que estamos tratando aqui para nos distanciar, como dissemos, da separação sujeito que pesquisa e objeto que é pesquisado, visto que ele fomenta o abismo entre essas duas instâncias que permitem a insistência no modo hierárquico de se fazer pesquisa com o cotidiano da escola. Como o alvo das pesquisas nos moldes anteriores é sempre o objeto analisado – no caso, a escola – a metodologia que o opera não aparece como algo problemático e dotado de necessidades de modificação, ou seja, ela não se mostra como um objeto também, não existe esse revezamento.

A cartografia esquizoanalítica vai justamente apontar para o fato de que esta metodologia também é construída, não vem pronta para ser seguida enquanto doutrina ou ser um modelo aplicado a qualquer realidade educacional em vista, como se toda metodologia servisse para qualquer objeto educacional – mesmo se entendêssemos que ela estivesse pronta se constituindo como a verdade sobre as coisas, ela precisaria se produzir para acontecer da mesma maneira, é um caso de produção que pode ser encarado como reprodução no ato de repetir-se. O sujeito e o objeto não se apagam da discussão como algo inútil e normativo do conhecimento, o problema é exatamente a maneira como eles são entendidos em determinada perspectiva de análise e não sua utilização em si, eles são entendidos, a partir de então, como evidências do elemento que pensa a relação entre os dois, ou seja, evidenciam suas regras de formação. Isso significa que eles “[...] não são mais realidades previamente dadas, mas se produzem por efeitos de práticas” e transpassar essas “[...] dicotomias sujeito-

objeto, indivíduo-sociedade, natureza-cultura implicaria a constituição de planos onde, ao mesmo tempo, sujeitos-objetos adviriam.”, ou seja, “[...] o que vem primeiro é a relação, esta sim constituidora dos termos” (REGIS; FONSECA, 2012, p. 273).

Poderíamos também pensar que depois disso colocado não faria sentido levar a cabo um trabalho acadêmico dizendo que ele possui tal teoria para analisar tal objeto, porém sua utilização serve no mínimo para mostrar como eles se constituem alterados por um campo problemático ou para, antes de utilizá-lo, mostrar que, a partir de sua constituição, ele vai se esvaindo para dar lugar à relação que pensa sua constituição: em dado momento objeto é sujeito e em outro o sujeito é objeto e essa distinção vai perdendo sua presença enquanto fundamento e o que temos são multiplicidades complexas e sem fixidez: a

[...] Cartografia propõe aproximar-se de uma realidade complexa vista como abordagem não dualista (não há separações entre natureza/cultura, natural/artificial, objeto/sujeito etc.), com uma postura sempre questionadora com relação às abordagens tradicionais de produção de conhecimento. (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 192).

Adotar essa postura nos permite operar não somente no âmbito metodológico da Política e Gestão educacional, mas no âmbito epistemológico demasiado em desuso contemporaneamente na área e, essencialmente seu nível cartográfico; ele permite colocar na jogada a própria metodologia deixada geralmente de fora dos problemas na área e é justamente o que permitiria sulcarmos novos caminhos de pesquisa:

A Cartografia como estratégia metodológica insurge justamente da necessidade de métodos que não apresentem somente os resultados finais da pesquisa desconsiderando os processos pelos quais a mesma passou até chegar à sua instância final, mas que acompanhem seu percurso construtivo sempre em movimento e o percebam como algo incompleto, transitório e que multiplica as possibilidades ao invés de restringi-las. (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 191).

Considerar a construção do objeto de pesquisa e da metodologia que o analisa, por via de revezamento entre eles, nos permite adentrar a estratégia que pensa essa relação habitando, portanto, o seu nível epistemológico e cartográfico, mas como veremos adiante o nível epistemológico ainda é o nível das formas e pretendemos chegar ao nível cartográfico que corresponde ao âmbito dos enunciados e das relações de força. Ou seja, sair do nível epistemológico enquanto a ideologia, agenciamento pleno de significações, para atingirmos seu nível cartográfico enquanto agenciamento vazio de significações, que pode enxertar-se de significações ou partir para o diferente e ter contato com os assignificantes e enxertar-se de diferenças codificadas somente depois.

Nossa aposta e risco estão na ideia de que, por meio dessa dinâmica não exercida no conhecimento em Política e Gestão educacional, “[...] tanto os modos de investigar (esfera metodológica) como de pensar a investigação (esfera epistemológica) sulcam caminhos nunca antes vistos e reconfiguram novas paisagens *pensamentais*.” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 190 destaque dos autores). Nesse sentido, os caminhos de pesquisa não serão fixos, de modo que somente o objeto de pesquisa é problematizado, mas irá se modificar ao mesmo tempo em que se adéqua às demandas dos problemas estabelecidos pelo objeto e, a partir de então, estabelecer

estratégias de pesquisa, estratégias metodológicas, em cada passo dado nesse caminho.

Podemos, inclusive, perceber que o método pronto tende a encaixar seu objeto nos seus próprios moldes de realidade, pois aquilo que se mostra diferente ou problemático só o é na medida em que se mostra como problema para a sustentação da própria metodologia, inclusive, a estratégia da metodologia é designar esses elementos disruptores da metodologia como dados falsos ou dados não científicos e, deste modo, devem ser descartados ou jogados para segundo plano. Anteriormente, já vimos o porquê disso: aquilo que poderia indicar outras possibilidades de pesquisa se torna descartável, jogado para segundo plano, e o caminho torna-se seguro, claro, mas também estanque e repetitivo. O que nos esquecemos ou o que “[...] por vezes não nos damos conta é que a tal ‘ordem’ a que chamamos de *normalidade* também é uma invenção, uma convenção” e, por isso, “[...] pode ser revista, reinventada e reinterpretada quantas vezes quisermos. E que a desordem não é nada além do que outra ordem” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 197 destaque dos autores).

Outro dado que esta tradição nos coloca é a própria noção do fazer científico que há muito tempo tem se estabelecido no conhecimento em Política e Gestão educacional, talvez nas Ciências da Educação: a noção de que se faz Ciência para conhecer algo, ou para representar a realidade, ou para explicar e interpretar os acontecimentos da realidade, ou melhor, que conhecer, representar, interpretar e explicar algo fosse alcançar a verdade sobre o que se explica, representa, interpreta e conhece e, indo além, que o conhecimento se aprimoraria nessa repetição. Nossa hipótese é que aquilo que se aprimora é justamente a regra de formação, a máquina que a conduz, que faz com que o conhecimento permaneça o mesmo

sob outras formas, com seu modo de construção e práticas intactos, ou mesmo estagnados.

No caso do conhecimento em Política e Gestão educacional nos parece evidente que pesquisar é trazer consciência revelando a verdade, resistência mobilizando sua classe em nome de uma verdade mais justa e verdadeira, ou, mesmo admitindo que se faça ideologia, fazê-la em nome dessa suposta verdade socialmente ampla.

O problema é justamente o preço que se paga para manter essa dinâmica de justiça – que, no fundo, aparentemente, não se estabelece –, o preço que se paga por essa ética que tira dos que não possuem suas condicionantes o poder de colocar na jogada as experiências sensíveis pelas quais passam no cotidiano do trabalho escolar. O fato é que se conseguíssemos atingir esses modos mais justos de vida e de trabalho escolar seria um tremendo avanço no âmbito das Ciências da Educação, mas se ele não ocorre deveríamos no mínimo desconfiar que exista algo estranho nessa dinâmica e no máximo que se algo estranho acontece podemos talvez não estarmos inclinados para onde pretendemos chegar. Portanto, em contraposição, temos a noção de que “Pesquisamos não para conhecer o que não conhecíamos antes e assim nos tornarmos melhores e mais apurados em determinados assuntos, mas para colocarmos em movimento instâncias que estavam, ao menos para nós, estagnadas, estabelecidas, dadas” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 195). Indo além, neste trabalho, a pesquisa não se contenta e

[...] não se apresenta somente como uma possibilidade representativa de realidades, nem como algo a ser interpretado, no sentido de um objeto que oferece verdades e significados ocultos esperando por serem desvelados, mas como uma antiestrutura inventiva, rizomática, que oferece elementos a

serem experimentados e sempre recriados na superfície.
(OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 192).

Pretendemos operar em seu nível cartográfico para voltar de lá, em seus outros níveis, modificados e que os modos de operação sejam outros também, que, ao concluir parcialmente a análise, as maneiras de olhar para a área de Política e Gestão educacional também sejam modificadas. Desse modo, podemos “[...] afirmar que, ao pesquisarmos algo, também estamos inventando aquilo que pesquisamos, e mais: inventando também a própria forma de pesquisar” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 196). E, fundamentalmente, que as posturas de pesquisa, exercidas pelo pesquisador, sejam modificadas em relação aos outros; relação essa intocável nas discussões sobre Política e Gestão educacional. Assim, “[...] conhecer algo não se limita somente a reconhecer, ou re(a)presentar algo, mas significa também criar/inventar aquilo que se conhece, assim como produzir a si próprio nesse processo”, portanto, a “Cartografia passa a ser não só uma estratégia metodológica, mas também uma postura do pesquisador diante de sua própria vida” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 193). Exatamente, este é o nível da produção de subjetividade do pesquisador em Política e Gestão educacional, ou seja, seu nível cartográfico.

O que se pode perceber é que sujeito e objeto nesta dinâmica de composição emergem em torno de problemas e se tornam um próprio problema em sua composição. Os problemas daí advindos são compostos pelos problemas e temáticas que foram direcionados para segundo plano pelo método tradicional de entender o conhecimento. O que surge com essa maneira inventiva do conhecimento é que modificar sua postura de pesquisa e levar elementos do nível cartográfico para outros níveis permite enxergar, neste caso também

criar, outros problemas de pesquisa: a cartografia “[...] não nos ajudam apenas a compreender um problema, elas nos ajudam a compor o problema. Ao problematizarmos um determinado campo, objeto ou fenômeno, nós estamos inventando algo novo com as nossas ‘lentes’” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 193 apud COSTA, 2006, p. 72-73).

Para dar conta de trabalhar a ideia de metodologia, de estratégia, em um campo acadêmico, é preciso voltar contra ela uma metodologia que se configure como uma estratégia que fuja da maneira tradicional de se fazer pesquisa colocando em prática a percepção sobre como é construído cada elemento no caminho da pesquisa. Não é com a metodologia tradicional que podemos ativar esses elementos contidos em seu nível cartográfico, mas trazendo consigo justamente uma estratégia que vise minar exatamente esses laços com o modelo que nos volta à forma que, no nosso caso, é mais uma regra do que uma forma, uma fórmula, um programa ou uma receita. Entendemos que se faz isso muito mais como uma postura de pesquisa, uma ética de pesquisa, do que com outra receita.

É por isso que falamos em estratégia flexível de análise crítica ao invés de metodologia do trabalho científico. Com os motivos e os alicerces prontos, mãos à obra! Afinal de contas, em que se pode reconhecer a cartografia esquizoanalítica? Partiremos dos apontamentos de Regis e Fonseca (2012), Prado Filho e Teti (2013), Oliveira e Mossi (2014) e aprofundaremos em Deleuze (1988), Deleuze e Guattari (2008) e Deleuze e Parnet (1998).

Com a ajuda de Prado filho e Teti (2013) iremos apontar como a cartografia esquizoanalítica se compõe nas Ciências Humanas, quais aspectos da obra e quais obras seus fundadores mobilizam para edificá-la, para quais objetos e objetivos ela direciona sua atenção e quais elementos compõem esse objeto e dão

fundamento a sua emergência, e, por fim, quais direcionamentos eles tomam na obra de Deleuze e Guattari.

Apesar de coadunar com sua ideia principal, a cartografia que tratamos aqui não é aquela ligada à grande disciplina da Geografia que elabora os mapas – “Ciência dos Mapas” – edificada sobre conhecimentos precisos fundamentados na matemática e estatística que desenha os “[...] territórios, regiões e suas fronteiras, demarcações, sua topografia, acidentes geográficos [...]”, ou trata da “[...] distribuição de uma população em um espaço, mostrando suas características étnicas, sociais, econômicas, de saúde, educação, alimentação, entre outras”, aquele mapa que abrange a “[...] representação de um território e das características de uma população é um instrumento fundamental da Geografia física e da Geografia humana, a Demografia” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47). Veremos adiante que não se trata disso.

A cartografia da qual partiremos está ligada às Ciências Humanas e Sociais e aborda os “[...] jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47) e não se liga, de modo algum, às práticas metodológicas que se situam como regras e procedimentos teóricos e fixos com ideais de aplicação em uma dada realidade. Trata-se de uma [...] estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47).

A ideia de cartografia que queremos alcançar advém, em primeiro lugar, de “[...] algumas indicações de Foucault, apontadas por Deleuze e Guattari [...]”, portanto, “[...] cartografia

[esquizoanalítica] é algo que Deleuze desenvolve a partir de algumas indicações de M. Foucault [...]” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 45). Desse modo, é justamente na filosofia de Deleuze e Guattari que buscaremos os fundamentos da cartografia para entrelaçá-las com conhecimento em Política e Gestão educacional. A ideia de cartografia remete a um texto em que Deleuze aponta que Foucault colocava ideias sobre uma “espacialização da história” na medida em que se utilizava de certas “metáforas espaciais” para descrever os planos e movimentos de ação no espaço-tempo, a saber: “[...] posição, campo, deslocamento, território, domínio, solo, arquipélago, geopolítica, paisagem, entre outras, dando mostras de uma dimensão espaço-temporal em suas análises” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 46).

Prado Filho e Teti (2013) assinalam que essas indicações podem ser observadas em uma entrevista que Foucault concedeu à revista francesa *Heródote* em 1976. A discussão girou em torno dos resquícios da disciplina Geografia que poderiam estar implicadas na arqueologia de Foucault. Porém, Foucault explica que a Geografia não foi foco em sua arqueologia e que grande parte das indicações não partiu dela – exceto arquipélago – mesmo que tivesse utilizado arbitrariamente algumas de suas discussões, mas se tratava do fato de que todas essas indicações ou descrições espaciais dos “[...] fatos discursivos desemboca na análise dos efeitos de poder que lhe estão ligados” (FOUCAULT, 1999a, p. 159). Ou melhor,

Reprovaram-me muito por essas obsessões espaciais, e elas de fato me obcecaram. Mas, através delas, creio ter descoberto o que no fundo procurava: as relações que podem existir entre poder e saber. Desde o momento em que se pode analisar o saber em termos de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se apreender o processo pelo qual o saber

funciona como um poder e reproduz os seus efeitos.
(FOUCAULT, 1999a, p. 158).

Essa colocação do autor nos permite entender o lugar preciso em que sua análise está situada. Não é no nível da coerência e linearidade bem estruturada dos métodos científicos e sim na profundidade, no nível ofuscado, do saber em que as “regras primitivas” de sua construção se ligam a determinadas práticas sociais. Ao falar sobre o panoptismo⁸ Foucault (1999a, p. 160) afirma que, ligado ao saber neste nível profundo, o poder se exerce em práticas sociais corriqueiras – em instituições como hospitais, escolas, exércitos etc. – e nelas se formam o ponto de ligação em que aparecem essas relações, ou seja, aconteceu nesses “[...] lugares a experimentação da vigilância integral. Aprendeu-se a preparar os dossiês, a estabelecer as notações e as classificações, a fazer a contabilidade integrativa desses dados individuais.”. Isso vale também para as instituições de ensino superior e, em específico, para os pesquisadores em Política e Gestão educacional inseridos nesse contexto – claro que também vale para estes que vos fala.

Ao tratar da pesquisa com as metodologias do trabalho científico tradicionais, dividindo sujeito que pesquisa e objeto que é pesquisado, não adentramos nestas práticas cotidianas em que o conhecimento é construído na universidade, nos imunizamos das práticas de análise de construção deste conhecimento, isso porque “Eles não compreendem que, na demarcação das implantações, das delimitações, dos recortes de objetos, das classificações, das organizações de domínio [...]” que demarca exatamente o lugar onde queremos adentrar, “[...] o que se fazia aflorar em processos – históricos certamente – de poder. A descrição espacializante

⁸ Conferir Foucault (2013), capítulo III: O panoptismo. (p. 186-214).

desemboca na análise dos efeitos de poder que lhe estão ligados” (FOUCAULT, 1999a, p. 159) e que mostra exatamente a prática prescritiva edificante que tem se constituído nos últimos anos: nesse nível de análise o “[...] poder não tem necessidade de ciência, mas de uma massa de informações, que ele, por sua posição estratégica, é capaz de explorar” (HÉRODOTE *apud* FOUCAULT, 1999a, p. 163). Por isso veremos mais adiante que saber não significa Ciência: “O saber não é ciência, nem mesmo conhecimento [...]” (DELEUZE, 1988, p. 30).

Então poderíamos afirmar que, por considerar a teoria do poder de Foucault, a cartografia esquizoanalítica tem em seu âmago as três frentes de trabalho deixadas por ele: “O esboço de um método cartográfico deve ser feito levando em conta as já conhecidas perspectivas metodológicas de Foucault – arqueologia do saber, genealogia do poder e genealogia da ética [...]”, pois ela é “[...] ao mesmo tempo uma derivação e uma incorporação dessas perspectivas” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 45-46), realizadas por Deleuze e Guattari.

Assim, a cartografia aqui apresentada não se refere a territórios, mas a campos de forças e relações; diz mais respeito a movimentos do que propriamente a posições fixas; desdobra-se no tempo, mas também no espaço, além de incorporar os métodos históricos de Foucault – o eixo metodológico saber-poder-subjetividade – à medida que se apresenta como método de análise de dispositivos. (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 48).

Podemos incluir, além da produção de subjetividade, outros elementos que compõem o dispositivo enquanto objeto de estudo da análise cartográfica. Primeiramente, “É isto, o dispositivo: estratégias

de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 1999b, p. 246). Portanto, o objeto de pesquisa dos dispositivos é uma rede de conjuntos díspares e heterogêneos, “[...] tais como: discursos, instituições e aparelhos diversos, organizações arquitetônicas, leis, regulamentos, decisões, medidas administrativas, conceitos científicos, enunciados, proposições filosóficas e morais [...]” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 49). Lembrando que é preciso especificar em cada caso quais são esses elementos heterogêneos que compõem o nível cartográfico em questão. É por meio dessa especificação que se pode ponderar a condição de emergência dos elementos de cada dispositivo, pois ele não nos é dado na superficialidade do conhecimento, ele precisa ser evidenciado em seus efeitos, pois os conjuntos díspares e heterogêneos “[...] não é fixo nem estável, sendo da ordem dos jogos – das alternâncias e mudanças de posição, das modificações funcionais e reversibilidades – o que dificulta a visibilidade destas conexões e a resistência a estas práticas” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 49).

A estratégia de construção do dispositivo não tem uma origem precisa, por isso, é importante especificar cada caso, cada cartografia específica, pois ele é um “[...] artefato histórico que se forma em torno de problemas agudos e estratégicos para uma sociedade, tais como: loucura, criminalidade, sexualidade, saúde e educação, entre outros” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 49). Que dirá a pesquisa em Política e Gestão educacional e seus pesquisadores alienados, fundamentados em falsas ideias e em noções não-científicas, em contraposição aos pesquisadores pautados na ciência e na realidade material verdadeira e desideologizada, por exemplo.

Tomemos os problemas educacionais como agudos, no sentido mais corriqueiro e grosseiro que poderíamos ensaiar nesse exemplo: a evasão escolar que se desdobra em menos pessoas

escolarizadas que irão exercer certa atividade de trabalho, escrever, enviar currículo, votar, ler um manual de instruções de algum aparelho complexo e digitalizado, ou de crianças que não aprendem por tal ou qual motivo de natureza psicológica, que não apresentam as competências exigidas pelos currículos. Toda essa gama de possíveis problemas que queremos mobilizar é justamente o que o dispositivo irá capturar para manter certo ordenamento. O importante, no caso, não é exatamente educar, mas conseguir distribuir no espaço social de maneira que a sociedade não desarticule sua maneira produtiva de vida. E certamente o conhecimento em Política e Gestão educacional faz parte desse movimento e delinea a maneira pela qual a política e gestão da escola devam operar e, para a surpresa dos pesquisadores, também sua forma de fazer pesquisa. Não sem antes obedecer, também, à certa regra de como olhar e enxergar essa realidade escolar. O que queremos exatamente saber é como esse olhar é constituído em seu nível cartográfico.

Na dinâmica do dispositivo é possível entender que ele é composto, primeiro, por uma dimensão correspondente ao saber: fazem circular “[...] linhas de visibilidade e enunciação, envolvendo regimes de luz e de produção de verdades, além de jogos entre visível x invisível, visível x dizível [...]” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 50). Trata-se agora de saber como chegar a estas enunciações e linhas de visibilidade. O primeiro dado que Deleuze (1988) nos traz é que na dimensão do saber o que está em jogo é o exercício do movimento de distanciamento daquilo que se poderia seguir em direção a uma teoria das ideias ou um modo tradicional de se pensar o objeto que se tem, como temos assinalado até então. Isso significa abandonar certas categorias enraizadas em muitas tradições de pensamento, a de obra e autor, por exemplo, que definiriam os limites a serem explorados em

uma análise e definem o ponto central de desenvolvimento de uma análise.

Desse modo, o espaço que se busca não pertence a um domínio de conhecimento por excelência na partida da análise, não se trata de Sociologia, Linguística, História, Psicologia da educação, Física, Política e Gestão educacional etc. Estes espaços, geralmente, buscam um âmbito coerente e fundante, buscando descrever o que foi dito para encontrar a possibilidade de novos temas, isso é a relação de um enunciado com uma estrutura fundante. O que a dimensão do saber busca não é uma relação com a estrutura fundante, mas a relação de enunciados com outros enunciados para estabelecer quais conexões eles fazem para entender porque alguns enunciados surgem e possam surgir em determinado momento e o que eles excluem da jogada na enunciação, trata-se de saber, então, qual a condição de existência dele e não saber como ele funda um modelo coerente de análise. Trata-se de saber, em sua função de exclusão e inclusão de outros enunciados, quais direcionamentos ele faz. E encontramos o enunciado em sua regularidade, em qual regra de formação que implica a hierarquia dos conteúdos.

O que conta é a regularidade do enunciado: não uma média, mas uma curva. O enunciado, com efeito, não se confunde com a emissão de singularidades que ele supõe, mas com o comportamento da curva que passa na vizinhança delas, e mais geralmente com as regras do campo em que elas se distribuem e se reproduzem. É isso que é uma regularidade enunciativa. (DELEUZE, 1988, p. 16).

Deleuze (1988, p. 16-21) nos coloca três espaços contidos nessa dinâmica dos enunciados: colateral, correlativo e complementar. O primeiro é simples e remete ao espaço “[...]”

associado ou adjacente, formado por outros enunciados que fazem parte do mesmo grupo.” (DELEUZE, 1988, p. 16) que são outros enunciados enquanto tais. O segundo espaço remete à “[...] relação do enunciado, não mais com outros enunciados, mas com seus sujeitos, seus objetos, seus conceitos.” (DELEUZE, 1988, p. 18) que ele designa, remete, ou faz aparecer na dinâmica de sua enunciação, não exatamente para fundá-lo, mas para edificar em sua condição de existência, é um objeto discursivo: o enunciado “[...] tem um ‘objeto discursivo’ que não consiste de modo algum num estado de coisas visado, mas, ao contrário, deriva do próprio enunciado” (DELEUZE, 1988, p. 19). Eles servem mais para estabelecer os pontos singulares de relação a outros enunciados do que para estabelecer o objeto e o sujeito, serve mais para designar a si mesmo, evidenciar sua trama e suas regras do que para dizer como as coisas são: “O enunciado não se define, de forma alguma, por aquilo que ele designa ou significa” (DELEUZE, 1988, p. 86). Desse modo, o “[...] espaço correlativo é a ordem discursiva dos lugares ou posições dos sujeitos, dos objetos e dos conceitos numa família de enunciados. É esse o segundo sentido de ‘regularidade’: esses diversos lugares representam pontos singulares” (DELEUZE, 1988, p. 20-21).

Ao abordamos as falas de professores de uma escola, em uma pesquisa de campo, por exemplo, que questiona as várias proposições teóricas e remonta outros problemas da escola que poderiam remeter a outros problemas de pesquisa, criamos pontos que remetem a outros enunciados, esse movimento é entendido como desvio e como problema para o conhecimento, entende-se como senso comum ou falsa ideia, ou seja, “O que parece acidente, do ponto de vista das palavras, das frases e das proposições, torna-se regra, do ponto de vista dos enunciados” (DELEUZE, 1988, p. 21). Trata-se de fazer pulular esses problemas que desmontam o modelo e fazer aparecer outros

enunciados na metodologia que analisa. O terceiro espaço trata das “[...] formações não-discursivas (‘instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos’)” (DELEUZE, 1988, p. 21). Eles formam *meios* não-discursivos.

Os enunciados não são palavras, frases ou proposições, mas formações que apenas se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras *mudam de natureza*, tomando lugar no ‘diz-se’, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem. Segundo um paradoxo constante em Foucault, a linguagem só se agrega a um *corpus* para ser um meio de distribuição ou de dispersão de enunciados, a regra de uma ‘família’ naturalmente dispersada. (DELEUZE, 1988, p. 29 destaque do autor).

Isso porque os meios não-discursivos remontam os limites do que é inserido e possível de ser enunciado e o que é excluído: a relação entre o discursivo e os meios não-discursivos não remete a algo externo aos enunciados e nem interno, só regula e distribui o possível e o não permitido de enunciação, “[...] não são em si mesmos internos nem externos ao grupo de enunciados, mas que constituem o limite de que falávamos há pouco, o horizonte determinado sem o qual tais objetos de enunciados não poderiam aparecer, nem tal lugar ser reservado dentro do próprio enunciado” (DELEUZE, 1988, p. 21). Portanto, isso não remonta a ideia de que os enunciados formam o âmbito discursivo da realidade material e as instituições formem o âmbito não-discursivo e material da realidade. Como se o discurso designasse uma materialidade não-discursiva, não é isto. Mas como o enunciado só remete a ele mesmo e suas regras, dispõe de objetos e sujeitos em nome destas regras e de sua subsistência, ele encontra em

seu caminho todo um conjunto institucional que limita sua aparição ou não em determinados lugares.

O espaço complementar é um lugar onde os enunciados passam para serem recortados, recombinaos, redirecionados. Ele ainda é um elemento de discurso e não a realidade material, bom, não a realidade material no sentido que o empirismo nos colocou. O pesquisador encontra-se envolto a essa trama onde ele se faz, se constrói, nessas passagens e tem movimentos de afetar essa dinâmica e ser afetado por ela. E não existe nada mais material do que isso, pois movimenta o corpo, porém, como o enunciado e os meios remetem a eles mesmos e não no que designam, o que está em jogo é o que é real ou não e não o que é material ou não.

Os meios formam lugares de visibilidade de enunciados também. A discussão entre teoria e prática, demasiada utilizada no meio educacional, tanto acadêmico quanto na escola – afinal quem nunca ouviu um aluno de licenciatura ou um professor de escola dizer que na teoria é uma coisa e na prática outra? - cada um defende o seu lugar de especialidade, acadêmicos na teoria e professores na prática, isso torna visível outra evidência do abismo entre eles do qual temos insistido e partido –, porém, por causa disso mesmo, a distinção entre teoria e prática deixará cada vez menos de fazer sentido, pois ela remete ao âmbito do que é real ou não real e não do que é material ou não, como dissemos.

O que temos agora é uma relação de prática com prática, cada uma designando, claro, um âmbito teórico (no âmbito da teoria temos a relação teoria e prática e no âmbito da prática temos teoria e prática), material e real acima de tudo porque movimenta a vida. Essa ideia, na verdade, é bem simples: um teórico que maneja sua teoria para dar conta das situações da realidade, poderíamos pensar, neste caso, que a realidade escolar seria o âmbito prático de sua teoria,

porém, sua prática está nas relações que estabelece na academia, por exemplo, ler os textos, angariar fundos em agência de fomento, aprimorar ideias em grupos de pesquisa, apresentar sua pesquisa em eventos acadêmicos etc. Por outro lado, a vida cotidiana na escola desenvolve-se em torno de seus dilemas práticos, porém, existe toda uma teoria por trás de suas ações que ou são evidentes ou precisam ser sistematizadas, até inventadas, para se evidenciar. “Da mesma forma, como vimos, é um erro crer que Foucault se interessa pelos meios de internamento como tais: o hospital, a prisão, são, antes de tudo, lugares de visibilidade dispersos numa forma de exterioridade, remetendo a uma função extrínseca, a de isolar, a de enquadrar...” (DELEUZE, 1988, p. 69).

Uma instituição comporta ela mesma enunciados, por exemplo, uma constituição, uma carta, contrato, inscrições e registros. Inversamente, os enunciados remetem a um meio institucional sem o qual os objetos surgidos nesses lugares do enunciado não poderiam ser formados, nem o sujeito que fala de tal lugar (por exemplo, a posição do escritor numa sociedade, a posição do médico no hospital ou em seu consultório, em determinada época, e o surgimento de novos objetos). (DELEUZE, 1988, p. 21).

De qualquer modo, esse espaço complementar irá apresentar, segundo Deleuze (1988), fundamentos definitivos que apontarão para o acoplamento de uma teoria do poder à teoria dos enunciados que, mais adiante veremos, se configurará como a dimensão do poder dos dispositivos. Quando analisamos e estudamos os autores da Política e Gestão educacional não é para remontar, de novo, o que eles disseram; não para, a partir de então, pensar os problemas educacionais o remetendo a dinâmica das soluções, até de problemas

que ele nem daria conta, mas para tratar a sua obra, suas frases, sua escrita, os objetos que mobiliza, como uma curva, um lugar, por onde se distribuem e dispersam outros enunciados. Ou seja, se voltarmos às discussões sobre ideologia não é para definir os contornos de um conceito fechado e intacto, o próprio Althusser já denuncia isso como vimos, mas para saber quais diálogos podemos estabelecer por meio dele e quais não podemos estabelecer e entender qual a regra que permite estabelecer essas passagens e como modificá-la para que outros enunciados também possam passar: “O que se pode concluir é que cada formação histórica vê e faz ver tudo o que pode, em função de suas condições de visibilidade, assim como diz tudo o que pode, em função de suas condições de enunciado” (DELEUZE, 1988, p. 68).

É dessa maneira que os meios não-discursivos atuam, fazem aparecer, lugares de visibilidade que dão suporte, seja excluindo ou incluindo, limitando, ao enunciado. Reforçando: “Não é uma história das mentalidades, nem dos comportamentos. Falar e ver, ou melhor, os enunciados e as visibilidades, são elementos puros, condições a priori sob as quais todas as idéias se formulam num momento e os comportamentos se manifestam” (DELEUZE, 1988, p. 69).

Desse modo, é claro que o conhecimento em Política e Gestão educacional “[...] atinge uma ‘epistemologização’, uma ‘cientificidade’, ou mesmo uma ‘formalização’”, não há problema algum nisso, porém permanecer somente nelas implica que ela “[...] nunca absorve a família ou a formação no interior da qual ela se constitui [...]” (DELEUZE, 1988, p. 29), por exemplo, o “[...] estatuto e pretensão científicos da psiquiatria não suprimem os textos jurídicos, as expressões literárias, as reflexões filosóficas, as decisões políticas ou as opiniões médicas que fazem parte integrante da formação discursiva correspondente” (DELEUZE, 1988, p. 29-30).

Por isso, podemos, enfim, afirmar a possibilidade da dinâmica e relação de heterogêneos na análise dos dispositivos. Portanto, não deveria suprir as experiências desviantes relatadas pelos trabalhadores escolares nas pesquisas de campo: essa supressão no máximo “[...] orienta a formação, sistematiza ou formaliza algumas de suas áreas, sob o risco de receber desta uma função ideológica que seria um equívoco pensarmos ligada a uma mera imperfeição científica,” uma falsidade, um senso comum, uma não-ciência, etc. Como vimos: “[...] se localiza num domínio do saber que ela não absorve, numa formação que é, por si própria, objeto de saber e não de ciência” (DELEUZE, 1988, p. 30). Portanto, para reforçar, “O saber não é ciência, nem mesmo conhecimento; ele tem por objeto as multiplicidades anteriormente definidas, ou melhor, a multiplicidade exata que ele mesmo descreve, com seus pontos singulares, seus lugares e suas funções” (DELEUZE, 1988, p. 30). Em suma, a “[...] arqueologia propunha a distinção entre duas espécies de formações políticas, as ‘discursivas’ ou de enunciados e as ‘não-discursivas’ ou de meios.”

Por exemplo, a medicina clínica no fim do século XVIII é uma formação discursiva; mas ela o é em relação às massas e às populações que dependem de outro tipo de formação, e implicam meios não-discursivos, ‘instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos’. Certamente os meios produzem também enunciados, e os enunciados também determinam os meios. (DELEUZE, 1988, p. 40-41).

Vamos melhorar um pouco essas ideias e mostrar porque elas nos remetem a um espaço diferente ao qual a metodologia tradicional ou a teoria das ideias nos dão. Como a investida nos enunciados nos leva ao visível e enunciável da dimensão do saber, o feito prático que

a dimensão do saber nos leva é para a dinâmica dos estratos: “Os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades. ‘Camadas sedimentares’, eles são feitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível, de regiões de visibilidade e campos de legibilidade, de conteúdos e de expressões” (DELEUZE, 1988, p. 57). Ou seja, é por meio de uma certa historicização do conhecimento em Política e gestão educacional que podemos adentrar seus enunciados e atingir o nível cartográfico de sua análise, como vimos com a ideia de ideologia, ela passa por enunciados, seus meios formam uma zona de vizinhança, excluindo ou incluindo, e cada ponto singular que ele faz emergir, como a relação sujeito, objeto e a relação entre ambos nos permite vislumbrar os contornos da produção de subjetividade – aquilo que parecia uma falsa ideia, um desvio, uma traição do referencial oficializado, se torna uma regra para inserção de outros enunciados em seu âmago.

O conteúdo tem em sua composição a forma, que poderia ser, no nosso caso, a construção de uma pesquisa acadêmica na universidade, e uma substância que poderíamos designar como o pesquisador. A expressão também possui o conhecimento em Política e Gestão educacional como forma e o alienado como substância. Assim como o conhecimento em Política e Gestão educacional “[...] enquanto forma de expressão define um campo de dizibilidade [...]”, como ideólogos e pesquisadores alienados, a universidade “[...] como forma do conteúdo define um local de visibilidade” (DELEUZE, 1988, p. 57). O que temos aqui são equivalentes das coisas que colocamos até então: “[...] o enunciável e o visível, as formações discursivas e as formações não-discursivas, as formas da expressão e as formas do conteúdo” (DELEUZE, 1988, p. 59). Porém, na relação entre o visível e o enunciável existe um desnível na medida em que o visível não possui o mesmo ritmo que o enunciável: “[...] os locais de

visibilidade não terão jamais o mesmo ritmo, a mesma história, a mesma forma que os campos de enunciados, e o primado do enunciado só será válido por isso, pelo fato de se exercer sobre alguma coisa irreduzível” (DELEUZE, 1988, p. 59). De modo que não podemos adiantar certas questões antes de construí-los nos caminhos da pesquisa e na composição do problema dela, então a metodologia se compõe como estratégia justamente porque ela se forma na medida em que os pontos singulares que o enunciado remete as fazem aparecer, elas podem modificar essa ligação nos campos de visibilidade e enunciabilidade.

Mas, na verdade, não há nada antes do saber, porque o saber, na nova conceituação de Foucault, define-se por suas combinações do visível e do enunciável próprias para cada estrato, para cada formação histórica. O saber é um agenciamento prático, um ‘dispositivo’ de enunciados e de visibilidades. (DELEUZE, 1988, p. 60).

Esse desnível representa a diferença de natureza entre eles, “[...] desde o princípio, uma das teses essenciais de Foucault é a da diferença de natureza entre o visível e o enunciável (embora eles se insiram um no outro e não parem de se interpenetrar, compondo cada estrato ou cada saber)” (DELEUZE, 1988, p. 70), portanto, “As duas formas não têm a mesma formação, a mesma gênese ou genealogia, no sentido arqueológico de *Gestaltung*. E, no entanto, há encontro [...]” (DELEUZE, 1988, p. 71). Isso porque se pode “dizer, com efeito, que há ‘jogos de verdade’, ou melhor, processos (*procédures*) do verdadeiro. A verdade é inseparável do processo que a estabelece [...]” (DELEUZE, 1988, p. 72). Por isso conseguimos encontrar o nível cartográfico das disciplinas. No caso “[...] o verdadeiro só se dá ao saber através de ‘problematizações’ e que as problematizações só se

criam a partir de ‘práticas’, práticas de ver e práticas de dizer” (DELEUZE, 1988, p. 72-73). Por isso o dispositivo se desenvolve em torno de problemas urgentes dentro do campo social e dá, no nosso caso, ao pesquisador, modos de ver e enunciar visíveis em suas práticas de pesquisa. “Mas é preciso que as duas metades do verdadeiro entrem em relação, problematicamente, no próprio instante em que o problema da verdade exclui sua correspondência ou sua conformidade” (DELEUZE, 1988, p. 73). O que ocorre entre eles?

Há disjunção entre falar e ver, entre o visível e o enunciável: ‘o que se vê não se aloja mais no que se diz’, e inversamente. A conjunção é impossível por duas razões: o enunciado tem seu próprio objeto correlativo, que não é uma proposição a designar um estado de coisas ou um objeto visível, como desejaria a lógica; mas o visível não é tampouco um sentido mudo, um significado de força que se atualizaria na linguagem, como desejaria a fenomenologia. O arquivo, o audiovisual é disjuntivo. (DELEUZE, 1988, p. 73).

Por um lado, “[...] ‘por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas o que as sucessões da sintaxe definem” (DELEUZE, 1988, p. 74-75). Esse movimento remonta os enunciados em direção ao espaço que o define e não o levam para os sujeitos e objetos que eles direcionam ou significam: “Falar e ver ao mesmo tempo, embora não sejam a mesma coisa, embora não se fale do que se vê e não se veja aquilo de que se fala” (DELEUZE, 1988, p. 75).

Aqui, neste livro, quando falarmos mais adiante sobre determinados autores da área de Política e Gestão educacional não

será exatamente para falarmos deles e de seus programas teóricos como algo que designa o observável na escola e exercer um tensionamento com a realidade para adequá-la à verdade descoberta em cada autor, mas para fazer emergir, na disjunção entre aquilo que eles falam e que designam, todo regulamento que constitui essa verdade de designação e remontam às práticas de pesquisa a serem exercidas por meio delas. Não para dizer que política e gestão na escola é isso ou aquilo, mas para encontrar a regra que permite dizer e ver isso ou aquilo sobre a escola e a pesquisa – a regra que permite dizer isso ou fazer aquilo, a regra que conduz à construção da verdade enquanto designante da prática do pesquisador, de sua ética de pesquisa.

A segunda dimensão do dispositivo é a do poder, que faz circular “[...] linhas de força agindo como vetores que os atravessam [...]”, “[...] linhas de objetivação e subjetivação, implicando práticas produtoras de subjetividades e sujeitos [...]”, mas também “[...] linhas de ruptura e fratura que se entrecruzam em constante movimento de mutação, renovação e atualização.” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 50). Dessa maneira, o deslocamento social do dispositivo “[...] envolve jogos singulares entre práticas de saber e poder, estrategicamente articuladas tendo em vista o problema em torno do qual se organizam, visando produzir as subjetividades daqueles que estão sujeitos à sua ação ou que são objetos da sua ação.” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 50). Como cada dimensão do dispositivo dispõe e produz coisas diferentes é possível perceber o desnível de suas operações exigindo em cada uma delas uma perquirição diferente em que se percebe o revezamento entre elas, disjunção, “pressuposição recíproca” (DELEUZE; GUATTARI, 2008), ou seja, “[...] enquanto saber e poder operam de forma ‘positiva’, produzindo ‘realidades’ e sujeitos, a subjetividade é da ordem dos efeitos, sendo consequência

das relações saber x poder” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 50). Porém, vamos por partes. A dimensão do poder se forma nos aspectos de visibilidade dos estratos, na disjunção, particularmente nos meios:

Quando Foucault define o Panoptismo, ora ele o determina concretamente, como um agenciamento óptico ou luminoso que caracteriza a prisão, ora abstratamente, como uma máquina que não apenas se aplica a uma matéria visível em geral (oficina, quartel, escola, hospital, tanto quanto a prisão), mas atravessa geralmente todas as funções enunciáveis. (DELEUZE, 1988, p. 43).

É uma máquina abstrata que tratará de definir a forma de regulação das forças que compõem esse espaço dos meios. Sua regulação terá a função de trabalhar, cortar, compor, as linhas singulares que os estratos formarão, veremos elas mais adiante: “A fórmula abstrata do Panoptismo não é mais, então, ‘ver sem ser visto’, mas *impor uma conduta qualquer a uma multiplicidade humana qualquer*” (DELEUZE, 1988, p. 43 destaques do autor).

Pois bem, em primeiro lugar, o poder não é uma forma tal como os estratos – estes tinham conteúdo e expressão e, cada um, contendo forma e substância – ou seja, a relação de “[...] poder não se estabelece entre duas formas, como o saber.” (DELEUZE, 1988, p. 78). E, em segundo lugar, “[...] a força não está nunca no singular, ela tem como característica essencial estar em relação com outras forças, de forma que toda força já é relação, isto é, poder: a força não tem objeto nem sujeito a não ser a força” (DELEUZE, 1988, p. 78). Pode-se até estabelecer uma lista, como exemplos, deste exercício constituído sobre ações: “[...] incitar, induzir, desviar, tornar fácil ou difícil, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável... Essas são as categorias do poder.” (DELEUZE, 1988, p. 78). Em Vigiar e

Punir, segundo Deleuze (1988), isso permitia Foucault fazer emergir outras modalidades de poder em relação às práticas institucionais no século XVIII:

[...] dividir no espaço (o que resultava nas práticas específicas de internar, enquadrar, ordenar, colocar em série...), ordenar no tempo (subdividir o tempo, programar o ato, decompor o gesto...), compor no espaço-tempo (todas as maneiras de 'constituir uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares que a compõem'). (DELEUZE, 1988, p. 78-79).

Poderíamos dizer que nos estratos, conteúdo e expressão tinham entre si uma espontaneidade para emitir seus enunciados e receptividade para aderir enunciados, por isso, a possibilidade de relacioná-los em meios, nas zonas de vizinhança, no caso do poder “Espontaneidade e receptividade adquirem agora um novo sentido – afetar, ser afetado. O poder de ser afetado é como uma *matéria da força*, e o poder de afetar é como uma *função* da força.” (DELEUZE, 1988, p. 79 destaques do autor). Trata-se de saber, de agora em diante, como a ideia de ideologia que circula no conhecimento em Política e Gestão educacional é afetada pelos processos de subjetivação no nível cartográfico e saber como ele afeta os processos de subjetivação na especificidade de sua regra de formação da verdade sobre a política e a gestão da escola. Ou seja, no item anterior, definimos que a ideologia se constituía como um agenciamento pleno, preenchido, de significações e os processos de subjetivação funcionando como um agenciamento vazio de significações, mas recheado de forças que afetam e deixam afetar-se. Poderíamos também dizer que a ideologia está para os estratos assim como os processos de subjetivação estão para o nível cartográfico.

Entrelaçamento viável que compõe nosso objeto de pesquisa ao mesmo tempo que define a estratégia flexível enquanto metodologia de pesquisa.

Se o poder não constitui um estrato, não tem conteúdo e nem expressão, somente força, mas mesmo assim lida com enunciados e emite enunciados, quais elementos constituem sua especificidade? “Foucault observa que uma instituição tem necessariamente dois polos ou dois elementos: os ‘aparelhos’ e as ‘regras’, pois ela organiza grandes visibilidades – campos de visibilidade – e grandes enunciabilidades – regimes de enunciados” (DELEUZE, 1988, p. 84). Com o poder lidamos com forças que organizam campos de visibilidade e enunciabilidades não-estratificadas: ao contrário do estrato, no âmbito do poder, do não-estratificado, “[...] as relações de força permaneceriam transitivas, instáveis, evanescentes, quase virtuais, em todo caso não-conhecidas, se não se efetuassem nas relações formadas ou estratificadas que compõem saberes” (DELEUZE, 1988, p. 82).

Com isso não quer dizer que “[...] as ciências do homem vêm da prisão, mas que elas supõem o diagrama das forças do qual a própria visão depende.” (DELEUZE, 1988, p. 82). Ou seja, não que a universidade seja uma prisão, mas que ela comporta diagramas de força que permitem vislumbrar, em suas práticas, relações de poder que remontam as consequências de pesquisa, função da pesquisa, conhecimento em Política e Gestão educacional que colocamos até então, pelas suas zonas de vizinhança, por isso, elas valem para escolas, hospitais, igrejas e etc. não para dizer que existe uma forma universal do poder, uma verdade, mas para vislumbrar diante das forças que se passam transversalmente nessa zona de vizinhança as práticas específicas que cada área de conhecimento consegue vislumbrar enquanto práticas de poder: “Se as combinações variáveis das duas

formas – o visível e o enunciável – constituem os estratos ou formações históricas, a microfísica do poder expõe, ao contrário, as relações de forças num elemento informe e não-estratificado” (DELEUZE, 1988, p. 91).

Se elas compõem forças transitivas não-conhecidas é preciso ver em cada caso quais campos de visibilidades e enunciabilidades elas formam. Ressaltando suas devidas alterações acometidas também em meio às mudanças do capitalismo, a entrada do meio tecnológico informacional e as pesquisas realizadas por Deleuze deslumbrando os novos poderes de uma sociedade de controle (DELEUZE, 1992). Desse modo, as “[...] instituições não são fontes ou essências, e não têm essência nem interioridade. São práticas, mecanismos operatórios que não explicam o poder, já que supõem as relações e se contentam em ‘fixá-las’ sob uma função reprodutora e não produtora” (DELEUZE, 1988, p. 83).

O que temos agora em relação ao estrato do saber é o não-estratificado ou as estratégias de poder. “As substâncias formadas se distinguem pela visibilidade, e as funções formalizadas, finalizadas, se distinguem pelo enunciado. Não se deve, então, confundir as categorias afetivas de poder (do tipo ‘incitar’, ‘suscitar’, etc.) com as categorias formais de saber (‘educar’, ‘tratar’, ‘punir’...) que passam por ver e falar, para atualizar as primeiras” (DELEUZE, 1988, p. 85).

Não se pode confundir pesquisar, organizar o conhecimento e transmitir esse conhecimento com excluir, limitar, permitir, que alinha as consequências de análise que o conhecimento em Política e Gestão educacional nos coloca. Analisar-se-á nesse caso um processo de mutação diante da área de conhecimento em que se analisa num processo que poderíamos até apontar como construtivista e desconstrutivista na medida em que esse conhecimento não é mais modelar e fixo para analisar um objeto. Na medida em que se forma

por meio de problemas que mobilizam suas formas, podemos desconstruir o que está dado enquanto forma junto ao seu programa de análise para reconstruí-lo junto aos dados que ele exclui ou leva para segundo plano. Isso ocorre mais por acompanhar seus processos de mutação, hierarquização, exclusão e inclusão de dados, do que fixá-lo sobre um novo modelo de análise.

Então, “Foucault aponta a ‘regularidade’ como uma propriedade do enunciado. Ora, a regularidade, para Foucault, tem sentido bem preciso: é a curva que une pontos singulares (regra)” (DELEUZE, 1988, p. 85). E, por outro lado, “[...] os próprios pontos singulares, com suas relações de forças, já não eram um enunciado: eram o lado de fora do enunciado, que pode lhe ser estranhamente semelhante e quase idêntico” (DELEUZE, 1988, p. 86): portanto, enquanto processo, observação das mutações, a “[...] curva-enunciado integra na linguagem a intensidade dos afetos, as relações diferenciais de forças, as singularidades de poder (potencialidades)” (DELEUZE, 1988, p. 87). Mas, justamente por isso, o não-estratificado “[...] como ele mesmo não fala e não vê, faz ver e falar.” (DELEUZE, 1988, p. 89).

Ambos fazem aparecer algo, o poder remete ao saber e vice-versa, eles somente pressupõem o outro e não fazem do outro o seu lado de fora, ou seja, o saber não se constitui como o lado de fora do poder e nem o poder se constitui como lado de fora do saber e o que, na verdade, eles constituem é exterioridade um com outro, por isso podemos ainda ter acesso a sua relação como processo disjuntivo, ou seja, ainda formam uma relação entre si. Cada um tem sua existência e propriedade específica, mas é, nesse caso, “[...] preciso distinguir a exterioridade e o lado de fora” (DELEUZE, 1988, p. 93). “A exterioridade é ainda uma forma, como na Arqueologia do Saber, e mesmo duas formas exteriores uma à outra, pois o saber é feito desses

dois meios, luz e linguagem, ver e falar.” Por isso conseguimos entender sua relação como uma relação enquanto tal.

Mas o lado de fora diz respeito à força: se a força está sempre em relação com outras forças, as forças remetem necessariamente a um lado de fora irreduzível, que não tem mais sequer forma, feito de distâncias indecomponíveis através das quais uma força age sobre outra ou recebe a ação de outra. (DELEUZE, 1988, p. 93).

O que teremos então, quando atingimos a ideia de lado de fora, é que ele, “[...] no espaço do Lado de Fora, precisamente onde a relação é uma “não-relação”, o lugar um “não-lugar”, a história um devir” (DELEUZE, 1988, p. 93) que formam as dobras, ou o lado de dentro do pensamento. Explorando essa não-relação daremos conta da última frente do trabalho de Foucault, a genealogia da ética, e adentramos aos elementos da produção de subjetividade, que formam a terceira dimensão dos dispositivos: subjetivação.

A produção de subjetividade, enquanto objeto por excelência do dispositivo, opera processos de objetivação e subjetivação. A ideia é que enquanto a objetivação “[...] refere-se à colocação dos corpos e subjetividades dos indivíduos como objetos para o saber e o poder modernos, implicando toda uma diversidade de sujeições e controles, envolvendo a produção de corpos e de indivíduos concretos, presos a identidades visíveis”, a subjetivação, como dissemos no começo deste capítulo,

[...] implica um movimento do sujeito em relação a si mesmo no sentido de reconhecer-se como sujeito de um enunciado, de um preceito, de uma norma, fazendo com que estes operem no seu próprio corpo, o que envolve um conjunto de trabalhos e práticas de si visando estetizar-se e produzir-se conforme enunciado pelo preceito ou pela norma. (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 50).

O que parece é que mesmo se desvendamos as regras de formação, adentramos as forças que a compõem e a fazem compor, voltamo-nos às realizações do mesmo processo. Com isso, queremos dizer que ao realizarmos a emergência dos enunciados e das forças, conseguimos mostrar os processos de hierarquização e trazer à tona todos os elementos que são excluídos da enunciação. Será que se trata somente de mapear esses elementos e pronto? Como chegar a esse nível de modo que se possam criar modos de pesquisa ao invés de reproduzir modos de pesquisa? “Se o poder é constitutivo de verdade, como conceber um ‘poder da verdade’ que não seja mais verdade de poder, uma verdade decorrente das linhas transversais de resistência e não mais das linhas integrais de poder? Como ‘ultrapassar a linha?’” (DELEUZE, 1988, p. 103).

Pois bem, “Até agora, já encontramos três dimensões: as relações formadas, formalizadas sobre os estratos (Saber); as relações de força ao nível do diagrama (Poder) e a relação com o lado de fora, essa relação absoluta, como diz Blanchot, que é também não-relação (Pensamento). Quer dizer que não há lado de dentro?” (DELEUZE, 1988, p. 103). A ideia é que a relação do conteúdo e expressão nos estratos já formaria, por assim dizer, um lado de dentro, mas veremos que não se trata disso, pois ao pressupor o lado de fora, do poder, sua interioridade pode ser alterada justamente naquilo que é modificado em sua constituição, neste caso, a sua interioridade será formada por aquilo que ela não consegue pensar: “[...] se o pensamento vem de fora e se mantém sempre no lado de fora [pois é não-relação], por que não surgiria no lado de dentro, como o que ele não pensa e não pode pensar?” (DELEUZE, 1988, p. 104).

Essa exterioridade não é encontrada exatamente fora, mas é encontrada dentro enquanto algo diferente e de segundo plano. É o outro que já habita em mim e é formado por elementos já existentes,

são as forças que o forçam a se compor de outra maneira, é o diferente: “[...] eu não me encontro no exterior, eu encontro o outro em mim (‘trata-se de mostrar como o Outro, o Longínquo, é também o mais Próximo e o Mesmo’)” (DELEUZE, 1988, p. 105). Como o desconforto que nos tira as referências sensoriais do qual estamos habituados e passamos a ser habitados por outras forças, como vimos com Rolnik (2019) na introdução.

A ideia fundamental de Foucault é a de uma dimensão da subjetividade que deriva do poder e do saber, mas que não depende deles. (DELEUZE, 1988, p. 109). “Pois a relação consigo não permanecerá como zona reservada e guardada do homem livre, independente de todo ‘sistema institucional e social’. A relação consigo entrará nas relações de poder, nas relações de saber.” “Ela se reintegrará nesses sistemas dos quais começara por derivar. O indivíduo interior acha-se codificado, recodificado num saber ‘moral’ e, acima de tudo, torna-se o que está em jogo no poder – é diagramatizado” (DELEUZE, 1988, p. 110). Portanto, só se pode fugir deste diagrama na medida em que você faz uma cartografia expondo os pontos de codificação e os pontos de fuga que permitirão trazer para o mapa aquele plano territorial que ele não pensa.

Há uma relação com o outro na medida em que sou um pesquisador e vou a campo e estou frente a outros sujeitos e objetos, mas existe também uma relação consigo na medida em que lido com as regras que dominam essa relação: “Por um lado, há uma ‘relação consigo’ que começa a derivar-se da relação com os outros; por outro lado, igualmente, uma ‘constituição de si’ começa a derivar do código moral como regra de saber.” (DELEUZE, 1988, p. 107), “é um poder que se exerce sobre si mesmo dentro do poder que se exerce sobre os outros” (DELEUZE, 1988, p. 107). A novidade da subjetividade, ou do agenciamento vazio, é que ele pode afetar a si mesmo, o que não

ocorria se considerássemos uma relação teoria e prática, leia-se prescritiva no conhecimento em Política e Gestão educacional, ao invés de uma relação prática e prática, cada uma contendo uma dimensão teórica claro. Como se não pudéssemos mais dizer: “Nós temos uma identidade, nós sabemos o papel do diretor escolar”.

Deste modo, o que “[...] pertence ao lado de fora é a força, porque em sua essência ela é relação com outras forças: em si mesma, ela é inseparável do poder de afetar outras forças (espontaneidade) e de ser afetada por outras (receptividade)”. Mas, o que decorre, então, “[...] é uma relação da força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si. (DELEUZE, 1988, p. 108). É a especificidade do funcionamento da dobra que colocamos anteriormente. Se estamos sob efeito de saber e diagramatizados sob efeitos de poder não podemos pensar o lugar que ocupamos neste domínio. Observamos o conjunto de sujeitos e objetos sem pensar essa regra, mas na medida em que dobramos esse conjunto sobre nós e pensamos sobre as práticas de saber e poder ao qual estamos acometidos, da qual estamos assujeitados, e como ela nos permite dizer e falar encontramos as relações consigo que estabelecemos, mas que antes não observávamos: “Como o pensar poderia inventar uma moral, se o pensamento não pode encontrar nada em si mesmo, exceto esse lado de fora do qual provém e que reside nele como ‘o impensado’?” (DELEUZE, 1988, p. 126).

Eis o nosso desafio! Não acreditamos, de forma alguma, que todas essas relações foram minadas pela progressão acadêmica na área de Política e gestão educacional nos últimos anos. Nossas pesquisas estão aí para deixar o indicativo. Então não é “[...] ‘o apego (de cada um) à sua própria identidade mediante consciência e o conhecimento de si’, com todas as técnicas das ciências morais e das ciências do homem que vão formar um saber do sujeito.” (DELEUZE, 1988, p.

110), “[...] submissão ao outro pelo controle e pela dependência”, porém, “[...] cabe à estratégia atualizar-se no estrato, cabe ao diagrama atualizar-se no arquivo, à substância não-estratificada cabe estratificar-se. Atualizar-se é, ao mesmo tempo, integrar-se e diferenciar-se” (DELEUZE, 1988, p. 110).

Assim, chegamos à conclusão de todo percurso até aqui, como se o conhecimento em Política e Gestão educacional neste trabalho fosse afetando a si e recepcionando, sendo afetado por forças que passam ao seu redor, em todas as direções. “O impensado problemático dá lugar a um ser pensante que se problematiza a si próprio, como sujeito ético” (DELEUZE, 1988, p. 126). Daqui em diante não existem mais dificuldades, pois cada movimento aí corresponde a variações estratégicas que se atualizam: “[...] isso não será sinal de que o pensamento se afeta a si próprio, descobrindo o lado de fora como o seu próprio impensado?” (DELEUZE, 1988, p.126).

1.3 – Introdução à Cartografia esquizoanalítica: rizoma, linhas duras e seguimentares, linhas flexíveis e circulares e linhas de fuga e ruptura

O que precisamos saber a partir de então sobre o dispositivo não se resumirá à sua dinâmica, mas no plano do qual ele faz parte e delinea três linhas possíveis que funcionam como descrições do que acontece no mapa traçado: linhas seguimentares, duras ou duais; linhas flexíveis, molares ou circulares; e linhas de fuga, fratura ou ruptura. Elas seguem os princípios que encontramos na natureza do rizoma: “O que chamamos por nomes diversos – esquizoanálise, micro-política, pragmática, diagramatismo, rizomática, cartografia –

não tem outro objeto do que o estudo dessas linhas, em grupos ou indivíduos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 102).

Em sociedade somos atravessados – contém em nós – por pelo menos três tipos de linhas, emaranhadas, de modo que poderíamos até sugerir que temos só um tipo de linha demasiadamente complexa. O primeiro tipo de linha possui uma seguimentaridade dura, linear, “(na realidade há muitas linhas deste tipo); a família-a profissão; o trabalho-as férias; a família-e depois a escola-e depois o exército-e depois a fábrica-e depois a aposentadoria”, passamos de um “[...] segmento a outro, nos dizem: agora você já não é um bebê; e na escola, aqui você não é mais como em família; e no exército, lá já não é como na escola...” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 151). São linhas ou seguimentos “[...] bem determinados, em todas as espécies de direções, que nos fragmentam em todos os sentidos, pacotes de linhas seguidas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 151). São de certa forma identificáveis na superficialidade dos discursos.

O segundo tipo de linha que nos habita, nos atravessa, são as flexíveis ou de mutação, elas têm a função de exercer pequenas “[...] modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos: não são, entretanto, menos precisas; elas dirigem até mesmo processos irreversíveis”, elas fazem circular fluxos moleculares. Nesse caso, é diferente da primeira linha: “[...] *supera-se limiar, que não coincide forçosamente com um seguimento das linhas mais visíveis*. Passa-se muita coisa neste segundo tipo de linha, de devires, de micro-devires, que não têm o mesmo ritmo que a nossa ‘história’” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 151 destaques dos autores). Esse segundo tipo de linha menos visível precisa ser explicitado pela curva no espaço complementar onde os enunciados são cortados, recombinações e redirecionados. Ou seja, é na relação disjuntiva em que agem que há a possibilidade de emergência dessas linhas justamente por estarem

implicadas na relação com os meios que formam as zonas de visibilidade.

O fato de o conhecimento em Política e Gestão educacional não conseguir dar conta dos problemas educacionais que lhes dizem respeito, incluídas aí as diversas soluções projetadas, abala a possível coerência existente nessa relação. O problema é como ele se sustenta mesmo assim. Possivelmente, em suas linhas duras, existe toda uma coerência que a dualidade, a prescrição e o por-vir dão suporte, mas que todo aparato institucional, os meios, e suas linhas flexíveis vão manejando a todo instante para dar sustentação a essas linhas duras, como, por exemplo, os rituais na carreira acadêmica: processo seletivo, créditos a cumprir, seguir essa perspectiva e não outra etc.

Por fim, a linha de fuga ou ruptura exerce em nós o desconforto que temos tradado desde a introdução, é “[...] como se algo nos levasse, através dos nossos seguimentos, mas também através de nossos limiares, para um destino desconhecido, não previsível, não preexistente” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 152). Esta linha tem a estranheza de querer escapar das outras, mas, de “[...] qualquer forma as três linhas são imanentes, imbricadas umas nas outras” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 152). Na dinâmica dessas três linhas, a especificidade da linha de fuga é a tendência a escapar das outras linhas, porém, contendo propriedades das outras linhas habitadas, também, por forças fortemente diferentes. Na medida em que temos, de maneira hegemônica, duas grandes perspectivas no conhecimento em Política e Gestão educacional, direcionadas pela TGA e o marxismo, podemos nos esquecer, por exemplo, que existem tantos outros trabalhos com referenciais de base completamente diferentes como Maturana, Foucault, Deleuze, Guattari, Piaget, Certeau e tantos outros (NASCIMENTO, 2018).

Esses trabalhos fogem ao mesmo tempo em que trabalham temas e problemas específicos do conhecimento em Política e Gestão educacional. Teria que saber, a partir de então, quais territórios esses trabalhos tiveram que fazer processos de desterritorialização para poderem variar: qual instituição pertencem, qual região do Brasil, qual campo disciplinar, qual programa de Pós-graduação etc. Existem muitas práticas cotidianas, também acadêmicas no caso, que o fizeram variar, mas que já tinham de antemão um espaço para existir sem que as duas grandes perspectivas fossem afetadas.

As linhas segumentares são operadas por máquinas duais que nos cortam, são elas as “[...] classes sociais, de sexos, homem-mulher, de idades, criança-adulto, de raças, branco-negro, de setores, público-privado, de subjetivações, em nossa casa-fora de casa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 155). Elas são mais dicotômicas, na verdade, do que duais, pois, nos implicam escolhas sucessivas e não somente simultâneas, ou seja, Deleuze e Parnet (1998, p. 155-156) explicam que não se trata de uma escolha entre *a* e *b*, mas se não é nem *a* nem *b* é *c* e assim sucessivamente, “podem operar diacronicamente”: “[...] se não és nem *a* nem *b* então és *c*, o dualismo deslocou-se, e já não diz respeito a elementos simultâneos a escolher, mas a escolhas sucessivas [...]”, portanto, “[...] se não és branco nem negro, és mestiço; se não és homem nem mulher, és travesti; a máquina dos elementos binários produz constantemente escolhas binárias entre elementos que não entram no primeiro corte.”

Nessas linhas operam também os dispositivos que conhecemos há pouco; nelas, eles operam “[...] fixando o código e o território do seguimento correspondente” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 156) se não és *a* nem *b* logo em seguida está de prontidão outro código correspondente a um território pré-fixado: “Cada dispositivo de poder é um código-território complexo (não se

aproximem do meu território sou eu quem manda aqui...)” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 156) ou: as regras estão aqui, sirvase. Com os elementos codificados em seus devidos territórios, as seguimentaridades de uma máquina abstrata que tratará de fixar as regras que os códigos terão que seguir; esse será um dos papéis primordiais do Estado na dinâmica dos dispositivos. Essa ideia deslocará a função das leis, do Estado e das políticas públicas na cartográfica, elas compõem objetos heterogêneos do dispositivo e não terão mais a função de centralidade na pesquisa – ele funcionará como uma realidade de sobrecodificação dessas regras, como se grande parte dos fluxos tivessem que passar pelo Estado: “[...] na linha de seguimentaridade dura, devem distinguir-se os *dispositivos de poder* que codificam os diversos seguimentos, a *máquina abstracta* que os sobrecodifica e regula suas relações e o *aparelho de Estado* que efectua essa máquina” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 157 destaque dos autores).

Essa dinâmica constitui para nós um plano de organização porque traça um mapa de seguimentaridades duras: “[...] toda a segmentaridade dura, todas as linhas de segmentaridade dura envolvem um certo plano, que diz simultaneamente respeito às formas e ao seu desenvolvimento, aos sujeitos e à sua formação.” É um “*Plano de organização* que dispõe sempre de uma dimensão suplementar (sobrecodificação)”, ou seja, “A educação do sujeito e a harmonização da forma não param de obcecar nossa cultura, de inspirar as segmentações, as planificações, as máquinas binárias que as cortam e as máquinas abstratas que as recortam” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 157 destaque dos autores).

Para as linhas flexíveis e as de fuga não teremos um dispositivo, apesar de sabermos que essas linhas também passam por ele, mas que escapam, teremos uma máquina mutante, pois, trata-se

de saber a criação que se dá no entremeio entre os elementos *a*, *b* e *c*. Elas marcam neles, mas principalmente entre eles, os pontos destas mutações, pois, não vêm nem para complementá-lo ou opor-se a ele, ele cria com os elementos que estão ali em jogo, traz o impensado já contido no lado de dentro: “[...] são mutantes e não sobrecodificadas, marcando a sua mutação em cada limiar e em cada conjugação” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 158). Nesse caso não formamos um plano de organização, mas delineamos o seu plano de consistência ou imanência. Nas linhas de fuga, especificamente, precisamos saber quais são os processos de desterritorialização que arrebatam as linhas seguimentares para o espaço de criação de outros territórios e os processos de reterritorialização que as fixam de volta aos seguimentos.

Pode-se compreender melhor, então, por que ora dizemos que há ao menos três linhas diferentes, ora apenas duas, ora até mesmo apenas uma, muito complicada. Ora três linhas, com efeito, porque a linha de fuga ou de ruptura conjuga todos os movimentos de desterritorialização, precipita seus quanta, arranca suas partículas aceleradas que entram em vizinhança umas das outras, leva-as para um plano de consistência ou uma máquina mutante e depois, uma segunda linha, molecular, onde as desterritorializações são apenas relativas, sempre compensadas por reterritorializações que lhes impõe voltas, desvios, equilíbrio e estabilização; enfim, a linha molar a segmentos bem determinados, onde as reterritorializações se acumulam para constituir um plano de organização e passar para uma máquina de sobrecodificação. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 164-165).

Ou também se pode ver um movimento contrário que apesar de incomodo e de não ser o nosso caso – não faremos desta forma – não há problema algum nisso: “Ou então há apenas uma linha, a linha de fuga primeira, de borda ou de fronteira, que se relativiza na

segunda linha, que se deixa parar ou cortar na terceira” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 165). Esse quadro monta a trama dessas linhas onde podemos separá-las ou partir delas. O importante é que podemos distinguir no mapa as dinâmicas de enrijecimento, mutação e criação de subjetividades operando em qualquer lugar do mapa quase que simultaneamente, não precisamos prolongar a história para criar seus pontos, mas a partir deles existe uma geografia atemporal, para não dizer sincrônica, que permite-nos deslocar instantaneamente de um local do mapa para outro, aí entendemos as lentidões e velocidades, para qualquer lugar: “A política é uma experimentação ativa, porque não se sabe de antemão o que vai acontecer com uma linha. Fazer a linha passar, diz o contador, mas justamente pode-se fazê-la passar *em qualquer lugar*” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 166 destaque dos autores).

Decerto que não se trata de uma síntese dos dois, de uma síntese de 1 e de 2, mas de um terceiro que vem sempre de outro lugar e perturba a binaridade dos dois, uma vez que já não se inscreve nem na sua oposição nem na sua complementaridade. Não se trata de acrescentar, na linha, um novo seguimento aos seus seguimentos precedentes (um terceiro sexo, uma terceira classe, uma terceira idade), mas de traçar uma outra linha no meio da linha seguimentária, no meio dos seguimentos, que os arrastará segundo velocidades e lentidões variáveis num movimento de fuga ou de fluxos. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 158).

Diante dessa complexa relação entre as linhas, os autores indicam algumas questões problematizadoras que nos ajudam a lidar, ou partir, com análise prática delas. São três questões primárias: “1) Quais são os segmentos duros, suas máquinas binárias e de sobrecodificação?” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 172). “2) Quais

são suas linhas flexíveis, quais fluxos e quais limiares? Que conjunto de desterritorializações relativas, e de reterritorializações correlativas? [...] 3) Quais são suas linhas de fuga, lá onde os fluxos se conjugam, lá onde os limiares atingem um ponto de adjacência e de ruptura?” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 173).

Os encaminhamentos que essas três perguntas nos remetem nos ajudam a identificar no nível cartográfico a dimensão dos estratos, dos dispositivos e do pensamento, e seus respectivos planos estão alinhados com os princípios e natureza do rizoma. Deleuze e Guattari (2011) vão distinguir três modos de pensamento para especificar a natureza que designa os princípios do rizoma: o modelo-raiz, o sistema-radícola e o rizoma propriamente dito. O modelo-raiz, ou árvore-raiz, remete ao pensamento que possui raízes, bases, se desenvolve verticalmente de maneira hierárquica: a dependência de um centro, de um autor, de uma obra, de um conceito, o pensamento enquanto “[...] realidade espiritual, a Árvore ou a Raiz como imagem, não para desenvolver a lei do Uno que se torna dois, depois dois que se tornam quatro.... A lógica binária é a realidade espiritual da árvore-raiz” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 20). O problema é que existe uma raiz enquanto base, enquanto verdade, quanto mais velha mais fixa sobre o chão, mais grosseira imóvel e preguiçosa. Tendemos a colocar aqui a metodologia tradicional que alinha as pesquisas na área da Política e Gestão educacional na medida em que temos teorias que se dispõem e lutam para ser o fio condutor de análise e de práticas de gestão na escola e na elaboração de políticas públicas.

Isto quer dizer que este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas, segundo um método

espiritual. E do lado do objeto, segundo o método natural, pode-se sem dúvida passar diretamente do Uno a três, quatro ou cinco, mas sempre com a condição de dispor de uma forte unidade principal, a do pivô, que suporta as raízes secundárias. Isto não melhora nada. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 20).

O sistema-radícula vem justamente abortar essa raiz enquanto base ou centro para anunciar o passado de uma raiz ou desvendar os contornos de seu futuro melhor, ampliado, apurado, mas que ao final acaba por desempenhar a mesma função da árvore-raiz: “O sistema-radícula, ou raiz fasciculada, é a segunda figura do livro, da qual nossa modernidade se vale de bom grado. Dessa vez a raiz principal abortou, ou se destruiu em sua extremidade: vem se enxertar nela uma multiplicidade imediata e qualquer de raízes secundárias que deflagram um grande desenvolvimento. Desta vez, a realidade natural aparece no aborto da raiz principal, mas sua unidade subsiste ainda como passada ou por vir, como possível” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 20). Eis o seu principal problema: “Toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21). Ou seja, o problema é que cada vez mais o conhecimento tende a se repetir e variar menos por causa de suas leis de combinação que se encontram restritas e reduzidas.

Por fim, temos o rizoma que é como um espaço do tipo grama com suas diversas raízes se movimentando de maneira horizontal criando pontos, zonas de passagem, demonstram limites de sua planificação, mas também saídas delas: “Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21). Em contrapartida, a

[...] maior parte dos métodos modernos para fazer proliferar séries ou para fazer crescer uma multiplicidade valem perfeitamente numa direção, por exemplo, linear, enquanto que uma unidade de totalização se afirma tanto mais numa outra dimensão, a de um círculo ou de um ciclo. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21).

Podemos ver que a ideia da árvore, raiz e rizoma nos ajudam a ilustrar as intenções e afetos de cada ponto da dinâmica que colocamos até aqui. Além disso, assim como as questões primárias que podemos fazer na análise das linhas, os autores dispõem sobre o rizoma seis princípios práticos para elucidação de suas forças e condicionantes da análise dessas linhas.

Vejamos os seus seis princípios. O princípio de heterogeneidade nos permite almejar que os pontos do rizoma podem ser heterogêneos e mesmo assim estabelecer algum tipo de conexão em cada caso analisado. Trata-se de não deixar a análise proliferar por um ponto comum fixado ou de ordem fixada. Coisas que não apareciam ou não poderiam aparecer relacionadas, como a prática do pesquisador e uma frente de dominação, emergir como uma nova relação, que dentro da maneira tradicional não é possível de ser pensada, em torno de problemas que as relacionam: “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22).

Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, lingüísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor ideal, como

também não existe comunidade lingüística homogênea. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23).

Quando buscamos os enunciados em relação a outros enunciados delimitamos o espaço de sua regra no conjunto dos heterogêneos estamos, concomitantemente, traçando linhas sobre diversos lugares, são multiplicidades de natureza discursiva, se fizéssemos uma linha da política e gestão, por exemplo, poderíamos vê-la passar, talvez, por um sistema legislativo, social, psicológico, histórico, didático, inclusivo, curricular etc. Esse é o segundo princípio, o de multiplicidade: “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade)” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23), ou seja, “não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24).

Seu princípio de ruptura a-significante faz funcionar os sistemas de máquinas abstratas e concretas, portanto, podemos cortar os significantes, as multiplicidades, desviá-las para outras disciplinas e mudá-las de natureza, trata-se de desterritorializá-las de um lugar para outro, até acumulá-las em um território, um plano, totalmente novo:

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. [...] Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele

foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito — tudo o que se quiser, desde as ressurgências edipianas até as concreções fascistas. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25-26).

Seu princípio de cartografia e decalcomania complementa enfatizando que o rizoma não pode ser edificado sob base de um “eixo genético” ou uma estrutura fundante. Se isso ocorre não é caso de rizoma, mas de uma árvore que se forma, pois ela se contenta em “[...] decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Em contraposição, o mapa é “[...] aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). O mapa não decalca fixando, ele é a base móvel de modificações, “Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’. Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida ‘competência’.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Porém, o decalque não é algo totalmente descartável, ele assume função importante no rizoma, pois o

[...] inverso é também verdadeiro, é uma questão de método: *é preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa*. E esta operação não é de forma alguma simétrica à precedente, porque, com todo o rigor, não é exato que um decalque reproduza o mapa. Ele é antes como uma foto, um rádio que começaria por eleger ou isolar o que ele tem a intenção de reproduzir, com a ajuda de meios artificiais, com a ajuda de colorantes ou outros procedimentos de coação. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 31-32 destaque dos autores).

É partindo de um decalque, uma imagem, que podemos perceber todos os processos que o estabilizaram e as regras de formação que neutralizam seus pontos de variação e as forças que podem habitar o espaço rizomático e criar outros modos de pensar o conhecimento em Política e Gestão educacional. Isso porque

O decalque já traduziu o mapa em imagem, já transformou o rizoma em raízes e radículas. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus. Ele gerou, estruturalizou o rizoma, e o decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. Por isto ele é tão perigoso. Ele injeta redundâncias e as propaga. O que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 31-32).

E é justamente a possibilidade de ver os impasses, bloqueios, pontos de estruturação do decalque que podemos edificar uma cartografia esquizoanalítica. Para edificá-la, nosso próximo passo será identificar nos autores que realizam análises sobre a trajetória do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil, considerando também os Estados da Arte e levantamentos

bibliográficos, quais são os elementos que permitem nos colocar neste espaço onde a classificação habitual do conhecimento na área cede lugar ao processo que lhe permite aparecer desta forma e não de outra. Ou seja, ao invés de montarmos uma outra trajetória buscando novos elementos que poderiam modificá-la, analisaremos nos autores que já a fizeram quais são as regras que eles utilizam para isso e entender o porquê de ela aparecer para eles quase da mesma forma. Não sabemos se, acaso refizéssemos a trajetória do conhecimento em Política e Gestão educacional ao modo que os autores fizeram, ela também apareceria de forma similar, entretanto, identificar as regras de produção em sua trajetória nos abre a possibilidade de refazê-la em trabalhos futuros já sabendo como e o porquê esse processo exclui e inclui dados da realidade, edificando-os de outra maneira.

CAPÍTULO 2

As regras básicas de produção do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil: dualidade e prescrição

*Não pense que o mundo acaba
Ali onde a vista alcança
Quem não ouve a melodia
Acha maluco quem dança
MONTENEGRO (2001)*

Neste capítulo, nosso objetivo é cartografar as regras básicas que compõem a maquinaria de construção do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil. Conduziremos uma leitura interna de sua organização, evidenciando suas linhas duras e superficiais fazendo emergir os espaços colaterais e correlativos que dão forma ao seu plano de organização. Afinal de contas, o que posso falar, ver e saber sobre Política e Gestão educacional no Brasil?

Não por acaso, na Introdução e ao longo do primeiro capítulo, tratamos essa área de conhecimento como Política e Gestão educacional para delimitar seu recorte espacial de pesquisas que trabalham com a temática especificamente no Brasil e para analisar e entender que a separação que hoje em dia soa corriqueira e tranquila aos nossos sentidos – estudos de Política de um lado e estudos de Gestão de outro - sofreu um recorte decisivo em sua história. Talvez

este recorte tenha sido até mais significativo do que a própria construção da perspectiva democrática.

Podemos ter como referência para essa constatação os livros de Ribeiro (1938; 1952), pois a produção deste autor se apresenta como um dos pontapés iniciais no processo de institucionalização da disciplina na medida em que a Política e Gestão educacional no Brasil constituíram-se como elementos fundamentais para organização do trabalho na escola pública, que, na época, expandia seus serviços à população da cidade que crescia devido ao processo de urbanização e crescimento das indústrias. Portanto, esse conhecimento deveria também ser sistematizado e organizado para ser ensinado aos futuros profissionais da educação.

Segundo Ribeiro (1952), até aquele momento histórico, ele foi “[...] um ramo de estudos que [entre nós], não mereceu nenhuma tentativa de sistematização que lhe servisse de base conceptual, permitindo compreendê-la com nitidez e utilizá-la com segurança” e, por outro lado, seu ensino não possuía até então “[...] nenhuma obra que sirva de ponto de partida para a apresentação geral da disciplina e seu posterior e conseqüente desdobramento em setores especializados” (RIBEIRO, 1952, p. 7).

Mas, o que nos interessa é que foi juntamente com o processo de institucionalização desse conhecimento, tendo como suporte a Cadeira de Administração Escolar na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que este professor explicitou conceitos que, de certa maneira, foram assumidos posteriormente por outros autores e perduram até os dias atuais. Por Política educacional o autor entende o “[...] ‘estilo’ de ação, o ‘modus faciendi’ com que se pretende realizar, através de um sistema educacional, os objetivos propostos pela filosofia de educação.” Ou seja, “[...] a filosofia estabelece os ideais a atingir, a administração oferece os meios de ação

e a política determina em que estilo, de que maneira, os meios devem ser estabelecidos e usados” (RIBEIRO, 1952, p. 47). Portanto, “[...] *ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR é o complexo de processos cientificamente determinados, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolvendo-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia*” (RIBEIRO, 1952, p. 153 destaques do autor).

Em primeiro lugar, essa separação, além de visível de fato, pelo menos em sua superficialidade nas obras dos autores subsequentes da área, nos permitirá adentrar em cada uma de suas propriedades, separadamente, e investigar os efeitos de cada uma sobre o conhecimento em Política e Gestão educacional.

Em segundo lugar, optamos por, neste capítulo, trabalhar com a Gestão e, posteriormente, com a Política, mantendo-nos coerentes com a proposta do autor que divide as divide. Destacamos que Ribeiro (1952) utiliza “teoria da administração escolar”, não somente ele, para indicar o que neste livro designamos, desde a Introdução, “conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil”. Para estarmos mais próximos aos leitores, optamos por manter a terminologia Gestão adotada de forma unânime na Educação, a partir do final dos anos 1980. Mas é preciso dizer que conhecemos a discussão que envolve a utilização desses termos e identificamos a predominância que há no entendimento de que Administração se associa aos valores da empresa – tais como eficiência, eficácia, resultados, avaliação, economia etc. – sobre as práticas escolares e, em contrapartida, o termo Gestão vincula-se à democratização da educação por meio do direito à educação e da

organização coletiva do trabalho escolar⁹. Apesar de conhecermos as discussões envolvendo as terminologias, cabe ressaltar que elas não serão objetos de estudo deste livro, portanto, ressaltamos que a utilização do termo envolve somente sua atualidade e garante a padronização, ao invés do revezamento entre eles, já que neste capítulo Gestão educacional e Administração escolar designam a mesma coisa.

Em terceiro lugar, apesar de utilizarmos os livros de Ribeiro (1938; 1952) para explicar esse fato importante para a área - separação entre Política e Gestão -, não defendemos a ideia de que este autor seja um ponto central por onde se ramificam, ou emanam, os princípios do desenvolvimento do conhecimento, ao contrário, ele se constitui como um ponto, dentre outros possíveis, por onde essa linha de força passa. Ou seja, isso surge mais como uma exigência do nosso problema de pesquisa do que uma imposição teórica da Gestão educacional ou uma escolha aleatória dos pontos possíveis em questão¹⁰. Não que os outros possíveis pontos não possam aparecer no percurso da pesquisa, por isso a importância de descrever o caminho que se desbrava mais do que delimitar a partida em torno de um centro e do lugar que se queira chegar. Sabemos, neste caso, aonde queremos chegar, mas não temos a mínima ideia se chegaremos e o que estará à nossa espera quando chegarmos. De qualquer forma, o trabalho de Ribeiro (1938; 1952) foi um ponto de referência, e somente isso, e como os pontos do rizoma estão conectados

⁹ Mutim e Freitas (1999) Gracindo e Kenski (2001), Lück (2006), Souza (2006), Calixto (2008) e Drabach e Mousquer (2009).

¹⁰ Essa ideia aparece também em outros autores edificadores da teoria da Gestão educacional no Brasil como Alonso (1976), Félix (1985) e Paro (1986) e veremos as minúcias e consequências dessa ideia na segunda parte deste capítulo.

poderemos passar de um lugar ao outro de acordo com os desvios que o caminho da pesquisa propõe.

2.1 – A dualidade da Gestão educacional no Brasil: o verdadeiro, o falso e a periferia

Aceitando a divisão proposta por Ribeiro (1952), nesta primeira seção, analisaremos as características e efeitos da Gestão educacional no Brasil sobre ela mesma. Trata-se de saber qual função específica que ela assume no quadro geral da constituição do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil. Precisamos reconhecer como alguns autores fazem essa leitura da trajetória do conhecimento em Gestão educacional para entendermos como é possível montar e sustentar essa leitura em duas perspectivas.

Nosso primeiro passo será saber como se constitui o conhecimento em Gestão educacional em perspectivas, ou seja, quais elementos dão a alusão de duas possíveis perspectivas. Podemos identificar que os pontos que captaram a função dessa força encontram-se na ideia de “autor”. As leituras já existentes sobre a constituição das perspectivas apontam os autores Querino Ribeiro e Myrtes Alonso como os propulsores da perspectiva empresarial e Maria de Fátima Félix e Vitor Paro como propulsores da perspectiva democrática. Os autores que conduzem essa leitura sobre a constituição das perspectivas também utilizam a própria perspectiva democrática de Gestão educacional – ou fundamentalmente as teorias marxistas que as embasam – para definir os trajetos que cada perspectiva acabou traçando no decorrer da história. Isso significa que a “função social” a qual a perspectiva corresponde e o “referencial teórico” que cada uma se embasa acabam também por defini-la enquanto perspectiva.

Se seguirmos o primeiro caso, da definição das perspectivas em relação aos autores, podemos dizer que os primeiros escritos sobre Gestão educacional estão profundamente ligados a eles, o problema é que, por consequência, podemos também constituir a perspectiva ligando-a ao referencial teórico que os autores utilizaram para fundamentar sua abordagem. Sendo assim, podemos apontar a existência de cada uma das perspectivas utilizando os autores sem citar seus referenciais teóricos ou apontar sua existência utilizando cada um destes autores ao encargo da função social que sua perspectiva teórica desempenha na definição do papel da educação na sociedade, ou talvez, a função social da escola. Ou, também, utilizar a função social do respectivo referencial teórico sem citar o autor ou o referencial que lhe fundamenta para definir a formação da perspectiva.

Ou seja, estas três peças ou categorias – “o autor”, “o referencial teórico” e a função social do referencial” – estão completamente entrelaçadas, podendo, inclusive, serem utilizadas de forma concomitante, sendo que a presença de uma exige ou pressupõe a presença da outra. Como se cada uma pudesse se desenhar como três linhas flexíveis que se dinamizam em relação às duas linhas duras, que são as perspectivas empresarial e democrática, que se apresentam como limite uma para outra e formam um movimento circular que permite revezamento entre elas – sendo a linha da função social a mais transitória e transversal dentre elas, isso significa que a função social aparece como justificativa da divisão em perspectivas ou aparece como resultado da edificação ou adoção de uma ou de outra perspectiva, ou seja, essa última linha quase não sendo necessariamente mencionada, aparece. Flexíveis, pois, apesar de assumirem propriedades específicas quando habitam cada uma das perspectivas, podem aparecer em ambas.

Ao invés de irmos aos autores de cada perspectiva para realizar um novo modo de classificação sob viés da cartografia esquizoanalítica, iremos analisar os autores que fazem uma leitura e delineamento da trajetória do conhecimento em Gestão educacional, pois eles colocam em prática um modo de enxergar e classificar esse conhecimento e, por sua vez, esse movimento evidencia os elementos de análise mobilizados que permitem classificá-lo de uma forma precisa e não de outra. Quando nos debruçamos e analisamos alguns autores que realizam uma leitura do desenvolvimento do conhecimento em Gestão educacional no Brasil, podemos perceber o revezamento dessas três categorias. Começaremos com Wittmann (1987) e perceberemos que são ideias bem simples em que a lógica se desdobrará também em Russo (2004) e Catani e Oliveira (1994).

Para o primeiro autor, o conhecimento em Gestão educacional nada mais é que um reflexo imediato da infraestrutura econômica e social, ou seja, a “[...] produção histórica da administração da educação se faz na ambiguidade do concreto, superando esta dicotomia” (WITTMANN, 1987, p. 01). Ele afirma que a divisão de classes entre burguesia e proletariado nos planos superestruturais dão também forma à divisão entre perspectivas no conhecimento em Gestão educacional, teríamos, assim, uma gestão empresarial baseada no ideário burguês que defende os pressupostos do capitalismo e a manutenção da hegemonia desse modo de produção, pois ela foi “[...] produzida no interior das relações sociais mais amplas do modo capitalista de produção e, em consequência, produziu-se como instância legitimadora dos interesses do capital” e, em contrapartida, teríamos uma gestão democrática que assumiria os ideários do proletariado e a soberania popular que estimulariam a transformação social do modo de produção capitalista. Sendo assim,

[...] no interior das contradições da evolução da formação social brasileira, se constrói a consciência e a busca da afirmação desta autonomia e da dimensão sócio-política da prática da administração da educação. Adensa-se, assim, progressivamente, a administração da educação como instância de coordenação que expresse e impulse a produção concreta da educação comprometida com os interesses da maioria da população, identificados nas lutas, organizações e movimentos populares. (WITTMANN, 1987, p. 03).

Deste modo, no desenvolvimento desta ambiguidade, a “[...] administração da educação se constitui em instância de reforço, legitimação e perpetuação de uma situação dada, ao mesmo tempo em que se constitui como espaço e instrumento da construção histórica de nova hegemonia” (WITTMANN, 1987, p. 01). Seguindo esta mesma lógica, Catani e Oliveira (1994, p. 9) afirmam que a teoria da Gestão educacional no Brasil tem se fundamentado em dois enfoques, ou paradigmas, fundamentais: um que “[...] privilegia o que pode ser chamado de ‘paradigma da empresa’; o outro, que se contrapõe ao primeiro, concentra-se na exploração de algumas dimensões que conduzem à ‘especificidade da escola’”.

O primeiro paradigma é sustentado, segundo os autores, por Querino Ribeiro na medida em que afirma que a gestão de uma empresa é similar à de qualquer instituição, inclusive a escola, por isso, pode ser adotado amplamente e o outro paradigma é sustentado por Maria de Fátima Félix e Vitor Paro na medida em que afirmam que a natureza e os fins educacionais são completamente diferentes daqueles almejados pelas fábricas e empresas. Catani e Oliveira (1994, p. 9) também sustentam que para cada enfoque temos consequências sociais observáveis em seu percurso: o paradigma empresarial “[...] forneceu as concepções ideológicas e operacionais para a gestão

escolar como um todo”, ou seja, assume função ideológica de manutenção da divisão de classes e do modo de produção capitalista e o paradigma da especificidade da escola baseia-se na solidariedade e tem como função ser crítica – no sentido que vimos no capítulo um – ao enfoque anterior na medida em que se “[...] difunde com facilidade entre os profissionais da área, uma vez, que a concepção anterior degrada a ‘missão’, o ‘altruísmo’, e, até mesmo, a concepção de classe intrínsecos ao magistério” (CATANI; OLIVEIRA, 1994, p. 10).

Ainda sobre este aspecto, Russo (2004) privilegia Querino Ribeiro e Myrtes Alonso como fundadores da perspectiva empresarial e Maria de Fátima Félix e Vitor Paro como fundadores da perspectiva democrática de “gestão escolar”. A novidade de Russo (2004) é que, pautado na ideia de paradigma científico de Thomas Kuhn, cada perspectiva oferece alusão aos métodos, técnicas e visões de mundo coerentes com sua respectiva configuração. Neste caso, o paradigma empresarial ainda supõe a manutenção das classes sociais e do capitalismo, pois se fundamenta “[...] teórica e praticamente, no paradigma da administração empresarial que encontra na Teoria Geral da Administração (TGA) a expressão do seu pensamento e a formulação de suas práticas” e admite que “[...] administrar uma escola é tarefa equivalente à administração de uma empresa qualquer” (RUSSO, 2004, p. 27-28).

O paradigma da especificidade da escola prevê, sob base na soberania popular, a transformação social do modo de produção e uma gestão popular da escola e a análise acadêmica deveria edificar-se com estudos de campo visando construir o estudo sobre a organização do trabalho escolar, pois, este “[...] passou a ser o fundamento para pensar as questões da gestão escolar; a democratização da educação e da escola assumiu centralidade entre os objetivos a serem alcançados.”

Ou seja, cada paradigma, enquanto fundamento de uma visão de mundo, defende que “[...] administração escolar seja uma *prática mediadora* dos interesses que se manifestam em relação à educação no âmbito da sociedade e da escola” (RUSSO, 2004, p. 31 destaque nosso).

Podemos perceber que em cada um dos autores aparece uma e/ou outra das três categorias – autor, referencial teórico, função social - de sustentação da leitura do conhecimento em Gestão educacional sob perspectivas. Porém, outro dado importante é que podemos perceber, também, que a leitura que eles conduzem exerce, concomitantemente, uma outra função, além de definir perspectivas: é a função de definir entre elas, por meio da investigação dos aspectos ideológicos do conhecimento em Gestão educacional, qual corresponde à ideologia e qual corresponde à verdade. Podemos dizer que essa investigação serve muito mais para classificar qual perspectiva é científica e verdadeira e qual é falsa, ideológica e não-científica do que definir qual é empresarial e qual é democrática.

É interessante destacar que no final dos anos 1990 foi realizado um Congresso Luso-brasileiro de Política e Administração da Educação e um dos pesquisadores brasileiros, Silva Junior (2002), ao fazer um resgate da construção do conhecimento da área, demonstra a não cientificidade da perspectiva baseada na administração empresarial, justamente por alegar que esta não está amparada nos suportes científicos da pesquisa que, necessariamente, passam pela observação e análise da realidade (no caso, dos “conglomerados empresariais”). O autor finaliza dizendo que é preciso regressar ao início da história do conhecimento, citando, então, autores clássicos, entre eles, Ribeiro (1952), juntamente com a necessidade fazer uma outra história, baseada em uma perspectiva científica, considerando os avanços da democracia (SILVA JUNIOR,

2002). Mas lembramos que, ao final, uma ou outra irá carregar o destino científico que lhe será correspondente, ou seja, dizer perspectiva empresarial será, nessa lógica dos autores, dizer perspectiva ideológica, enquanto, dizer perspectiva democrática equivalerá a dizer perspectiva verdadeira e científica e, indo além, será o mesmo que dizer: “eu estou a favor da manutenção do capitalismo ou estou a favor da transformação social”.

Podemos identificar a precipitação de linhas de força que montam uma coerência que tem justamente a função, do ponto de vista do saber, de sustentar essa divisão em perspectivas e sustentar também, do ponto de vista do poder, práticas institucionais de acordo com a condução ética de cada perspectiva. Afinal de contas, dependendo de onde você estuda, esse campo de conhecimento se constitui moral e academicamente malvisto ao defender o capitalismo ou, outro caso, defender a transformação social; e isso conduz o corpo do pesquisador às práticas previstas em cada caso. Temos pronto o ciclo que conduzirá as pesquisas em Gestão educacional no Brasil. E essa última função que apareceu nos conduzirá, agora, ao nosso segundo passo.

Pois bem, é no momento em que a dualidade do conhecimento, a divisão em duas perspectivas, é reconhecida enquanto problema para os autores que realizam essa leitura em perspectivas do desenvolvimento do conhecimento em Gestão educacional que podemos perceber melhor o exercício dessa classificação entre verdadeiro e falso. A consequência social de cada perspectiva conduzirá o pesquisador ao papel ético que ele deverá desempenhar no conjunto da produção acadêmica sobre Gestão educacional no Brasil: a divisão entre perspectivas enquanto problema e o papel social de cada uma das perspectivas permite propor soluções

“seguras” e científicas ao mesmo tempo em que define o que é e o que não é verdadeiro.

Para Wittmann (1987), a divisão entre perspectivas estabeleceu-se enquanto problema porque a dinâmica entre elas não permite aos pesquisadores e trabalhadores da escola adentrarem ao movimento de construção da realidade. Ambas se perdem em um movimento que estagna o conhecimento. Por um lado, a perspectiva empresarial “[...] denuncia a teoria e a prática da administração da educação como uma instância do amplo processo de conservação, sustentação e legitimação da situação dada” e permanece “[...] vendida aos interesses hegemônicos do momento da evolução da formação social [...]” e, por outro lado, a perspectiva democrática “[...] anuncia a teoria e a prática da administração da educação como instrumento de transformação estrutural da sociedade, pela sua contribuição na construção de uma prática educativa comprometida com os interesses coletivos das classes populares” e permanece “[...] vendida e mergulhada no idílio revolucionário”. Desse modo, o conhecimento em Gestão educacional “[...] se encontraria diante do dilema entre a subserviência, rendida ao curso dos acontecimentos, ou rendida ao sonho, perdida no *dis-curso* das palavras.” (WITTMANN, 1987, p. 01 destaque do autor).

A Gestão educacional neste contexto, para Wittmann (1987), está intimamente ligada à estrutura econômica, política e ideológica que se desenvolve a serviço da hegemonia do capital, a serviço da dominação e à dissimulação das atividades práticas de gestão educacional, mas pode ser conduzida, por meio das contradições sociais, para uma nova hegemonia: a socialização do poder e desocultação dos aspectos ideológicos contidos em suas práticas. Mas, para isso, a perspectiva democrática não deve se perder nos discursos sobre a importância da educação embasada sobre um viés técnico, mas

sim como uma “[...] dimensão inerente ao pensar e fazer administração da educação” a qual “[...] vem acompanhada de uma crescente consistência da teoria e da prática. Com isso, se desocultam as contradições pela emergência assumida dos conflitos resultantes dos interesses antagônicos presentes no jogo de forças das relações sociais” (WITTMANN, 1987, p. 04).

Isso significa que a divisão em perspectivas é, para Wittmann (1987), um aspecto ideológico do conhecimento e o movimento real do desenvolvimento da Gestão educacional fica comprometido quando é assim abordado, já que a perspectiva democrática se constitui como ferramenta de desocultação da ideologia, socializadora do poder e transformadora da consciência e das práticas escolares, mas não consegue cumprir seu papel. Assim sendo, para solucionar o problema da dualidade é preciso ter a visão unitária de que a perspectiva da gestão democrática é capaz de captar o movimento real do social baseado na solidariedade. A outra perspectiva deve ser extinta, não só por ser ideológica, não-científica e conduzir à manutenção do capitalismo, mas, principalmente e por consequência, conduzir uma ética de pesquisa que reverbera essas questões.

As condições históricas e objetivas do contexto determinam a configuração teórico-prática da administração da educação. Esta administração, tanto na sua construção teórica quanto na sua função concreta, é construída no interior das relações sociais mais amplas. Tende, portanto, a constituir-se como instância de legitimação de uma prática social, que, por sua vez, legitima o concreto social no qual se experiencia. De outro lado, a contraditoriedade deste contexto abre a tendência para uma administração da educação vinculada à transformação da sociedade. Nesta tendência importa superar o risco de esvaziar-se no discurso incoerente. A surda e penosa negação da expropriação do poder de cada um dizer a sua palavra, no

enfrentamento do autoritarismo, pode levar à recriação do próprio autoritarismo, tanto pela sua manutenção dissimulada, quanto pela sua recomposição na falaciosa mudança do ‘democratismo’ ou ‘vanguardismo’. (WITTMANN, 1987, p. 07).

Catani e Oliveira (1994) e Russo (2004) parecem seguir a mesma lógica de reconhecimento da dualidade como problema e sua solução seria a extinção da perspectiva empresarial para a existência hegemônica da perspectiva democrática. Para Catani e Oliveira (1994), a perspectiva empresarial ofereceu concepções ideológicas conduzindo a gestão da escola para as práticas de manutenção do capitalismo, definindo-a, portanto, como uma perspectiva falsa de pesquisa; a solução para essa divisão em perspectivas seria a adesão natural dos indivíduos à perspectiva da especificidade da escola na gestão educacional. Também neste caso, a divisão de perspectivas seria um problema e sua solução seria o fortalecimento da perspectiva da especificidade da escola ou democrática, e a dissolução ou desaparecimento da empresarial. Na verdade, para Wittmann (1987), Catani e Oliveira (1994) e, como veremos agora em Russo (2004), a dualidade não é um problema em si dado que o problema se situará muito mais na existência de uma perspectiva oposta, a empresarial, do que na dualidade em si, por isso a importância em definir o que é verdadeiro e justo do que é falso e injusto, ou seja, a dualidade é um problema porque existe a outra perspectiva e não porque ela impede a construção de outros modos de análise para além dos dois existentes.

Nessa tarefa de distinguir o que é científico e verdadeiro do que não é, Russo (2004, p. 29) afirma que existe na perspectiva empresarial uma “[...] incompatibilidade entre o fundamento capitalista da teoria geral da administração produzida para mediar o sistema de exploração da força de trabalho e maximizar a extração da

mais-valia”, em relação à “[...] natureza do método de atualização cultural das novas gerações que, em última instância, representa a produção e continuidade da humanidade.” E a solução para este dilema seria, mais uma vez e para ele, o desaparecimento da perspectiva empresarial e a adoção da perspectiva democrática pelos pesquisadores e trabalhadores da escola.

No caso da administração escolar, vivemos um período de transição paradigmática: na esfera da prática, o paradigma dominante ainda é o burocrático; no âmbito da teoria, há um movimento que se desloca do paradigma empresarial para o da especificidade da escola. Quando esse deslocamento produzir um maior peso específico para o paradigma de especificidade da escola, certamente passará a influir de maneira mais decisiva na prática que, assim, indicará a tendência de esse paradigma se tornar dominante. (RUSSO, 2004, p. 40).

Dito isso, fica estabelecida nossa primeira forma de leitura sobre a trajetória do conhecimento em Gestão educacional que se embasa, fundamentalmente, na construção teórica que os principais autores realizaram, o referencial teórico que eles utilizaram para essa construção, sendo que tomam destaque em sua edificação as consequências teóricas, ou função social, que a pesquisa adquiriu. Se estabelece, também, que a divisão em duas perspectivas não se revela como um problema em si, ou seja, como um problema para o avanço na construção de quaisquer outras perspectivas que poderiam aparecer em sua história, mas sim como um problema para evolução e desenvolvimento da perspectiva democrática na medida em que ela é estabelecida como científica e verdadeira em relação à outra que, por sua vez, seria falsa, ideológica e não-científica.

E, ao estabelecer o verdadeiro e o falso, fica fácil apontar qual tipo de pesquisa será eticamente apreciada pelos pesquisadores na medida em que, ao seguir uma ou outra, se pode manter um modo de produção justo ou injusto. Porém, continuar pensando a trajetória do conhecimento em Gestão educacional sobre esse prisma seria reduzir a produção das problemáticas na área em torno desse infinito ciclo entre o verdadeiro e o falso. Desse modo, cabe ressaltar que a ideia aqui não é, de forma alguma, defender a volta da gestão empresarial como um modo verdadeiro, invertendo as posições, isso seria se prender ao ciclo novamente, mas mostrar que a prisão no ciclo é justificativa para a estagnação do conhecimento em Gestão educacional. Como foi dito no primeiro capítulo, a dualidade seria o menor de nossos problemas já que a modulação entre verdadeiro e falso se mostra eficiente nisso, como podemos apontar agora, porém, este é o marco de um de seus modos de operação.

Veremos que essa maneira de ler o desenvolvimento do conhecimento em Gestão educacional não passará de uma, dentre outras, maneiras de lê-lo. Porém, embora não seja exclusivo, esse modo de classificação se conduzirá como fundamento de outras leituras apesar de possuir elementos que permitem classificá-lo de outra maneira. Investigar como essa classificação não se sustenta será nosso terceiro passo.

Assim, observaremos que na primeira década dos anos 2000 se fortalecerá uma nova modalidade de leitura sobre a trajetória do conhecimento em Gestão educacional, que são os Estado da Arte, ou Estado do conhecimento, e levantamentos bibliográficos. Esses tipos de pesquisas se tornam comuns quando a área acadêmica no Brasil já apresenta um desenvolvimento significativo de pesquisas, não que isso fosse inexistente antes, pois os resumos e discussões dos simpósios

sobre Gestão educacional já haviam sido realizados¹¹, e, também, estes tipos de pesquisa desempenharam, e continuam desempenhando, um papel fundamental, principalmente, no que diz respeito ao rastreamento e catalogação das pesquisas sobre Gestão educacional no Brasil.

No entanto, elas não poderiam ignorar o modo dual que vinha se estabelecendo desde então na classificação da produção do conhecimento. Pois, o que parece mover os pesquisadores que levam adiante esse tipo de análise é o de não saber o quadro geral de “[...] estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção está distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada” (FERREIRA, 2002, p. 258-259).

O principal desafio por trás de um Estado da arte é o de mapear e discutir – tomando como “[...] fontes básicas de referência para realizar o levantamento dos dados e suas análises, principalmente, os catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa” (FERREIRA, 2002, p. 258) – determinada área acadêmica “[...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários” (FERREIRA, 2002, p. 258). De certo, estes trabalhos apresentam, com razão, reais motivos para sua elaboração. Temos, no caso da área de Alfabetização, um exemplo disso: por um lado,

¹¹ Anpae (1962: 1968: 1971: 1986).

[...] a multiplicidade de perspectivas e pluralidades de enfoques sobre Alfabetização não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se tentar uma articulação das análises provenientes de outras áreas de conhecimento, articulação que busque ou integrar estruturalmente estudos e resultados de pesquisas, ou evidenciar e explicar incoerências e resultados incompatíveis. (SOARES, 1987, p. 3).

E, por outro lado, é uma necessidade notadamente científica na medida em que ela,

[...] afirm de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1987, p. 3).

Desse modo, podemos ver que não se trata de um simples levantamento, mas de uma condução sobre as linhas de força que passam por esses trabalhos como temáticas, problemas, discussões etc.

Os catálogos são organizados pela idéia de *acumulação* – reunir tudo o que se tem de avanço da ciência em um único lugar; pelo fascínio de se ter a *totalidade* de informações – dominar um campo de produção de um conhecimento, visão absoluta de poder; pela possibilidade de *otimização* da pesquisa – ganhar tempo, recuperar velozmente informações, com menor esforço físico; pelo mito da *originalidade* do conhecimento – pesquisar o que não se conseguiu ainda, fazer o que ainda não foi feito; pela imagem de *conectividade* – estar informado com tudo que se produz em todos os lugares. Além disso, há várias outras razões e estratégias de organização do catálogo: a disputa por verbas para bolsas, convênios estimulando certos estudos, o sentimento de

poder das instituições que o produzem, um marketing da própria pesquisa acadêmica que está colocada no mercado como qualquer outra mercadoria. Os catálogos fazem, portanto, parte da disputa política no interior dos Institutos de Ensino Superior. (FERREIRA, 2002, p. 260-261 destaques da autora).

O que, por sua vez, nos permite indagar como elas modificam as linhas mobilizadas pelos autores que tratamos, ou seja, podemos desconfiar e querer saber o porquê de esse não ser o caso da Gestão educacional no Brasil que, ao invés de delinear essa multiplicidade de perspectivas, contribuições de outras áreas de conhecimento e pluralidade de enfoques, manterá a dualidade como fundamento.

Vamos aos casos dos Estados da Arte e levantamentos bibliográficos da área da Gestão educacional no Brasil. Embora Souza (2006) deixe claro que seu trabalho não é de modo algum um Estado da Arte, começaremos com ele, pois este autor tenta remontar, realizando um levantamento bibliográfico, o que poderia ser um meio caminho entre o Estado da arte e uma teoria das ideias, ou seja, ele é dedicado a “[...] considerar o perfil das idéias no campo da gestão escolar no Brasil, destacando os estudos mais importantes de destacados autores brasileiros do campo da administração/gestão escolar” (SOUZA, 2006, p. 26), pois “esse levantamento permite deduzir tendências do pensamento nesse campo” (SOUZA, 2006, p. 27). Aqui, o que nos interessa, em especial, será a introdução e as partes um e dois de sua tese. O autor classifica o conhecimento em Gestão educacional em dois enfoques ou momentos: o pensamento clássico e o pensamento crítico – o que, por termos visto nos autores anteriores, já sabemos ao que esses enfoques correspondem.

O levantamento de Souza (2006) revela outros autores que fazem parte de cada enfoque. No primeiro, ele aglutina Leão (1939), Ribeiro (1938; 1952), Lourenço Filho (1976), Teixeira (1961; 1968),

Alonso (1976) e Sander (1982; 1984), os quais mantiveram como aspectos principais a “[...] preocupação mais voltada à elaboração de ensaios, de estudos prescritivos, uma vez que voltados aos profissionais que iniciavam sua atuação dirigindo as escolas do país” e o “[...] reconhecimento do papel pedagógico do diretor, que se era um chefe ou um político, não deixava de ser alguém que se encontrava na escola para garantir as condições de desenvolvimento da educação” (SOUZA, 2006, p. 65). No segundo enfoque, encontramos Arroyo (1979), Gonçalves (1980), Félix (1985), Zung (1984) e Paro (1986) que, segundo o autor, são devedores do trabalho de Tragtenberg (1974) por realizar no “[...] país talvez uma das primeiras críticas ao papel ideológico da teoria geral da administração” e fomentar a linha crítica. O foco central desses estudos na área se localiza na crítica ao

[...] fato de os trabalhos anteriores apresentarem concepções por demais técnicas da gestão escolar, colocando-a a serviço da reprodução de um modelo de escola que não só não contribuiria para a superação das bases capitalistas sobre as quais a sociedade brasileira estava solidificada, como ainda auxiliaria a manutenção do status social econômico e político. (SOUZA, 2006, p. 66).

Sobre essa mesma lógica, Drabach e Mousquer (2009) denominam, por meio de pesquisa bibliográfica, o que conhecemos anteriormente como perspectiva empresarial e democrática ou estudos clássicos e críticos, por primeiros escritos sobre administração e escritos de gestão democrática. No momento de escrita das autoras e de grande parte dos autores que abordamos, a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) já previam a Gestão democrática da educação como princípio do ensino público e era compreendida como “[...] conquista das forças civis-democráticas, visa introduzir um novo tipo de organização escolar, calcado nos princípios da democracia,

autonomia e construção coletiva, em oposição ao caráter centralizador e burocrático que vinha conduzindo este campo” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 259).

Como, desde então, a Gestão democrática não havia se concretizado, ou materializado, nas escolas, as autoras abrem caminho para a ideia de que fosse possível que “[...] diferentes sentidos e significados vem ocupando os espaços de gestão democrática, os quais muitas vezes não refletem os ideais que impulsionaram a sociedade civil a reivindicar este princípio para o campo educacional, o que enseja uma análise crítica em torno de sua construção enquanto princípio educacional”. Fica evidente uma certa distinção entre a teoria e a prática, porém, já sabemos de antemão que, para as autoras, o percurso do conhecimento que normatizou o princípio da gestão democrática permite observar que a “[...] construção da legislação educacional não se restringe a formalismos e aparatos normativos, mas é, sobretudo em uma sociedade de classes, resultado de uma luta histórica regada por interesses e práticas contraditórias” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 259), o que conduzirá a leitura das autoras aos mesmos resultados obtidos em Wittmann (1987), Russo (2004), Catani e Oliveira (1994).

Por meio de pesquisa bibliográfica, Drabach e Mousquer (2009) dispõem do referencial de Sander (1995), que classifica o conhecimento em Gestão educacional sob dois enfoques, o tecnocrático e o sociológico, e dos autores Leão (1939), Ribeiro (1938; 1952), Lourenço Filho (1976) e Teixeira (1961; 1968) para aglutinar no que elas chamam de primeiros escritos. Para as autoras, este período foi edificado sobre o modelo tecnocrático que é inspirado nos “[...] princípios da Abordagem Clássica da Administração, admitindo a pretensa universalidade destas elaborações para o campo educacional” (DRABACH e MOUSQUER, 2009, p. 260) que nada

mais é do que a ideia de que a gestão de uma fábrica pode servir de modelo para pensar a gestão da escola.

Os autores que Drabach e Mousquer (2009) dispõem centralizam-se, portanto, na transposição da teoria clássica de Administração fabril para gestão educacional, centram-se na figura do diretor como condutor da gestão e autoridade da escola. Por outro lado, o enfoque sociológico se constitui com Arroyo (1979), Félix (1985) e Paro (1986) e se fortalece “[...] principalmente a partir das lutas em prol da democracia e da cidadania, da consolidação do campo de estudos em nível de pós-graduação no país e a influência da literatura sociológica com base marxista” (DRABACH e MOUSQUER, 2009, p. 271) e realizam a denúncia da convivência do enfoque tecnocrático com o modo de produção capitalista e sua manutenção, admitindo a diferença de natureza do trabalho e produto de uma gestão fabril em contraposição à gestão escolar.

Mas considerando as mudanças no capitalismo, nas esferas político-econômicas, segundo Drabach e Mousquer (2009, p. 277), há de se considerar também que com a queda da taxa de lucro, greves e a condução do Estado de bem-estar-social, o capitalismo demonstra um alerta para um momento de crise que deverá ser compensado por meio de um “[...] processo de reorganização do sistema ideológico, político e de reprodução do capital” o qual encontrará no toyotismo o movimento de condução dessa crise. Desse modo, ao “[...] atuar como organizador das relações no mundo do trabalho, o *toyotismo* trouxe para este meio os princípios da flexibilização, o trabalho em equipe, a participação, a autogestão (‘autonomia’), entre outros” que, por coincidência ou não, são os princípios práticos norteadores de uma gestão democrática, assim, de um “[...] modelo hierárquico de produção e um Estado centralizador, passa-se a ter ênfase no trabalho

coletivo, na participação, na autonomia e na descentralização” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 278 destaque das autoras).

Podemos observar uma renovação da dualidade que, agora, está baseada na participação e descentralização da autoridade do diretor, teremos, portanto, por um lado, uma gestão “[...] guardadora de um projeto democrático com vistas à ampliação dos espaços de cidadania e construção de uma educação de qualidade” e, por outro lado, “[...] como estratégia do gerencialismo econômico global no fortalecimento do sistema capitalista de sociedade.” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 278). Genial, pois, “[...] correspondendo à passagem do fordismo/taylorismo ao toyotismo no mundo das fábricas, no campo educacional teve-se a passagem da administração à gestão escolar” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 278). Porém, o conhecimento em Gestão educacional apoia-se novamente na dualidade como propulsora de um trabalho de pesquisa que funciona como processo de desideologização dos contextos de pesquisa, na verdade, ao assumirem como princípios a dualidade e o referencial marxista, já sabíamos que este seria o possível resultado de pesquisa das autoras.

Mas não é só isso. Ao analisarmos os textos de Souza (2006) e Drabach e Mousquer (2009), identificamos que eles contêm elementos/linhas que nos ajudam a montar o início de um espaço complementar ou disjuntivo, em que a ideia de classificar o conhecimento sob duas perspectivas não se sustenta. Interessante é que apesar de a dualidade não se sustentar e dos próprios autores assim constatarem, ela ainda continua sendo a regra reguladora da leitura dual do conhecimento em Gestão educacional. Isso se deve à função primordial que a categoria “referencial teórico” desempenha nesta leitura dual, claro que com o suporte das duas outras categorias – “autor” e “função social” – seja a partir de um referencial externo ao

conhecimento em Gestão educacional, o marxismo e a luta de classes, por exemplo, ou por um elemento interno que é o próprio conhecimento em gestão educacional, como Sander (1995), por exemplo, que já está subjugado sobre um referencial dualista que o edificou.

Em Drabach e Mousquer (2009), podemos identificar que a substituição de perspectiva empresarial para primeiros escritos não terá eficácia, pois uma corresponde fortemente à outra quando chegamos aos resultados de sua pesquisa bibliográfica. Porém, observando atentamente, constatamos que, por mais que se possam aglutinar esses autores em uma perspectiva, eles possuem elementos que não permitem fazer isso de uma forma coesa, por exemplo: se observamos o aspecto do comportamento administrativo do diretor na obra de Lourenço Filho, identificamos que sua ideia não se enquadra na perspectiva em que ele se encontra classificado, claro que com uma chuva de ressalvas, pois sua ideia se aproxima mais de Félix (1985) e Paro (1986) do que seus companheiros de perspectivas. Desse modo, o

[...] diferencial da perspectiva de Lourenço Filho é que na escola, por se tratar serviços (serviço de ensino) e não de produtos (como nas fábricas), as atividades administrativas devem levar em conta as relações humanas, que são a matéria-prima da produção do ensino, estabelecendo um trato entre elas, no sentido de ajustá-las entre si. (DRABACH e MOUSQUER, 2009, p. 269).

E mais um exemplo disso está em Anísio Teixeira, pois ele se diferencia dos “[...] autores antes abordados quando afirma que a natureza da administração escolar é de ‘subordinação e não de comando da obra da educação, que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno’ (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 271).

Este pensamento leva o autor a rejeitar a aplicação das teorias da administração empregada nas fábricas no campo da educação, em função dos diferentes objetivos que estes processos visam (DRABACH e MOUSQUER, 2009, p. 271). A ideia de classificar a perspectiva empresarial como autores clássicos, permite que Souza (2006) realize algo parecido com Drabach e Mousquer (2009) e, apesar de não incluir Lourenço Filho como um autor que entende a diferença de natureza entre o produto e o trabalho fabril em relação ao produto e o trabalho escolar, afirma, no entanto, que Teixeira foi poupado das críticas pelos autores críticos no período posterior. Assim,

a exceção recai nos textos de Anísio Teixeira, ao que parece, se tratar de autor que conquistara o respeito e a simpatia acadêmica de todas as linhas de pensamento da área àquela época e, mais provavelmente, porque de fato abordava a problemática da administração escolar numa perspectiva um tanto diversa dos seus contemporâneos. (SOUZA, 2006, p. 66-67).

Esses aspectos que contemplamos abrem caminho para o questionamento do modo de classificação do conhecimento em Gestão educacional, porém, vamos, antes de aprofundar esse questionamento, investigar como as pesquisas de Estado da arte e levantamento bibliográfico dão suporte decisivo para a manutenção da dualidade nos anos subsequentes à década de 1980. Começamos por Gracindo e Wittmann (2001), Souza (2006; 2019) e Martins (2011).

Gracindo e Wittmann (2001) desenvolveram uma grande pesquisa em nível nacional envolvendo diversos pesquisadores vinculados à ANPAE entre setembro de 1998 e novembro de 1999 por meio de levantamento de pesquisas desenvolvidas no Brasil entre

os anos de 1991 e 1997, – incluem teses, dissertações e pesquisas docentes – categorização das pesquisas desenvolvidas que foram incluídas no banco de dados da ANPAE e análise dos documentos, já categorizados para apresentação dos resultados. Em termos de limitação do levantamento, os autores afirmam não ser uma pesquisa exaustiva, portanto, indicam que há pesquisas concluídas neste período que não entraram para o levantamento por falta de dados, como os Estado da arte e levantamentos bibliográficos os quais se limitam aos resumos das pesquisas analisadas, sendo que muitas não continham, por exemplo, descritores, metodologia, resultados, resumos com naturezas variadas, e isso impôs “[...] limites ao aprofundamento da análise neste estudo do estado do conhecimento” (GRACINDO; WITTMANN, 2001, p. 10).

Houve um processo de seleção dos documentos resultantes do levantamento inicial. Muitos referiam-se a outras áreas – como avaliação de aprendizagem e experiências didáticas – e que foram excluídos da análise por ‘impertinência temática’; outros correspondiam a pesquisas que não haviam sido concluídas no período de estudo (1991 a 1997), que também foram excluídos por ‘impertinência temporal’ Um terceiro grupo foi excluído por preenchimento inadequado ou falta de informações solicitadas no instrumento de coleta, como autor, origem institucional, natureza da pesquisa ou, até mesmo, o próprio resumo. (GRACINDO e WITTMANN, 2001, p. 10).

A ideia de Gracindo e Wittmann (2001, p. 12) foi categorizar os trabalhos de maneira simples contemplando os conjuntos que estamos explorando: política e gestão. Porém, a diversidade contida no material, inesperada pelos autores, os conduziu a elencar onze grandes temáticas que se constituíram como objeto de análise dos pesquisadores. E é curioso saber que foram “[...] analisados 1.170

documentos dos quais 248 foram excluídos da pesquisa por impertinência (temática ou temporal) ou por insuficiência de dados. Os demais, 922, foram incorporados ao estudo e distribuídos em 11 categorias”: Escolas/Instituições Educativas e Sociedade; Direito à Educação e Legislação do Ensino; Políticas de Educação: Concepções e Programas; O Público e o Privado na Educação; Financiamento da Educação; Municipalização e Gestão Municipal da Educação; Planejamento e Avaliação Educacionais; Profissionais da Educação: Formação e Prática; Gestão de Sistemas Educacionais; Gestão da Universidade; Gestão da Escola.

Souza (2006) realizou uma pesquisa abrangendo período de 1987 a 2004 e afirma que as pesquisas caminharam seguindo as aspirações das temáticas que estavam na pauta do dia, portanto, é possível perceber a ampliação das temáticas, inclusive a própria pesquisa Estado da arte já é compreendida como uma delas, a abrangência das pesquisas estudos de caso por meio da análise da concretização de projetos político-pedagógicos, os modelos de gestão, os diversos modos da gestão democrática etc. “O crescimento dos estudos de caso e dos trabalhos com perspectivas ditas qualitativas também merece um destaque, pois isto transgride parcialmente com as formas que a pesquisa vinha sendo desenvolvida no início dos anos 80” (SOUZA, 2006, p. 122). São essas as temáticas: Diretor; Gestão Democrática; Instrumentos de Gestão; Modelos de Gestão; Desafios da Gestão Escolar; Conselho de Escola; Participação; Concepções de Gestão Escolar; Processos de Gestão Escolar; Relações de Poder; Autonomia; Cultura organizacional; Estado da Arte.

Em Martins (2011), o recorte foi o período de 2000 até 2008 com a intenção de captar os temas da gestão, autonomia e órgãos colegiados para verificar a produção que reflete, acima de tudo, sobre a unidade escolar e seu cotidiano: a pesquisa teve a intenção de “[...]”

compreender e identificar de que forma os estudiosos de políticas públicas vêm analisando a gestão das escolas, os órgãos colegiados e seu papel na constituição da autonomia escolar” (MARTINS, 2011, p. 28). A base do levantamento foi o banco de teses e dissertações da CAPES por meio do programa *W inisis* da Unesco e sua categorização girou em torno de perguntas norteadoras e o referencial da análise de conteúdo de Bardin (1977):

Quais regiões do país concentram maior número de estudos sobre o tema? Quais são os focos de interesse das investigações? Em torno de quais categorias essas pesquisas poderiam ser agrupadas? Predominam estudos empíricos ou teóricos? Quais perspectivas metodológicas utilizadas? As pesquisas esclarecem procedimentos adotados? Existem referências no que tange a dificuldade ou facilidade na coleta de dados?” (MARTINS, 2011, p. 28)

E com isso foram estabelecidas quatro categorias temáticas: Espaços e canais de participação; Relações e práticas intra-escolares; Políticas, Programas e projetos governamentais e não governamentais; Teorias e conceitos.

Souza (2019) realizou uma pesquisa que teve a intenção de dar continuidade ao trabalho de Gracindo e Wittmann (2001) mantendo as onze categorias dos autores, porém, sob recorte do período entre 1999 e 2015 nos periódicos da ANPAE e na base de dados do *Scielo*. No levantamento do autor, três dados são importantes. O primeiro é que apesar de manter as categorias dos autores, ele precisou adaptar seu levantamento para dar conta dos aspectos variáveis das novas temáticas estudadas neste longo período, o que, por sua vez, indica que para dar conta dessas categorias tiveram que ser realizadas adaptações, mostrando o efeito muito comum na

área: ao invés de criar modos novos, busca-se readaptar as diferenças em direção ao modelo hegemônico de classificação.

Em nossa investigação, por outro lado, vimos a necessidade de, eventualmente, classificar alguns trabalhos em mais de uma categoria, por termos encontrado estudos fronteiriços. Por exemplo, um trabalho sobre o estado da arte em gestão escolar (MARTINS; SILVA, 2011) aparece tanto na categoria estado da arte; estado do conhecimento, como na categoria gestão escolar, porque efetivamente ele trata de questões que afetam as duas categorias. (SOUZA, 2019, p. 4).

Outro dado interessante, que utilizaremos na seção seguinte, mas vamos aproveitar o destaque já que ele apareceu agora, é que estes trabalhos terão uma preocupação e elementos comuns na pesquisa. Se nos primeiros escritos a ideia era edificar um conhecimento para desenvolver bases principais para construção de uma disciplina para ensiná-las em cursos de graduação ou pós-graduação e nos estudos críticos a preocupação era a luta contra o capital, agora, advinda talvez das pesquisas de campo, a preocupação será a de perceber que o

[...] conjunto da produção está articulado à leitura do papel/da ação do Estado nas mais diferentes frentes. Isso significa que a definição do que se estuda no campo não está dada a priori, pois depende em boa proporção dos próprios pesquisadores, que reclamam a presença dos seus objetos de estudo e respectivas abordagens no campo da pesquisa, em uma espécie de via de mão dupla, no sentido de que tanto os pesquisadores buscam se adequar aos objetos e às abordagens dominantes no campo de pesquisa quanto eles próprios tensionam esse campo ao propor novos temas e olhares de pesquisa. (SOUZA, 2019, p. 3).

Por último, o terceiro dado é como Souza (2019) indica o papel do pesquisador a partir dos trabalhos mais recentes. Se, por um lado, o papel dos pesquisadores não é o de “[...] proposição ou implementação de políticas”, por outro lado, neste contexto, cabe a eles, “[...] indicar elementos e conclusões que podem apoiar melhores escolhas na direção política da educação, ou pelo menos nossas sínteses, com as análises do estado do conhecimento, podem auxiliar a se perceber caminhos e alternativas para a política e gestão da educação” (SOUZA, 2019, p. 17). A pergunta que fazemos é: se o que se estuda não vem *a priori* e depende das demandas sociais, por que quando um pesquisador levanta uma temática diferente ou consegue indicar novos caminhos e alternativas de pesquisa, estes precisam encontrar-se no modo já preparado de classificação para enquadrá-los?

O problema é que esses grandes catálogos de pesquisas da área de Política e Gestão educacional irão desempenhar um movimento decisivo na sustentação da dualidade na medida em que permitirão a existência de outros referenciais teórico-metodológicos, além do marxismo e da TGA, porém de modo que suas diferenças não obtenham força de arrastar o conhecimento para um lugar diferente. Chamaremos esse movimento de processo de periferização, pois ele deixa existirem outros referenciais na área, porém de maneira periférica, aliás é até bonito hoje em dia dizer que há diversidade. No nosso caso, diversidade de temáticas e não de caminhos e modos de produção da pesquisa.

Em pesquisa anterior, Nascimento (2018) mostra que nos levantamentos bibliográficos e na revista da ANPAE, foi possível identificar trabalhos de Política e Gestão educacional com autores não antes vistos (Pierre Bourdieu, Michel de Certeau, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Humberto Maturana, Jean Piaget entre outros), cujos

modos de desenvolvimento das pesquisas e seus resultados poderiam trazer grandes contribuições para a área. Outro indicativo que este autor nos traz é que não existem somente as leituras duais sobre o conhecimento, pois, por exemplo, é possível entender também como um processo linear e progressivo no pensamento de Heloisa Luck (2011) na medida em que a autora indica a perspectiva democrática como evolução da perspectiva empresarial; como múltipla no Paradigma multidimensional de Benno Sander (1982; 2007) ao afirmar que o conhecimento em gestão educacional passou por quatro momentos principais no decorrer da história que tomam forma de quatro dimensões que se revezam na condução de construção do conhecimento; como um movimento de desenvolvimento entre o revezamento em espiral de diversos modelos de gestão como mostra Ribeiro (2001), Ribeiro e Machado (2003).

O que podemos concluir desde o primeiro movimento em torno da dualidade é que ela possui linhas as quais permitem a manutenção de sua estrutura em perspectivas. A primeira é que a divisão de perspectivas se justifica e se mantém por uma coerência lógica interna entre cada autor de cada perspectiva. Por um lado, a perspectiva empresarial se mantém pelo fato de os autores compartilharem do mesmo referencial teórico e função social da pesquisa, sendo elas, a universalidade e neutralidade do conhecimento fundamentado na TGA, na medida em que a gestão da escola e da fábrica são parecidas e a sua utilização não altera o plano institucional e objetivos da instituição que a utiliza, e tendo como principal elemento a função do diretor e as práticas cotidianas reguladas na escola por este profissional.

Por outro lado, a perspectiva democrática se mantém pelo fato de os autores também compartilharem do mesmo referencial teórico e função social da pesquisa, sendo elas, a especificidade do trabalho

escolar, que garante o cerceamento da universalidade e neutralidade, e aponta para o contexto social interferindo na condução do trabalho escolar e tem a participação popular na gestão da escola assumindo frente à função centralizada no diretor escolar e esse movimento influencia a transformação social, portanto, não é nem universal e, menos ainda, neutra. Esse movimento garante que exista uma diferença externa entre elas e uma semelhança interna entre os autores de cada perspectiva, os quais, respectivamente, têm como suporte o exercício de estabelecer qual delas é verdadeira e qual é falsa, para garantir a diferença, na medida em que concorrem em toda prática de pesquisa em que se queira construir conhecimento sobre Política e Gestão educacional.

Em relação aos levantamentos bibliográficos e Estados da arte é possível perceber que eles conseguem variar as temáticas, mas por não aprofundarem as questões teóricas e de método acabam por utilizar e manter a perspectiva democrática como base e fundamentar suas pesquisas na relação entre as demandas sociais e o papel do Estado em relação a elas. Ou seja, as pesquisas não aprofundam o debate conceitual sobre qual sociedade e qual Estado estão falando. Diante disso, exercem um processo de periferação dos trabalhos que possuem aspectos e forças diferenciais de produção e condução que poderiam fazer o referencial e o método variarem e acabam por receber um lugar de despotencialização de suas forças na medida em que são jogados em segundo plano, ou em uma prateleira, de temáticas variáveis. Parece que a função dessas forças periféricas é de não perturbação da linha estrutural que edificou e vem edificando o conhecimento em duas perspectivas.

Em contrapartida, temos indícios fortes que nos permitem também apontar que existem elementos que demonstram a insustentabilidade da divisão em perspectivas: os autores que

compartilham o mesmo espaço dentro de uma perspectiva possuem elementos diferenciais entre si que desmontam essa sustentabilidade, na medida em que apresentam aspectos que não tornam coerente a sua existência na perspectiva. Os dados que corroboram essa insustentabilidade da dualidade de perspectivas estão, por exemplo, nas especificidades de alguns autores como Teixeira (1968) e Lourenço Filho (1976); e, também, na forma como autores contemporâneos aglutinam seus antecessores, alterando a maneira de reconhecer a existência dessas perspectivas (SOUZA, 2006; DRABACH e MOUQUER, 2009) para dar conta da estrutura que a sustenta. Por tais razões, é difícil reconhecer a existência de duas perspectivas: a coerência interna entre os autores, que na prática teórica é um dos elementos fundamentais para sua sustentação, não existe. E o que teremos, então? Podemos dizer que há um conjunto constituído por diversos autores da Política e Gestão educacional operando, cada um, uma espécie de pensamento singular sobre a gestão educacional.

Agora precisamos reconhecer, no desenvolvimento específico da Política educacional, na próxima seção, como os autores de ambas as perspectivas possuem semelhanças que permitem estabelecer, ao invés de uma diferença entre perspectivas, uma linha de força que os atravessam e os arrastam para uma maneira comum de construir conhecimento que o estagna: movimentos de prescrição. E também resgataremos alguns aspectos que já apareceram na leitura sobre a trajetória da Gestão educacional.

2.2 – A prescrição na Política educacional no Brasil

Estabelecidos alguns parâmetros da Gestão educacional, podemos adentrar à trajetória da Política educacional e veremos em

que medida ela estabelece algumas indicações de seu desenvolvimento, configuração e suas consequências em relação à Gestão educacional.

O que podemos adiantar é que possivelmente essa trajetória nos indicará o nicho em que emerge um espaço complementar, em especial, o espaço de algumas instituições por onde se estendem as relações de saber as quais evidenciam relações de poder, implicadas na Política e Gestão educacional. Isso é possível, pois as análises que se debruçam sobre a trajetória da Política educacional partem do pressuposto de que ela emergiu compartilhando o mesmo espaço de desenvolvimento da Gestão educacional. Desse modo, podemos dizer que o nicho em que ambas se desenvolvem é composto por instituições de diversas frentes que lhes permitem voz e vez na área da Educação, a configuração de seus objetos de pesquisa e os referências que as compõem.

Nosso trabalho principal é a tese de Stremel (2016), pois ela realizou um grande levantamento sobre a trajetória da Política educacional no Brasil, considerando dados que se estendem de meados de 1820 até a primeira década dos anos 2000. Para o desenvolvimento do seu trabalho, a autora toma como referência histórica para a Política educacional as variações do período em que o Brasil se encontrava, considerando a divisão clássica: Brasil Império, Primeira República, Estado novo etc; as instituições que concentram e por onde passam a sua força; as instituições que são criadas a partir de seus pontos de variação e as publicações que remontam suas posições no mapa. Ou seja, é por meio de suas temáticas, problemas e métodos – suas variações – que podemos conhecer a dinâmica de seu objeto, seus modos de classificação, e os elementos que são combinados para a sua definição.

De maneira geral, podemos destacar, no levantamento de Stremel (2016), a própria atuação do Estado no desenvolvimento do conhecimento em Política educacional por meio de programas e projetos educacionais voltados para a pesquisa em Educação no Brasil, os quais previam o estabelecimento de processos de institucionalização de sua legitimação e tentativas de consolidação. É possível entender, com a autora, que o desenvolvimento da Política educacional está atrelado também ao desenvolvimento da pesquisa científica em Educação no Brasil, sendo este marcado por fragilidades e ambiguidades contidas em seus referenciais e conceitos os quais demonstram que esta é uma área que ainda busca consolidação.

Grande parte dos trabalhos estudados pela autora possuem múltiplas ferramentas analíticas e referenciais teórico-metodológicos que configuram seu objeto de estudo como sendo as “[...] políticas públicas como um conjunto de ações produzidas no interior do Estado tendo em vista a solução de demandas sociais” (STREMEL, 2016, p. 55). O compilado dos dados mostra a

complexidade que envolve esse campo, especialmente no que se refere à diversidade dos objetos de estudo que se articula com a política educacional; às lutas dentro do campo em busca de legitimidade e de hegemonia de discursos; bem como à influência mútua entre campo político (Estado) e campo acadêmico, uma vez que, por meio de suas regulações, o Estado influencia a configuração desse campo, mas é também influenciado pela atuação política de representantes do campo que ocupam espaços oficiais. (STREMEL, 2016, p. 56).

Isso ocorre porque “[...] possuem estreita sintonia com as mudanças nas ações do Estado em termos de programas e projetos educacionais” (STREMEL, 2016, p. 55). A autora indica que a área

da Política educacional percorreu um amplo campo disciplinar tendo seus primeiros escritos influenciados pelas áreas das Ciências Sociais, Políticas Públicas, dentre outras, nesse sentido, para ela, a área deve ser tratada “como um campo acadêmico específico”, isso significa entendê-lo como um lugar resultante de um processo histórico que lhe confere certa autonomia em relação a outras disciplinas e instituições que estão de alguma maneira articuladas. Assim, o campo

acadêmico da política educacional é estruturado por múltiplas instituições, cujos agentes ocupam uma posição interna (como professores, pesquisadores, coordenadores de grupos de pesquisa ou de grupos de trabalho em associações, editores de periódicos, etc.), mas também podem ocupar uma posição externa, em outros campos (assumindo funções em instâncias representativas do Estado, por exemplo). O Estado intervém como mediador, pois define decisões e ações que são objetos de estudo do campo. (STREMEL, 2016, p. 40).

Stremel (2016, p. 40) evidencia que há, na construção deste conhecimento, uma relação estreita entre o “[...] campo acadêmico e campo de atuação política, uma vez que as ações deste é objeto de estudo daquele [...]”, fato que marca, para nós, o nicho principal do seu desenvolvimento específico. Por isso, no início deste capítulo, dissemos que não se pode abandonar as questões institucionais às quais está o desenvolvimento de determinada área de conhecimento relacionada. Um outro dado é a questão multidisciplinar que envolve a definição do que é política que dará condições para o seu desenvolvimento e de seu objeto de pesquisa – discussões que se encontram na relação entre a Política educacional e a Ciência Política, Políticas Públicas etc.

Funciona assim: influenciada por autores internacionais, a política pode ser entendida por três frentes principais. Em um sentido geral, é tratada por *polity* indicando o processo governamental enquanto sinônimo de “governo, regime e sistema político.” (STREMEL, 2016, p. 64); pode ser entendida, em contraposição, por *politics* que, por sua vez, designa a atividade humana que mobiliza interesses e decisões envolvendo, dessa forma, a socialização entre as pessoas; por último, temos a *policy* que envolve as ações que o Estado toma para solucionar as demandas e/ou problemas sociais emergentes.

Apesar desses termos designarem múltiplos referenciais e objetos de pesquisa, o último termo é o mais utilizado nas pesquisas no decorrer da trajetória da Política educacional e, em certa medida, tem dado o tom de seu desenvolvimento indicando, assim, que o objeto de estudo privilegiado em suas análises é o Estado, ou melhor, “[...] no Brasil, os estudos em política educacional estão articulados, de maneira predominante, à leitura da ação (ou não) do Estado diante das demandas da população por educação” (STREMEL, 2016, p. 69), podendo variar entre diferentes dimensões:

[...] a análise do processo de formulação de políticas; o conteúdo propriamente dito da política ou do programa (discurso da política); os processos de implementação, tradução e interpretação da política ou programa no contexto da prática (escolas, salas de aula, etc.); a avaliação de políticas, que pode abranger análise de resultados e consequências. Desse modo, o objeto de estudo com o qual se ocupa o pesquisador de políticas educacionais é essencialmente a análise de políticas educacionais, tarefa que é enfrentada pelos pesquisadores de formas diferenciadas. (STREMEL, 2016, p. 70).

Dito isso, temos alguns elementos básicos que conduzem a análise realizada por Stremel (2016). Sendo eles: a trama institucional, situada no processo histórico – que incorre nas relações práticas dos agentes internos e externos – e a trama conceitual, que se desenvolveu em torno da terminologia política e, como veremos adiante, define o Estado como seu principal e privilegiado, não único claro, objeto de pesquisa.

Para dar conta desses elementos destacados no parágrafo anterior, Stremel (2016) divide as observações sobre a trajetória do conhecimento em Política educacional em três períodos principais: os que antecederam seu aparecimento – como se agregaram os elementos que lhe dão condições de possibilidade para sua emergência no período seguinte –, os concomitantes ao seu aparecimento – que são proporcionados pelo seu processo de institucionalização – e, posteriormente, os que indicam sua expansão e momento atual.

A autora irá indicar que o período que antecede a emergência da Política educacional foi movido por dois eixos principais: o eixo dos estudos sobre a situação educacional do Brasil e o eixo dos estudos sobre gestão escolar/educacional e educação comparada. São estes dois eixos que deram condições de possibilidade da emergência da Política educacional no Brasil no período seguinte. No primeiro eixo, situado no primeiro período, segundo Stremel (2016), temos as primeiras tentativas de organização do ensino oportunizada pela descentralização, ocorridas entre as décadas de 1820 e 1930, portanto, no Brasil Império e na Primeira República. Neste momento, foram realizadas publicações relacionadas à política, organização e administração do ensino em formato de memórias, relatórios de discursos, relatos de práticas e experiências de ensino desenvolvidas em instituições educacionais e, por isso, se constituíam, pelo menos até 1920, de maneira subjetiva e assistemática.

Em 1924, temos a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) sendo ela imprescindível nas lutas e reformas educacionais do período, realizando discussões sobre os problemas da educação no âmbito de seus congressos, conferências e reuniões. Estimulados pelo governo Capanema, a ABE constituiu-se majoritariamente por relatórios situacionais cujo alvo principal era fundamentar a elaboração de leis, regulamentos, projetos de lei e discursos que reivindicavam a reorganização do ensino. Portanto, a ABE constituiu “[...] papel importante no debate de questões educacionais, na disseminação do ideário pedagógico e na influência em relação à elaboração de leis e planos educacionais.”, foi nela que se “[...] reuniu o grupo de educadores brasileiros responsável pelas reformas educacionais empreendidas nessa época” (STREMEL, 2016, p. 94).

No que diz respeito ao segundo eixo, situado no primeiro período, começam a surgir estudos que buscam, de maneira sistemática, avaliar as experiências educacionais de outros países, bem como sua organização, fundamentando a emergência dos trabalhos de gestão educacional e educação comparada; e é neste momento que aparecerá a utilização do termo política educacional em relação aos temas educacionais como: política de ensino, programa de política educacional, técnica e política educacional etc.

Segundo Stremel (2016), em meio à revolução de 1930, temos a centralização das decisões administrativas do país aumentando a atuação do Estado na organização da educação, inclusive com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, e a emergência dos primeiros escritos sobre Gestão educacional e Educação Comparada com os trabalhos de Anísio Teixeira (1961), Carneiro Leão (1939) e Querino Ribeiro (1938). É importante pontuar que os estudos históricos destacam que a Política

educacional, em seus primeiros escritos, se desenvolveu a partir de discussões com as Ciências Políticas e estava fortemente “ligada à administração da educação (tal como ocorreu nos Estados Unidos) e à educação comparada.” (STREMEL, 2016, p. 72).

Entre o Estado Novo, em 1937, e a entrada de regimes políticos democráticos de 1946 em diante, temos nacionalmente e institucionalmente medidas de ação para centralizar concretamente as decisões e o estabelecimento de uma educação nacional tecnicamente organizada: a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 1937, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) em 1944, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vinculada ao Ministério da Educação em 1951, o Centro Brasileiro de Pesquisas educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisa Educacionais (CRPEs) em 1955, estes dois últimos vinculados ao INEP.

A principal função do INEP, vinculado ao Ministério da Educação, foi a de coordenar pesquisas sobre a situação da educação no Brasil, já que as teorias pedagógicas se pautavam em dados científicos da realidade para organizar o modo de ensino, enfatizando os problemas centrais de diversas naturezas focando no possível diagnóstico para direcionamento das atenções do governo, ou seja, a ideia era “[...] sistematizar os conhecimentos educacionais para subsidiar as ações governamentais” (STREMEL, 2016, p. 82) – processo que se pautava na ideia de que a educação está atrelada ao próprio desenvolvimento do país, como um investimento nacional que trará desenvolvimento econômico.

Dando continuidade à fórmula nas décadas seguintes, a RBEP foi incumbida de realizar debates por meio da aglutinação e divulgação pioneira das discussões científicas no meio educacional,

posteriormente, com a democracia ocupando o lugar privilegiado de condução da vida educacional, o CBPE e os CRPEs tomam frente na descentralização da pesquisa educacional no Brasil, visando ao fortalecimento disseminado da educação e marcando, assim, o surgimento da pesquisa em Educação no Brasil. Não que ela fosse inexistente, mas, até tais acontecimentos, havia apenas espaços para pesquisas pontuais, as quais não eram valorizadas e se realizavam com investimento irrisório (STREMEL, 2016, p. 83).

Segundo Stremel (2016), podemos dizer que o primeiro período do INEP, antes dos CRPEs, era voltado para quantificação dos dados de pesquisa voltados para áreas da psicologia, psicopedagogia, avaliação e organização do ensino e, posteriormente, encontram-se na ordem do dia os estudos voltados para sociologia focando as relações das escolas com as relações sociais, etnias, processos de socialização e etc. Neste meio institucional, poderemos perceber que os

[...] intelectuais envolvidos na emergência do campo educacional (Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão, etc.), ocupavam uma posição vinculada ao campo mais amplo do poder, que garantiu legitimidade, estrutura e condições para a emergência, o desenvolvimento e a divulgação dos estudos e pesquisas em educação e política educacional. Desse modo, verificamos que a pesquisa em educação não teve inicialmente seu desenvolvimento no espaço da universidade, mas sim impulsionada por órgãos governamentais com finalidades bem definidas de subsidiar a política educacional brasileira. (STREMEL, 2016, p. 86).

Podemos identificar algumas consequências do primeiro momento da trajetória do conhecimento em Política educacional que funcionam como condições de possibilidade para sua emergência na

década de 1960. Por um lado, a atuação científica da época na realização de trabalhos diagnósticos da situação do Brasil os quais ofereciam dados assistemáticos e sistemáticos para que os governantes pudessem ser assertivos no desvelamento de possíveis problemas e resolução dos mesmos para a organização da educação nacional. Portanto, essa é uma das principais “[...] particularidades que caracteriza o campo da política educacional, cuja interlocução entre atividade política e campo científico impulsionará as possibilidades de desenvolvimento como campo acadêmico no Brasil” (STREMEL, 2016, p. 101). Por outro lado, com a entrada dos primeiros trabalhos de Gestão educacional e Educação Comparada e as atuações do INEP, RBE, CBPE e CRPs ajudam a contrapor a assistematicidade e subjetividade das pesquisas realizadas no começo do período e garantem as condições para a Política educacional se construir como um campo específico: é em meio à “[...] inter-relação com os campos (político, econômico, científico, educacional) que os estudos sobre administração escolar, administração educacional, educação comparada e política educacional vão ganhando relevância e sendo construídos como campos específicos” (STREMEL, 2016, p. 101).

Esses dois eixos selam nosso objeto de pesquisa já no primeiro momento da trajetória em Política educacional, no momento em que seus escritos estavam acabando de emergir:

Nesse sentido, a ação governamental é como uma ‘bússola’ que orienta as dimensões do objeto de estudo do campo. Tal ação é fruto das relações que se estabelecem entre o Estado e a sociedade civil, na qual as pressões sociais em disputa intervêm pelas garantias de atendimento de seus interesses e das demandas educacionais. Reafirma-se, assim, que os objetos de estudo da política educacional são contextual e historicamente construídos. (STREMEL, 2016, p. 109).

A década de 1960 marca a entrada do segundo período indicado por Stremel (2016) e tem o processo de institucionalização como característica da Política educacional, isso porque ela acompanha as mudanças no mundo da pesquisa na Educação e passa a ser, finalmente, produzida também pelo meio acadêmico ganhando certa independência do campo político. Isso significa que o “[...] desenvolvimento da produção na área da educação tem duas fases distintas, caracterizadas por um período anterior e posterior à implantação da Pós-Graduação [1965], quando a pesquisa é incorporada pelo campo acadêmico” (STREMEL, 2016, p. 86).

Com isso, temos, nos anos seguintes, o aumento significativo do termo Política educacional em artigos, teses, dissertações e livros especializados. Logo no início da década, em 1961, temos a criação da Associação Nacionais de Professores de Administração Escolar (ANPAE) que, por dividir espaço com a Gestão educacional na própria emergência dos debates em torno da Política educacional, irá incorporar as demandas da área, algumas delas já direcionadas, como vimos. Nos eventos acadêmicos que realizou na época, publicados em seus Cadernos de Administração escolar, a ANPAE expressa uma preocupação com questões de planejamento, organização e a formação de profissionais especializados da administração educacional para atuação em escolas.

A ideia principal desses pesquisadores foi incorporar as discussões sobre administração educacional e educação comparada em cursos de Graduação e Pós-graduação junto aos estudos sistemáticos que realizaram na década de 1930 e, também, pensar como essas premissas se relacionariam com as ações práticas em meio ao Estado. Portanto, a ANPAE, segundo Sander (2011, p. 271-272), se edificou sob a “missão de lutar pelo exercício do direito à educação de qualidade para todos” por meio de sua “[...] participação na

formulação de políticas públicas de educação e na concepção e adoção de práticas de gestão democrática, alicerçadas nos princípios e valores da solidariedade e justiça social e da liberdade e igualdade de direitos e deveres na educação e na sociedade.”

Posteriormente, foi em meio ao tecnicismo educacional do Regime Militar que temos a organização da Pós-graduação de fato, a criação de diversos periódicos da área educacional, a partir de 1971, e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1976. Um dado interessante é que neste ano, a ANPAE muda sua nomenclatura para Associação Nacional de Profissionais da Administração Escolar e, em 1976, para Associação Nacional de Profissionais da Administração Educacional na tentativa de ir se desenvolvendo em conformidade com as vicissitudes dos debates que estavam se acirrando e com a ideia de ampliar a gama de interesse dos diversos grupos implicados nas temáticas educacionais.

Em 1979, com a criação da Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), ampliou-se o espaço de debate acerca da educação e dos temas da Política educacional com seus Seminários e, especificamente o CEDES, com a criação do periódico Educação e Sociedade, o qual mobiliza até os dias atuais debates importantíssimos acerca dos problemas educacionais. Juntas, ANPEd, CEDES e ANDE, se mobilizaram para a realização, entre as décadas de 1980 e 1990, das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) que ampliaram e potencializaram ainda mais as discussões em torno dos problemas educacionais.

Em 1980, a ANPAE modifica sua nomenclatura para Associação Nacional de Profissionais da Administração Educacional, mantendo sua sigla (ANPAE), mas esta ainda não foi sua última modificação, fato este que “[...] demonstra que o campo está sempre

em jogo como um espaço de lutas, embates, interesses específicos, disputas entre diferentes capitais” (STREMEL, 2016, p. 86). Em 1983, a Associação cria seu periódico, a Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE), para divulgação especializada em Gestão educacional, incluindo também debates sobre temáticas da Política educacional já que era um momento em que o Brasil abria-se para a redemocratização do país e sofria fortes mobilizações sociais em torno dela.

Por sua vez, desde a sua criação, a ANPEd promoveu um processo de fortalecimento do debate educacional ao mesmo tempo em que racionalizava a discussão dividindo-as em subáreas chamadas de Grupos de Trabalho, os GTs. Mas foi somente em 1987 que houve a criação do GT Estado e Política educacional nesta associação e, por isso, no Brasil, a discussão específica da área se intensifica academicamente. Tem-se, também, a mudança do GT Ensino de 1º grau para Política do Ensino de 1º grau e o GT Ensino Superior para Política de Ensino Superior, reunindo assim as “[...] evidências a partir das quais é possível inferirmos que o período de 1986/1987 pode ser entendido como um marco explícito na institucionalização do campo acadêmico da política educacional no Brasil” (STREMEL, 2016, p. 86). O GT Estado e Política educacional realizou e vem realizando debates focando as ações do Estado em relação às demandas sociais e aos mecanismos e formas de gestão da escola pública. As abordagens deste GT estão ancoradas em perspectivas macroestruturais as quais analisam a relação entre política, Estado e educação não mais como técnicas neutras de planejamento e sim como atividades política socialmente enviesadas. Outro dado é que por mais que se possa entender a criação da ANPAE como o

[...] primeiro marco na institucionalização do campo, em virtude da relação entre o campo da administração da educação e dos estudos de política educacional, é com a criação do GT 5 que de maneira mais explícita a política educacional é definida no âmbito de um espaço institucional. (STREMEL, 2016, p. 118).

Na década de 1990, temos o último período que marca a expansão da área da Política educacional. Em 1996, houve a última mudança na nomenclatura da ANPAE para Associação Nacional de Política e Administração da Educação e, em 1997, uma mudança na nomenclatura de seu periódico para Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE). Nesse mesmo período, há o aumento significativo da disciplina Política educacional nos currículos de cursos de licenciatura, em especial, nos cursos de Pedagogia; a expansão e publicação massiva em periódicos, eventos acadêmicos e nas redes de pesquisa; e o surgimento de inúmeras linhas de pesquisa e grupos de estudo dedicados à pesquisa em Política educacional, devido, principalmente, a um conjunto de propostas lançadas pela CAPES para organizar os Programas de Pós-graduação em linhas de pesquisa. Esse

[...] quadro de crescimento das linhas de pesquisa decorre da própria dinâmica do Estado democrático pós-1986, do acirramento das reformas educacionais de cunho neoliberal a partir da década de 1990, da ampliação da Pós-Graduação e a necessidade de organização em linhas de pesquisa, do movimento internacional de interesse pelos estudos de política educacional e dos movimentos de luta pela educação. Todos esses aspectos contribuíram para o aumento do interesse pela pesquisa de/sobre política educacional e o conseqüente crescimento das publicações (livros, artigos, etc.). (STREMEL, 2016, p. 125).

Stremel (2016) compõe alguns apontamentos sobre o estado contemporâneo da área da Política educacional destacando alguns desafios que se impõem à sua expansão, especificamente três. O primeiro refere-se ao estabelecimento de relações com outros campos disciplinares como a Ciência Política e Economia, pois sua interlocução encontra-se ainda incipiente; o segundo desafio refere-se aos processos de internacionalização dos estudos para maior interlocução com os trabalhos produzidos fora do país, o que poderia trazer grandes contribuições não só para o enfrentamento do primeiro desafio, mas também para lidar com outros modos de enfrentar problemas de realidades diferentes da nossa; o último desafio refere-se ao desenvolvimento de estudos teóricos sobre Política educacional visto que ao longo dos anos esses tipos de publicações são de número baixíssimo e acabam por negligenciar o estudo da dinâmica do próprio campo, o que ajudaria a revisitar seus modos de análise e produção. A autora destaca que isso funcionaria como um meio para “[...] encontrar um equilíbrio entre as regras de filtragem que o campo utiliza e as possibilidades de cobrir a diversidade de temas que integram o campo” (STREMEL, 2016, p. 123).

O trabalho de Stremel (2016) nos ajuda a trazer à tona alguns elementos não mencionados na trajetória da Gestão educacional, mas que se encontram latentes e ajudam a formar o espaço complementar que nos faltava, ou seja, são elementos que se estendem em direção às instituições, nos mostram a dinâmica do saber e do poder que nos interessa e que dão contorno às regras de formação da Política e Gestão educacional.

O primeiro elemento é o nicho em que se desenvolve o conhecimento em Política educacional. O processo de institucionalização baseia-se na ideia de que uma disciplina toma forma institucional quando – amparada de diversas maneiras por uma

cadeia de instituições – adquire independência relativa e consegue impor e articular socialmente seus princípios de forma que não se questione ou desconfie de suas atividades e os discursos em torno delas, ou seja, consegue legitimidade e fidedignidade – claro que isto não é válido para todos os casos.

Porém, no caso da Política educacional, seus primeiros passos estão diretamente vinculados à emergência da pesquisa educacional no Brasil por meio de atividades e trabalhos diagnósticos da situação educacional, a pedido do governo. O trabalho realizado pelo INEP continha como um de seus interesses coletar cientificamente dados para que o Estado intervisse organizando e regulamentando o ensino pautado na legitimidade dos intelectuais e fazendo desta legitimidade também parte da sua. Os intelectuais da época viram oportunidade de colocar suas ideias e, principalmente, criar o espaço para ampliação e divulgação delas, advindas de dentro e fora do Brasil, visto que a pesquisa acadêmica educacional da época se encontrava em fase inicial e viria a criar corpo significativo nas décadas de 1970 e 1980.

Considerando, assim, os períodos históricos pelos quais o Brasil passou e sua influência sobre as demandas do campo acadêmico, podemos dizer que houve forte correlação entre o desenvolvimento, a regulação e a organização do campo acadêmico educacional e as ações que o Estado tomou. Os próprios diagnósticos da realidade escolar tornaram-se objeto do conhecimento em Política educacional e, nesse sentido, os pesquisadores influenciaram politicamente as ações do Estado por meio de suas análises. Por que isso é importante? Porque a partir desse momento é possível evidenciar que, apesar de o âmbito Estado e o âmbito acadêmico serem distintos, possuem, cada um à sua maneira, um modo de ação sobre o cotidiano escolar pautado em uma ideia bem parecida.

A ideia é que os problemas sociais que acometem a educação e suas demandas podem ser diagnosticados por eles e realizarem, a partir de então, um trabalho de rearranjo, criação e organização com planos práticos de ação movimentando diversas instituições para implantá-los no cotidiano: essa é a ideia de prescrição explicitada em nossa Introdução, na verdade, esse modo de ação prescritiva já era corriqueiro no campo do Estado em relação às demandas sociais. Os pesquisadores realizavam pesquisas diagnósticas pautadas em referenciais teórico-metodológicos de diversas frentes para serem “implantadas” soluções nas práticas onde realizavam suas análises e encontravam diversos problemas. O detalhe é que o Estado passou a ser um lugar onde a ideia dos pesquisadores poderia, enfim, se materializar.

O problema é que essa ideia, ou esse movimento, desconsidera dois fatores importantes. O de que o cotidiano não consegue absorver ou se submeter completamente a todas as regulações impostas pelo Estado ou pelo meio acadêmico justamente porque ele possui força e regulações próprias e independente – desse modo, não é de se estranhar que a Política e Gestão educacional não conseguiu ajudar a realizar a gestão democrática ideal nas escolas públicas. Poderíamos dizer que esses três âmbitos – acadêmico, estatal e cotidiano – disputam e colocam em circulação relações de saber e poder, para imporem o seu modo de regulação um para o outro; só que, nesta disputa, o cotidiano sofre de entrada um amortecimento de sua força e seu modo de operar é desconsiderado das análises e intervenções do meio acadêmico e do Estado, pois é justamente essas regulações e forças que estes tentam subsumir e regular, ou seja, a regulação do cotidiano não entra em consideração na criação das regulações que organizam o Estado e o meio acadêmico. Ou entram de modo que não atrapalhem as práticas de Estado e acadêmicas como vimos com

os casos de processos de periferização de referenciais na trajetória da Gestão educacional. Subsumindo exatamente esses problemas próprios da especificidade do cotidiano é que os âmbitos acadêmico e estatal conseguem regulamentar a posição que o cotidiano terá. Inferimos, da análise, que estes problemas é que possuem ou poderiam possuir o potencial de desconstruir os modos de construção do conhecimento em Política e Gestão educacional.

O segundo fator é que o meio acadêmico e o Estado também possuem em seu âmago a singularidade das forças do cotidiano em conjunto com as suas, mas em suas práticas, essas forças singulares deixam de ser consideradas também. O espaço institucional descrito por Stremel (2016), enquanto espaço complementar da Gestão educacional, mostra como o nicho em que se desenvolveu a Gestão educacional é repleto de movimentos institucionais que a posicionam no espaço de desenvolvimento da pesquisa educacional – visto que os primeiros escritos da Gestão educacional foram um dos pilares do processo de institucionalização da Política educacional. Mesmo considerando as especificidades de cada uma – Política e Gestão – é possível apontar que independentemente da perspectiva de Gestão educacional – empresarial ou democrática – ambas dividem o mesmo modo de ação prescritivo que a trajetória da Política educacional, mesmo que por outros caminhos, faz questão de evidenciar. Portanto, este é um fator interessante na medida em que demonstra a semelhança externa entre as perspectivas, ou seja, esse delineamento mostra que tanto a perspectiva empresarial quanto a perspectiva democrática possuem semelhança entre os dados de produção de seu conhecimento e, em alguns aspectos, não divergentes – ressaltadas, claro, suas especificidades.

Essa afirmativa é possível, também, porque a trajetória da Política educacional coloca de maneira explícita nosso segundo

elemento: a figura do pesquisador, a qual só era possível apontar na Gestão educacional por causa das consequências de análise dos autores que delinearam os caminhos de sua trajetória no que diz respeito à função que cada perspectiva adquiria – manutenção do capitalismo ou transformação da sociedade. Salvo suas diferenças, este personagem se edificou na área trabalhando junto ao Estado em um plano de desenvolvimento teórico da disciplina Gestão educacional e, posteriormente, ganhando força junto ao Estado e suas instituições, a disseminação e regulamento interno para expandir-se em periódicos, cursos de graduação e Pós-graduação, grupos de pesquisa devidamente cadastrados, eventos acadêmicos, marcando, assim, sua presença e legitimidade em diversas instituições, leis, políticas públicas, escolas etc.

A legitimidade dessas instituições faz-se como legitimidade do próprio autor justificando a categoria “autor” mencionada na primeira parte deste capítulo e mostrando de onde é possível edificá-lo enquanto categoria. Podemos dizer ainda mais: como este conhecimento vem da análise das situações e problemas sociais da educação e os pesquisadores movem-se sendo influenciados pelo Estado e, em contrapartida, influenciando-o, sua missão social e sua ética de pesquisa passam a ser justamente atender a esses problemas. Esse movimento justifica a categoria “função social” e seus modos de análise por legitimar e serem legitimados em meio a essas instituições, justificando, por sua vez, a categoria “referencial teórico-metodológico”.

Por fim, podemos encontrar no trabalho de Stremel (2016) discussões gerais sobre a concepção de Política e a elucidação de seu objeto de pesquisa o qual se constitui nas ações do Estado em relação às demandas sociais. Especialmente, o debate em torno dos termos *polity*, *politics* e *policy* fornece forma ao objeto das pesquisas e, depois,

assistimos sua reconstrução e propagação junto ao desenvolvimento da pesquisa educacional como objeto mais pesquisado em Política educacional. O mesmo itinerário encontramos nos estudos de Gestão educacional a partir da década de 1980, com os trabalhos que avaliam a gestão no cotidiano por meio da análise de políticas públicas para a gestão e as leis vigentes sobre essa matéria. Momento, também, em que a prescrição se torna o mote nas pesquisas em Gestão educacional.

Após esses dois percursos, quais relações podemos estabelecer entre as categorias iniciais que constituíram a estrutura e as linhas despotencializadas dos estudos em Gestão educacional e o modo de funcionamento dos estudos em Política educacional que constituíram o que denominamos de regras de formação da área de Política e Gestão educacional?

Herdados também desse movimento dos estudos em Política educacional, teremos, à disposição, os elementos para produção do conhecimento em Gestão educacional. A ideia que se propagou é a de que a perspectiva empresarial manteve suas atenções voltadas para a figura do diretor de escola por meio de uma abordagem técnica da gestão sem levar em conta o meio social onde se desenvolve e atua (FELIX, 1985) e, também, que ela não leva em conta as tendências pedagógicas e os condicionantes políticos, sociais e econômicos por ser uma atividade neutra em relação à instituição que atua (PARO, 1986). E, também, que a perspectiva empresarial ajudou a edificar a disciplina em um plano junto ao capitalismo na burocratização da educação por meio da ação do Estado e para o controle da educação pelo Estado (FELIX, 1985).

Sobre a questão de desconsiderar os condicionantes sociais, políticos, econômicos e suas relações com a Educação, podemos afirmar que não é totalmente procedente, pois tanto Ribeiro (1938) quanto Alonso (1989) não renunciam à discussão e lugar do Estado

nesta perspectiva empresarial. Ribeiro (1938) irá colocar que a gestão é uma atividade humana, geral, que se baseia na luta que se faz diariamente para sobrevivência, ou seja, é a própria experiência de vida que faz com que administremos nosso alimento, as atividades de trabalho, moradia etc. implicados na cooperação com outros humanos, para sobrevivermos em sociedade. Porém, são os aspectos de nossa sensibilidade e moralidade que atrapalham esse modo de cooperação e a gestão científica viria para racionalizar esses dados morais e sensíveis que poderiam desviar-nos dos objetivos que determinada instituição possui. Por isso, neste momento, é possível dizer que a gestão é neutra por ela racionalizar a conduta e não implicar de modo algum nos objetivos que determinada instituição possui, pois, só regula o que atrapalha os objetivos humanos de educar, produzir mercadorias para subsistência, organizar e administrar hospitais e etc.

Não é que Ribeiro (1938) faça questão de desconsiderar o social, a questão é que o social que ele incorpora – até por consequências das pesquisas disponíveis em sua época, pois traz em seu âmago as condicionantes da TGA – ao seu escopo teórico não é compatível com o social empregado no campo educacional da década de 1970 e, principalmente, na década de 1980, salvo o trabalho de Alonso (1976) que, apesar de importante e expressivo, segue e aprimora as contribuições diretas deste autor. Outro dado é que Ribeiro (1938) considera o Estado uma empresa na medida em que é um empreendimento público que emprega esforços na organização dos serviços públicos de sobrevivência e distribuição das atividades sociais. Por consequência, a escola é vista por ele como um empreendimento público que precisa ser organizado e administrado pelo Estado visando à distribuição de educação de qualidade. Desse modo, Ribeiro (1938) afirma que é imprescindível considerar os

dados, teorias e avanços pedagógicos na produção do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil.

Na teoria de Ribeiro (1938), a TGA não entra em seu escopo sem receber determinadas críticas, pois, mesmo ao reconhecer o Fayolismo como o mais adequado dentre as diversas correntes da TGA veiculadas na época, na medida em que reconhece o caráter humanístico das corporações, ele enfatiza que ela deveria se submeter ao caráter pedagógico da gestão educacional. Paro (2007) é um autor classificado na perspectiva democrática e reconhece essa faceta do pensamento de Ribeiro (1938), porém, ela está envolta em um aparente paradoxo que não permitiu certos autores reconhecê-la, como vimos naqueles que realizaram estudos sobre a trajetória da Gestão educacional no Brasil. Isso ocorre porque, segundo Paro (2007, p. 563), a “[...] obra do Querino Ribeiro pode ser aproveitada tanto pelos conservadores quanto pelos progressistas; e isso parece um paradoxo”. Para o autor, esse paradoxo aparece justamente porque determinados pesquisadores utilizam a teoria de Ribeiro (1938; 1952) sem o devido aprofundamento e entendimento de que a “[...] administração escolar, como qualquer administração, serve aos objetivos da coisa administrada [...]” e que ela “[...] serve a uma política e a uma filosofia *de educação*.” (PARO, 2007, p. 564 destaque nosso).

Em relação ao destaque que teve a figura do diretor na perspectiva empresarial de gestão educacional, no caso de Ribeiro (1938), que é comumente classificado nela, desde seu primeiro texto já alertava que a gestão da escola não é composta apenas pelo diretor, como peça-chave, mas, acima de tudo, é composta e considera todos os trabalhadores escolares envolvidos no processo educacional.

Outra questão é a burocratização do Estado, o problema não parece estar exatamente na perspectiva empresarial visto que, na época

de Ribeiro (1938), ela foi por onde se pôde realizar a pesquisa e onde passou a se organizar o ensino, pois, querendo ou não, os trabalhos posteriores, junto aos movimentos sociais, tornaram a gestão democrática pauta na ordem do dia das demandas do Estado e conduziram modos de organização próprios. Talvez o problema poderia ser o próprio Estado, já que ele realizou uma burocratização massiva em sua gestão com o passar dos anos e não a teoria que deveria lhe fundamentar.

Com esses dados, podemos dizer que a diferença externa entre as perspectivas, do ponto de vista do desenvolvimento dos estudos em Política educacional, não consegue se manter. Primeiro porque, como dissemos na primeira seção deste capítulo, por mais que os autores de cada perspectiva difiram em suas afirmativas, ainda temos as linhas de força de sua produção – o autor, o referencial e a função social – como uma regra que vale para ambas as perspectivas. Neste caso, estas formam uma linha dura e suas categorias formam linhas flexíveis que operam em ambas, fazem passar em ambas e podem dinamizar os revezamentos entre elas, inclusive.

Em síntese, a dinâmica dessas linhas duras e as flexíveis tomam como exercício de poder a legitimidade para dizer o que é científico e o que não é, lembrando também que a dinâmica institucional opera de maneira prática o revezamento desses elementos com suas regras para compor artigos, disciplinas, eventos acadêmicos, leis, políticas públicas etc. Assim, podemos ver que a coerência interna entre os autores que diz sustentar a divisão em perspectivas não consegue se manter, pois, para inserção de autores, ela deve se modificar, claro sem modificar seu sentido e função, e mesmo assim, alguns autores não possuem o padrão que a perspectiva exige. Bom, acabamos de ver isso com Ribeiro (1938).

Vimos também que os trabalhos bibliográficos e Estados da arte realizam uma catalogação priorizando o delineamento das temáticas e deixando alguns elementos de lado para permitir a existência de trabalhos diferentes de modo que não atrapalhe a sustentação da dualidade: ou seja, produzem uma periferação. Podemos apontar, por consequência, que os trabalhos bibliográficos são sustentados por todo esse aparato institucional que assistimos se edificar – o autor, o referencial, a função social e, inclusive, os detritos deixados de lado. As perspectivas de Política e Gestão educacional se sustentam por uma coerência interna entre os autores e por uma incoerência externa entre elas e, por sua vez, não se sustentam por ter uma diferença interna entre os autores e uma coerência externa entre elas.

Mas como havíamos dito anteriormente, a dualidade seria o menor de nossos problemas visto que a divisão entre Política e Gestão educacional poderia conter elementos imanentes que assumissem papel importante na sustentação desta dinâmica. A mobilidade na utilização da separação entre Política e Gestão educacional possui uma linha de força que atravessa tanto a perspectiva empresarial quanto a democrática e utiliza o campo acadêmico como canalizador dessa força: o conceito de administração em geral.

A partir do momento em que os autores, de ambas as perspectivas, aceitam UM conceito de administração em geral – “utilização racional de recursos para realização de fins determinados”, leia-se administração como mediação para alcançar fins propositais e “intentados” – partem da ideia de que ele precisa ser animado por uma perspectiva educacional e uma perspectiva de política, aceitam, também, o processo pelo qual o conhecimento é construído a partir dessa dinâmica, ou seja, devem captar uma demanda para analisá-la e, posteriormente, terem a criação de um pensamento que delinea

uma teoria sobre essa demanda – que passa por métodos, teorias e os meios institucionais de legitimação. A partir disso, o trabalho da gestão, enquanto operação dela, é aplicação dessa teoria que já foi dinamizada na e pela política, e o Estado tem junto ao meio acadêmico de distribuir e dizer como as coisas deveriam acontecer na prática.

Mesmo se considerarmos que a criação de uma política é nutrida pelo cotidiano e que as pessoas participam da política, a maneira como a maquinaria do conhecimento altera suas proporções contribui para a dinâmica prescritiva da qual estamos falando, pois, seus resultados se dão em forma de lista de problemas ou receituário de boas práticas, como vimos. Por isso, afirmamos que este modo de fazer pesquisa teria que encontrar outras formas de lidar com o cotidiano da escola e de fazer pesquisa. São essas linhas de força que atravessam o pesquisador e o fazem peça-chave para sustentar o *modus operandi* de se fazer pesquisa.

Correspondendo às prerrogativas e participando do quadro geral que se apresenta da década de 1960 em diante, a trajetória de pesquisa de Vitor Henrique Paro é um exercício prático de alguém que participou da edificação da perspectiva democrática de gestão educacional e anos mais tarde realizou um trabalho de campo com objetivo de analisar os elementos que impedem a participação dos agentes escolares na gestão da escola, tomada como premissa para a conscientização do trabalho escolar para transformação social.

De nossa parte, interessa saber em que medida essa experiência do autor participa das regras de formação que destacamos aqui e, também, em que medida sua teoria se modifica a ponto de embasar a ideia de que é no cotidiano que se constrói conhecimento, vendo a realidade concreta da escola. Em seguida, analisaremos em

que medida sua teoria sofre modificações constitutivas de sua base construindo conhecimento junto ao cotidiano.

CAPÍTULO 3

Por dentro da escola pública ou nas vísceras das regras de formação?

*Não adianta querer, tem que ser, tem que pá
O mundo é diferente da ponte pra cá
Não adianta querer ser, tem que ter pra trocar
O mundo é diferente da ponte pra cá
Racionais Mc's (2002)*

No decorrer desses quatro anos de doutorado, os diálogos com a orientadora e também com os colegas do grupo de pesquisa nos indicaram que iríamos levantar e analisar um conjunto de material formado por pesquisas que tem o exercício prático dos elementos que compõem as regras de formação da Política e Gestão educacional, pois poderiam representar o que elaboramos a partir da construção dos capítulos anteriores. No entanto, quais e quantos poderiam nos oferecer um conjunto para análise qualitativa de nossas constatações? Essa pergunta nos conduziu a pensar que, mais do que dados quantitativos, o que buscamos são evidências significativas que nos permitam captar o movimento teoria e prática e o modo de se fazer pesquisa na área. E assim, a escolha foi feita.

Em 1986, Vitor Paro elaborou sua tese analisando criticamente os trabalhos que o antecederam destacando principalmente a especificidade que o trabalho educacional possui em

relação ao trabalho e produto final de uma fábrica, bem como, a potencialidade que a educação tem para somar forças em nome da transformação social do modo de produção capitalista, pautada em uma gestão democrática da escola e fundamentada na soberania popular. Esta obra se constitui como uma das mais significativas no movimento de ruptura com a perspectiva empresarial de gestão educacional e edificação da perspectiva democrática sendo, com o passar dos anos, obra obrigatória em cursos de formação de professores e pesquisadores, concursos públicos e processos seletivos em Programas de Pós-graduação, referencial para diversos grupos de pesquisa, teses, dissertações, artigos, trabalhos completos etc. (HOJAS, 2011; ORTEGA, 2017).

Arriscamos dizer que se trata do único estudo teórico que explicita o que a segunda perspectiva denomina de especificidade da escola, sustentada em análise marxista a qual compara, para fins de diferenciação absoluta, o processo de produção fabril com o processo de produção pedagógico. Além de ter um contexto nacional propício, já que estávamos no momento de luta pela redemocratização do país e a presença do referencial marxista era forte nas universidades, é preciso destacar que Vitor Paro foi aluno de Querino Ribeiro no curso de Pedagogia da USP e integrou movimento estudantil e representação de sua classe na congregação da Faculdade de Educação em que seu mestre era presidente e diretor. Tendo aprendido Administração Escolar com este professor, Paro (1986), décadas posteriores, intenta desconstruir os fundamentos que sustentavam a teoria da Administração escolar.

Nos anos 2000, ele faz uma homenagem ao seu professor, destacando a imprescindibilidade de lermos os clássicos da gestão – entre eles, Querino Ribeiro – e evidencia o que denomina “paradoxo na obra de Querino Ribeiro”, dizendo que apesar de se fundamentar

na TGA, ele considerava que a Administração escolar deveria ter como diretriz uma Filosofia e Política que fossem da Educação (PARO, 2009). Mas assim como também dissemos no final do capítulo anterior, ambos apresentam elemento forte de manutenção de linhas fixas, qual seja a mais importante: a gestão é um meio para realização de fins postos fora e acima dela, ela é mediação para a consecução de fins determinados.

Posteriormente à publicação de sua tese de doutorado, entre os anos 1989 e 1990, o autor teve a oportunidade de experimentar sua teoria por meio de uma pesquisa de campo com o cotidiano da escola visto que, para ele, o conhecimento em Política e Gestão educacional deveria ser constituído na escola, com ela e para ela. Este pesquisador desenvolve sua tese de livre-docência intitulada “Por dentro da escola pública”, publicada em livro em 1999.

Dito isto, este capítulo tem o objetivo de analisar os dois livros do autor (PARO, 1987; PARO, 2000) entendendo, entretanto, que ele participou, e participa ainda, de um longo período onde se passaram inúmeros acontecimentos importantes na edificação do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil. Constitui como material de análise também o trabalho de Rockwell (1986) utilizado como teoria de suporte de Paro (2000) por ele considerar o melhor e mais adequado referencial para este contato com a escola.

Mas não é só isso, será considerado todo o contexto que identificamos nos capítulos anteriores, portanto, entendemos que Vítor Paro seguiu, consciente ou não, as regras de formação do conhecimento em Política e Gestão educacional e, na medida em que realiza seus trabalhos, é diluído dentro dessa trajetória, sendo um, entre outros, eventos singulares de seu desenvolvimento. O autor se constitui para nós como um exemplo de como as regras de formação funcionam em nossas práticas teóricas de pesquisa. Ele não se

constitui como um cientista que se encontra fora da ideologia, ao contrário, ele a fortalece e ajuda a constitui-la e principalmente mantê-la, pois sabemos que essa ideia era trabalhada pelo processo de criação do verdadeiro e falso junto aos processos de periferização que lhe dão suporte. As regras se modificaram a partir do momento em que elas tomam forma na superfície e, com a ajuda da cartografia esquizoanalítica, delinearemos seu plano de imanência e de constituição bem como as linhas que as atravessam.

3.1 – A edificação do social como ponto de partida da teoria e o fortalecimento das regras na etnografia

Conhecendo as regras e os acontecimentos que estavam em movimento ao final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, não é surpreendente que uma pesquisa com subsídios marxistas e com críticas vinculadas à emergência e desenvolvimento do capitalismo pudesse surgir ali, naquele momento e daquela maneira. Em nossa análise, desenvolveremos a ideia que o primeiro livro – Administração escolar: introdução crítica (PARO, 1987) - marca muito mais um nó na história da Política e Gestão educacional no Brasil do que algo completamente original.

Paro (1987) inicia sua tese afirmando que a literatura construída na área, até aquele momento, estava dominada por trabalhos que enfatizavam os princípios e métodos utilizados na empresa capitalista e que já eram amplamente difundidos em cursos de graduação e habilitações bem como no cotidiano das escolas. Para ele, a teoria da Política e Gestão educacional estava pautada na “pretensa universalidade dos princípios da Administração adotados na empresa capitalista” (PARO, 1987, p. 11). Apesar de o autor deixar claro que existiam na época dois tipos de Gestão escolar

predominantes – uma que aderiria aos princípios da empresa capitalista e outra que rechaçava a adesão e necessidade de qualquer gestão na escola – ambas incorriam no erro de “[...] não considerar seus determinantes sociais e econômicos [...]”, ou seja, não mantinham uma postura crítica sobre a realidade concreta e não se “[...] aprofundavam na captação das múltiplas determinantes do real [...]” e, portanto, não poderiam se quer pensar em um trabalho voltado para “transformação social” (PARO, 1987, p. 12). Assim, o objetivo de Paro (1987, p. 13) foi o de “[...] examinar as condições de possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social”.

A Gestão educacional estudada por ele não se pautará nem na ideia de ela ser um conjunto de princípios, métodos e técnicas que são convenientes ao universo educacional e nem na ideia de adesão aos processos de gestão adequados visando seu melhor desempenho; ao contrário, irá pautar-se na ideia de que a Gestão educacional não se realiza livre das condicionantes sociais, econômicas e “[...] históricas determinadas para atender à necessidade e interesse de pessoas e grupos [...]”, ou seja, a análise se pautará em uma “[...] íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais ali presentes [...]”, e que está “[...] organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra-se as fontes de seus condicionantes”. Além de ter como base a bibliografia relacionada ao seu referencial teórico e sua temática, segundo ele, é subsidiado por toda sua vivência como pesquisador e docente na área, destacando, o “permanente contato com a realidade escolar” junto às suas orientações de estágio com alunos do curso de Pedagogia (PARO, 1987, p. 13).

Dados os motivos e caminhos delineados pelo autor, sua primeira tarefa foi retirar do conceito de gestão todos os conteúdos ideológicos que o arrebatam em direção aos condicionantes da TGA e ao modo de produção capitalista. A ideia de Paro (1987, p. 18), portanto, foi analisar a gestão “independente de qualquer estrutura social determinada” e isso implica examinar o conceito de administração em geral, em sua essência. Ele conceitua a gestão em geral como “[...] a utilização racional de recursos para realização de fins determinados.” (PARO, 1987, p. 18).

O objetivo de Paro (1987) é esvaziar o conceito de gestão, assim como fez Ribeiro (1938; 1952) afirmando que ela é uma atividade humana que visa organizar uma cadeia de atividades em função de uma demanda social ou institucional. A diferença é que, ao final, Paro (1987) irá articulá-la a uma teoria que justifique esse processo de esvaziamento. Para ele, subsidiado pela teoria marxista, somente o homem é o ser social, em relação aos outros animais, capaz de prospectar objetivos e funções que sua atividade, os materiais e objetivos terão – antecipadamente em seu intelecto. Ele diferencia, por exemplo, o modo como um animal executa as suas funções sem projetar ou analisar antecipadamente o modo como está realizando uma atividade, ou seja, um “[...] animal, como ser indiferenciado da natureza, não realiza o trabalho *humano*, já que não busca objetivos livremente, colocando-se portanto no âmbito da pura necessidade [...]”, assim, não aparece para ele, o animal, o “[...] problema da utilização racional de seus recursos, já que suas ações são previamente determinadas pela natureza, de modo necessário e imutável para cada espécie [...]” (PARO, 1987, p. 19 destaque do autor). A diferença é que o homem possui uma racionalidade que estabelece “livremente objetivos a serem cumpridos”, ele “utiliza racionalmente os meios que dispõe para realizá-los” (PARO, 1987, p. 18-19).

Os meios que se referem aos materiais disponíveis têm a ver com a relação do homem com a natureza, as concepções e objetivos dizem respeito à relação do homem com outros homens. A relação do homem com a natureza se efetiva por meio do trabalho que é propriamente uma “atividade orientada a um fim” (PARO, 1987, p. 20), assim, ele submete a natureza à sua vontade dominadora em seu próprio proveito. Esse movimento não é isolado, pois, o homem o faz em contato com outros homens, isso porque os trabalhos realizados isoladamente não possuem o fator econômico, não só de materiais, mas também da busca por objetivos que lhes são comuns. Na relação homem com a natureza utilizam-se os recursos materiais e conceituais de maneira racional para atingir um fim e isso exige uma gestão da atividade. Para o autor, o problema está justamente quando na relação de homens com outros homens – atividades de “coordenação” –, um imputa sobre o outro uma relação homem e natureza, ou seja, toda vez que se “[...] verifica uma dominação sobre o homem degrada-se-lhe sua condição de humano para condição de coisa” (PARO, 1987, p. 25).

Paro (1987) ainda se alonga colocando mais conceitos e elementos sociais da teoria marxista justificando seu conceito de gestão em geral, mas, será que é realmente possível abstrair a essência deste conceito? O autor diz que fará uma abstração buscando a essência do conceito ao mesmo tempo em que o enxerta com muitos elementos que o tornam possível – como as atividades humanas coletivas, o homem enquanto ser diferenciado da natureza –, ou seja, as condições de possibilidade de uma abstração não vêm de um efeito neutro e sem referencial teórico, pelo contrário, existe uma teoria que lhe oferece suporte, portanto, a suposta essência do conceito já está envolta dos elementos sociais, políticos e teóricos que lhe dão suporte.

O primeiro dado é que Paro (1987) realiza esse movimento colocando à disposição todo aparato de pesquisa que se encontra em evidência na época e lhe garante legitimidade. Além disso, uma das características principais do momento era a assertiva de que todo movimento teórico é também um movimento político. Assim, ele participa de uma instituição histórica e filosoficamente situada e realiza uma pesquisa embasado em um método e referencial teórico que já o preenche de antemão. Não podemos ignorar esse fato, pois se consideramos o período histórico na elaboração de conceitos, a gestão em geral será imediatamente preenchida pelo referencial em questão.

O intuito não é criticar a concepção do autor, mas sim destacar o fato de que esse conceito é enxertado de alguma coisa e de modo algum apresenta uma essência, na verdade, ele só está em jogo em um momento histórico em que os dados empresariais apareciam em seu modo primitivo. Ou seja, o conceito não consegue se despir de uma estrutura social, pelo contrário, ele está transbordando social por todos os lados e remete inclusive ao social do qual Paro (1987) faz parte. Não existe gestão em geral neste caso, o que podemos flexibilizar é que se trata de um, entre outros possíveis, conceito de gestão e não ele em sua essência. Até porque, como seria possível buscar a essência de um conceito, considerando, sobretudo, que toda vez que isso é realizado por alguém, este pensa e é subsidiado por um aparato que lhe oferece condições para tal?

Não queremos também dizer que a gestão seja isso ou aquilo, mas o fato é que retirar e criticar a concepção capitalista de gestão e colocar a democrática no lugar não modifica o modo como ela é produzida e, indo além, que ela irá acontecer da mesma maneira que foi idealizada no cotidiano, até porque sabemos que estes dados do enunciado encontram limites em seu espaço complementar, ele não

se prolonga lá e essa é uma das grandes críticas que os autores que realizam a trajetória destacam. Assim, há de se considerar que talvez Félix (1985) e o próprio marxismo fazem parte desta concepção, as instituições e as disputas pelas concepções que estavam em voga no meio acadêmico estão presentes, e Paro (1987) faz isso em um jogo de poder que talvez na época ele já fazia ideia. O detalhe é fazer existir uma teoria verdadeira e outra falsa e realizar a busca pela essência é exercer a prática para realizar esse movimento.

Apesar de considerarmos que não é possível achar uma gestão em geral, em sua essência, sem ser preenchida por uma estrutura social, ela cumpre a função de justificar o preenchimento, ou melhor, ela cumpre a função de justificar sua edificação sob outro viés. Esse exercício justifica também a necessidade de existência de uma gestão que não é essencialmente má, mas que foi utilizada para isso e agora poderá ser utilizada em nome do bem, sendo científica ao invés de ideológica.

Define-se assim, dentro do quadro do qual vimos anteriormente, o papel do pesquisador que mostra os aspectos ideológicos contidos nas teorias, para utilizar sua linguagem, e define o que é verdadeiro ou falso em nome do bem e da justiça social os quais oferecem suporte à sua prática. É possível também perceber que a gestão em geral segue a proposta de Ribeiro (1938; 1952) na medida em que Paro (1987) esvazia o mesmo conceito para submetê-lo a uma nova Política e teoria pedagógica como havíamos salientado.

Com o autor, iremos marcar as principais características da gestão capitalista, pois posteriormente ela poderá mostrar quais elementos impedem a participação de todos os trabalhadores da escola na gestão. Será importante marcar em primeiro lugar os processos de produção, exploração na divisão do trabalho na sociedade capitalista

e, em segundo lugar, as possibilidades de transformação social e sua influência sobre a Política e Gestão educacional.

Para Paro (1987, p. 35), as relações de produção acabam por determinar, em certa medida e mesmo que “em última instância”, o modo como a sociedade se organiza baseando-se na exploração do trabalho alheio de parte da sociedade, como é o caso do capitalismo. Isso só é possível pela criação do excedente no modo de produção capitalista. Nas sociedades primitivas, exemplifica Paro (1987, p. 36), o homem em seus aspectos rudimentares produzia com seu trabalho o suficiente para sobreviver, em nossas sociedades modernas com os novos modos de trabalho e tecnologia, acima de tudo os coletivos e altamente numerosos, produzimos mercadorias para além das necessidades de sobrevivência: a “[...] produção de excedente não é, pois, exclusiva do capitalismo, embora tenha atingido, nessa sociedade, dimensões sequer imagináveis anteriormente [...]”; a diferença é que no capitalismo teremos, dentre outros elementos, a produção da mais-valia.

As mercadorias que vemos em nosso dia a dia possuem, do ponto de vista da mais-valia, um valor de uso e outro de troca. No primeiro caso, é uma mercadoria externa, objeto de consumo em relação a um consumidor comum, somados a ela todo o procedimento de produção que lhe imputa valor; por outro lado, o valor de troca, o segundo caso, aparece quando os valores entre as mercadorias são diferentes agregados a suas propriedades de uso – como trocar um quilo de açúcar por um armário ou um punhado de milho, ou feijão etc. seja como for esse valor só aparece na troca. Trata-se nestas duas circunstâncias de saber o que dá o valor a algo: a “subsistência do valor é o trabalho” (PARO, 1987, p. 38) utilizado em sua produção que, por sua vez, remonta o tempo utilizado e as energias utilizadas para tal. O que interessa, fundamentalmente, é que

para a produção do trabalho acontecer necessita-se de uma divisão pormenorizada e organizada para se atingir os fins do empreendimento em questão, ou seja, depende de relações sociais de homens com outros homens, a “mercadoria é, pois, a objetificação de uma relação social” (PARO, 1987, p. 39).

O problema é que aos “olhos do senso comum”, ela possui uma existência ou uma “[...] ‘forma mística’, as características sociais do trabalho humanos são refletidas como se fossem características suas, inerentes ao próprio produto deste trabalho” (PARO, 1987, p. 40). Assim, é possível perspectivar que exista um olhar ideológico sobre as relações sociais de trabalho, pois de maneira mística e fantasmagórica, ela acaba sendo vista e sentida como se fosse natural e própria das relações de trabalho e sua organização.

Ao encobrir o verdadeiro caráter social do trabalho que lhe dá origem, a forma mercadoria dos produtos do trabalho acaba também por dissimular as relações sociais que têm lugar dentre os participantes do processo de produção capitalista, apresentando-as, conforme vimos anteriormente, como relações justas entre proprietários de mercadorias, impedindo que se perceba a exploração do trabalho presente nessas relações. (PARO, 1987, p. 40).

Os meios de produção, matéria-prima e os instrumentos de produção, conhecidos como capital constante, entram em relação à força de trabalho do operário, sua capacidade e energia que gasta na produção, conhecida como capital variável, transforma o trabalho em objeto de troca em relação a quem o emprega. Como um trabalhador em um dia de trabalho, por exemplo, consegue reproduzir aquilo que gasta de trabalho necessário para produzir uma mercadoria, o resto do tempo que sobra é objeto da exploração daquele que o empregou –

trabalho excedente ou mais trabalho. Claro que este trabalhador não tem os meios de produção para produzir sua própria mercadoria e, por consequência, tem sua força de trabalho para vender. Acha-se nesta relação como se não pudesse existir outra forma possível, ou seja, “o processo se dá de tal forma que não resta outra alternativa ao capitalista se não explorar, e ao trabalhador sujeitar-se à exploração, embora ambos estejam, no nível privado, apenas procurando ‘fazer o melhor negócio’, num mundo onde domina a troca de mercadorias” (PARO, 1987, p. 44-45).

Em relação à divisão especializada na fábrica, ela é um artifício utilizado para gerir de maneira prática as relações de produção das quais Paro (1987) destaca. Para ele, é pelo fato de a administração possuir uma dimensão essencial que pode ser vista como algo desestruturado de uma noção de sociedade que ela pode e adquire características que tem em uma sociedade em que o capitalismo assume o domínio das relações e as organiza.

Diferente da divisão do trabalho que destacamos aqui, a divisão pormenorizada da divisão técnica do trabalho, segundo Paro (1987), se faz no interior da sociedade capitalista em específico e neste meio o produto do trabalho não pertence mais ao trabalhador e seu trabalho está subordinado ao capital: subsunção formal.

Em seu início, a jornada e a intensidade do trabalho eram aumentadas para gerar mais-valia absoluta, porém, com o aprimoramento da produção e as lutas dos trabalhadores por melhores condições de trabalho, os empregadores tiveram que dispor de meios para aprimorar a mais-valia de modo que os trabalhadores tivessem redução da jornada e intensidade do trabalho: mais-valia relativa. Por que esse dado é importante? Porque os processos de trabalho foram alvo de modificação de modo que o trabalho necessário para confecção de determinada mercadoria diminuísse, assim, o

importante é que, nesse contexto, a divisão pormenorizada do trabalho emerge. Nesta dinâmica, entram em cena o planejamento e a cooperação para evitarem desperdício de matéria-prima, de tempo de trabalho e energia dispendida, assim as operações de produção são limitadas às pequenas partes do processo, o que agiliza e não exige conhecimento total da produção, ao menos, claro, para aqueles que vendem sua mão-de-obra.

É bem verdade que um operário que passa a vida repetindo uma mesma tarefa parcial terá muito maior destreza e rapidez para executá-la do que o artesão que precisa realizar todas as operações de seu ofício. Não é menos verdadeiro, entretanto, que, ao confinar o trabalhador durante toda jornada de trabalho e por longos períodos a uma mesma atividade parcial, essa divisão do trabalho acaba por transformá-lo num verdadeiro aleijão, privado que ele fica de exercitar e desenvolver suas outras capacidades. (PARO, 1987, p. 51).

O interessante e terrível dessa operação é que “[...] não é mais o trabalhador que utiliza os instrumentos de produção, para transformar a matéria-prima em objeto útil; é, pelo contrário, a máquina que utiliza o trabalhador, determinando-lhe o movimento e o ritmo de trabalho”, realizando assim a “*subsunção real do trabalho ao capital*”. Deste modo, o “trabalho não se subordina mais apenas formalmente ao capital, mas o próprio processo real de produção foi transformado de tal modo que o domínio do *trabalho morto* – aquele incorporado nos instrumentos de produção – sobre o *trabalho vivo* – o que se incorpora diretamente ao produto pelo trabalhador, no ato da produção – se torna um fato concreto e palpável.” (PARO, 1987, p. 53 destaques do autor).

A ideia de razão dentro deste movimento pende para o lado da racionalização do capital na medida em que o objetivo será a expansão do capital, assim, tudo que for utilização de recurso para esse fim será, por consequência, considerada racional. O que se pode questionar neste sentido, segundo o autor, é justamente a validade deste fim colocado, pois ela só funciona por meio da exploração do trabalho alheio no capitalismo. Basicamente, a ideia é que a racionalização é razoável, porém os motivos que a justificam não são racionais, de forma alguma, quando se pensa na qualidade de vida de modo geral; nesse sentido, revela-se o “[...] caráter particularista, não universal, da racionalidade capitalista, ficando explícita sua condição de racionalidade limitada pelos próprios objetivos particulares da classe detentora do poder na sociedade” (PARO, 1987, p. 56).

A gerência tem como uma de suas grandes funções amenizar nos grandes conglomerados de trabalhadores o desânimo e as possibilidades de resistência movimentadas pelas relações desiguais inerentes ao próprio trabalho. Ela é o controle do trabalho alheio. Assim, as questões de pensar os objetivos fica centrada nos setores de recrutamento e planejamento, porém, ele mesmo passa a ser um local onde a pormenorização das atividades de trabalho torna-se fundamentada nas regras das habilidades manuais e mais uma vez vemos os trabalhadores se modificando em nome de uma organização para a gerência em função da ampliação do capital.

Paro (1987, p. 68) irá colocar na jogada a diferença entre a práxis burocratizadora natural nas atividades de gerência em nome da ampliação do capital e a “[...] práxis verdadeiramente humana”. O problema é que a práxis burocratizadora faz parte da repetição dos movimentos, uma práxis mecânica, e não propõe criação humana alguma e em certa medida impedindo a práxis criadora. Outro problema é o sentido político que se desdobra, pois, ela consegue

manter o “controle do capital sobre o trabalho” (PARO, 1987, p. 69). Todo esse movimento permitiu a ampliação das teorias que a justificam, TGA, por exemplo, somadas inclusive com teorias psicológicas e sociológicas de persuasão para serem utilizadas na empresa.

Os administradores estão sim buscando objetivos que são seus, mas *dentro* da margem de liberdade que lhes é proporcionada para atender aos objetivos do capital. E é razoável que assim aconteça, pois tal margem de liberdade existe precisamente para ser utilizada, proporcionando melhores condições para se atingirem de forma mais efetiva os fins da empresa. (PARO, 1987, p. 74 destaque do autor).

Em relação à práxis humanizadora, a grande determinante é que isso dependerá, “na prática, da natureza dos fins que se procura atingir”, a gestão só estará comprometida com a transformação social na medida em que seus objetivos estiverem alinhados com ela; no caso da gestão escolar, “[...] a análise de suas relações com a transformação social deve passar, necessariamente, pelo exame das condições de possibilidade da própria educação escolar enquanto elemento de transformação social” (PARO, 1987, p. 81).

Paro (1987) afirma que nossa sociedade não é só dominada pelo capital, mas acima de tudo, é hegemônica pelo bloco histórico formado em torno de si, sociedade civil e sociedade política – superestrutura – pois eles dispõem de mecanismos para tal. Os grandes responsáveis por isso foram os intelectuais que fizeram essa ligação não só pelo próprio mover da história, mas também aqueles que justificam suas modificações teoricamente e nas práticas de suas empresas, uma grande militância em torno do capital, ou seja, “[...] o caráter dialético e orgânico do vínculo que existe entre a estrutura e

superestrutura se expressa concretamente nos grupos encarregados precisamente de realizar essa ligação: os intelectuais.”

O intelectual colocado por Gramsci, segundo Paro (1987, p. 90), assumirá um papel diferente, pois ele “[...] tem sua significação bastante precisa, que difere enormemente da maneira como o termo é usualmente utilizado [...]” como veremos com o intelectual tradicional e o orgânico. Nestes termos, poderíamos dizer que o próprio desenvolvimento da Gestão educacional, ao olhar dos autores utilizados, construído ao longo de nosso capítulo dois, se fez por essa dinâmica e, indo além, podemos dizer que Paro (1987) participa dele como um intelectual “orgânico” da perspectiva democrática. O autor enfatiza que os intelectuais são “funcionários das superestruturas” e que desempenham suas atividades específicas visando a buscar a

[...] homogeneidade do grupo social fundamental – dando aos seus membros a consciência da função que tem tanto no campo econômico quanto no social e político – bem como a levar tal grupo a tornar-se hegemônico na sociedade – proporcionando-lhe a direção do bloco histórico” (PARO, 1987, p. 92).

É por isso que as atividades de gestão deveriam mudar e serem participativas, pois não importa onde, mas sim a função que desempenha e seu vínculo com a manutenção ou não do modo de produção.

Paro (1987, p. 92) diferencia, também, os intelectuais tradicionais e os orgânicos. Para ele, os intelectuais tradicionais, os eclesiásticos, por exemplo, não se ligam a um “grupo fundamental no nível da produção econômica”, pois sua classe ou pode ter desaparecido ou não fazer parte significativa na disputa na superestrutura e, por atuar de forma suspensa, possuem certa autonomia e podem apoiar uma das duas classes que disputam a

hegemonia no capitalismo; os orgânicos, por outro lado, são aqueles que se ligam às classes fundamentais que disputam a hegemonia – caso eles sejam cooptados ou caso um intelectual orgânico venha a atender às demandas de outra classe que não seja a sua, pois existe um transformismo em sua função.

Seja como for, teremos o intelectual que cria, o educador e o gestor que desempenham a função de divulgar e praticar as ideologias criadas, pois, não “[...] obstante tenham todos a mesma especificidade quanto ao papel que desempenham como ‘funcionários da superestrutura’, é possível identificar uma hierarquia dos intelectuais, de acordo com a natureza intrínseca da atividade intelectual que exercem” (PARO, 1987, p. 93). Assim, temos os grandes intelectuais criadores – importantes para a criação da ideologia no nível das “ciências, filosofia, arte e direito”, por exemplo, – e os “intelectuais subalternos” que são organizadores ou gestores e os educadores que “se encontram-no nível mais baixo”, divulgam e praticam modestamente o grande conteúdo intelectual criado. Mas, é preciso lembrar que “Essas três qualidades não são, toda via, inteiramente dissociáveis, constituindo-se a práxis do intelectual numa combinação delas – em graus, evidentemente, variáveis.” (PARO, 1987, p. 93-94). Apesar de o intelectual criador elaborar novas concepções de mundo, o importante é não minimizar a importância dos demais intelectuais, já que todos se identificam e possuem as singularidades dos outros, pois eles são “[...] responsáveis por tarefas tão imprescindíveis quanto a disseminação da nova ideologia da classe fundamental e a organização dessa classe visando à hegemonia da sociedade” (PARO, 1987, p. 94). Para o autor, na conjuntura do capitalismo, o único grupo social apto a conduzir esse movimento é a classe operária por, sobretudo, traduzir os interesses de toda a sociedade.

Pelo que foi dito até aqui, podemos pressupor que outras lutas existentes na sociedade, diferentes das de classe (como racismo, gênero, feminismo etc.) não são importantes ou não conseguiriam agir efetivamente na luta de resistência ao capitalismo? Claro que não, porém essas lutas são consideradas particularidades na resistência que se possa ter ao capitalismo e seu modo de ação poderia se dar por meio da subsunção à luta da classe operária.

O autor exemplifica que todas as “[...] classes que, no passado, conduziram uma revolução social, embora traduzissem seus interesses particulares *como se fossem* os interesses de toda a população, o fizeram apenas para tomar o poder e submeter os demais grupos sociais a suas condições de exploração”. O que acontece é que, em certa medida, os interesses particulares de outras classes deveriam engajar-se na luta operária, pois esta luta diminuiria as desigualdades sociais abrindo campo para o pensamento e abordagem de outras lutas importantes em sociedade ou também poderíamos dizer que por essas demandas não serem essencialmente contra o modo econômico de produção talvez nem se constituíriam como classe. Deste modo, a “[...] classe operária [...] cujo interesse fundamental é precisamente a eliminação de toda exploração, só pode fazê-lo na medida em que *realmente* expresse o interesse comum de toda a sociedade” (PARO, 1987, p. 95 destaques do autor).

Todo problema da transformação revolucionária da sociedade se resume na criação de um novo bloco histórico. Isso só se faz a partir de uma crise orgânica no bloco histórico vigente e da constituição de um novo sistema hegemônico. A crise orgânica se faz presente na medida em que se rompe o vínculo que liga a estrutura à superestrutura. (PARO, 1987, p. 97).

Colocada a concepção de sociedade e o papel do pesquisador nela, vamos para os conceitos de educação e gestão que coadunam com a perspectiva transformadora de sociedade. A educação tem papel relevante nesta dinâmica de transformação “[...] na medida em que for capaz de servir de instrumento em poder dos grupos sociais dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classe” (PARO, 1987, p. 103), até porque como vimos com Gramsci, Paro (1987) se fundamenta nele e, assim, a escola assume lugar estratégico na disseminação de uma ideologia, seja qual for, mas isso de modo algum a define como lugar de reprodução, por excelência, de uma.

No que se segue, educação e política, segundo Paro (1987), devem ser analisadas considerando suas especificidades, neste sentido, a política acontece em uma relação entre antagônicos e a educação em uma relação que se dá entre contrários não-antagônicos – o que já nos tira a ideia de escola como função de reprodução de uma ideologia. Isso significa que na política tentamos vencer um adversário baseando-se na coerção e a educação busca atender aos interesses do outro baseando-se na persuasão. Porém, são duas dimensões inseparáveis. “Assim, a educação se revela como elemento de transformação social, por um lado, no caráter pedagógico que assume a luta política da classe trabalhadora em seu esforço revolucionário com vistas à desarticulação do poder da classe burguesa e à construção do novo bloco histórico [...]” (PARO, 1987, p. 104).

Nesse contexto, a escola, com o passar do tempo, se tornou complexa exigindo sistematização e organização do saber historicamente acumulado passando a exigir certa divisão do trabalho, ou seja, de modo análogo ao trabalho na sociedade em geral. Paro (1987) enfatiza que seu vínculo com a transformação não é espontâneo e precisa ser organizado, e, na sociedade capitalista, este vínculo tem se dado no sentido de “[...] dotar as pessoas de

determinados requisitos intelectuais indispensáveis ao exercício de uma função no campo da produção”, neste caso, ela funciona como uma importante instituição de disseminação da ideologia (PARO, 1987, p. 106-107). Essa função pode ser diagnosticada ao entendermos que na medida em que “[...] a burguesia assume a direção da sociedade, a generalização da educação como dever do Estado se apresenta como forma efetiva de consolidar sua hegemonia no seio do novo bloco histórico” (PARO, 1987, p. 107-108).

Em relação ao conceito de Gestão em geral, Paro (1987) defende que a ideia que concebe difere daquela colocada pela perspectiva empresarial, pois ele abstraiu a estrutura social que poderia influenciar a construção do conceito que está propondo, em contraposição, a ideia dos autores da perspectiva empresarial basearam-se no fato de que existiam elementos semelhantes entre a gestão da empresa e da escola. Apesar disso, nosso ponto é a ideia de que ambas servem para mediar os fins e objetivos postos por uma filosofia, uma política ou uma estrutura social enquanto atividade prática ou de aplicação.

Para o autor, a gestão que a escola vivencia, até a década de 1980, tem um apelo completamente técnico, pois os problemas em que se envolve não buscam os condicionantes sociais de sua função e dos problemas que ali estão, como se na escola a movimentação dos recursos não estivessem adequados o suficiente. Ainda assim, os autores da perspectiva empresarial reconhecem que o produto da escola é de difícil mensuração e lida com o elemento humano e a mão-de-obra na escola tem participação relevante, pois sua matéria-prima é outra e a natureza de seu trabalho diversa, “[...] consiste na transmissão crítica do saber, envolvendo, portanto, o comportamento humano que não se contém nos estreitos limites da previsibilidade inerente à máquina” (PARO, 1987, p. 126-127).

O problema é que a utilização do modo empresarial na escola, segundo Paro (1987), em seu cotidiano, apresenta um número excessivo de normas burocratizantes geralmente desvinculado da realidade. Para aumentar esse alcance, ela ainda se pauta em uma pedagogia de tipo tecnicista que reformula os currículos e planeja a divisão do trabalho de modo que cada um faça especificamente uma coisa sem levar em conta o todo, esvaziando automaticamente as atividades livres de seu conteúdo tendo como maior problema a degradação de seu produto. Somam-se a isso, baixos salários, condições ruins de trabalho, ensino massivo, superlotação, que com o passar dos anos, fizeram com que a educação deixasse de ser um interesse e passou a ter cada vez menos investimento.

A gerência trazida para dentro da escola conduz o diretor ao papel de líder no topo da hierarquia da escola responsável pela supervisão e controle das atividades em nome das demandas e ordenamento que o Estado propõe em função do capitalismo. O diretor assume uma função essencialmente contraditória, pois deve fazer com que se exerçam os objetivos educacionais pressionado por professores, pais e alunos por melhores condições de estudo e trabalho melhorando a qualidade de ensino e, por outro, sendo pressionado pelo Estado para fazer cumprir os modos da lei envoltos de uma carga excessiva de burocracia. O importante é que esses conflitos refletem os “[...] interesses antagônicos que estão na base das relações sociais de produção vigente” (PARO, 1987, p. 136). E isso é importante, pois a escola, aos olhos de Paro (1987), não é um espaço físico fixo, é um espaço de conflito diário em que se pode lutar por uma gestão diferente. Desse modo, a gestão educacional “[...] precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade” (PARO, 1987, p. 136).

Para facilitar uma supervisão, tal sistema hierárquico é constituído de tal maneira que todos os que participam da vida da instituição – desde o pessoal de secretaria e os funcionários subalternos (serventes, inspetores de alunos etc.), passando pelo pessoal técnico -pedagógico (orientador educacional, coordenador pedagógico etc.), até os professores e alunos – devem desempenhar funções precisas o suficiente para permitir o controle e a cobrança no cumprimento das tarefas e atribuições que estão sobre responsabilidade e obrigação de cada um. É bem verdade que, na realidade prática – como acontece em qualquer sistema hierárquico burocratizado –, essa delimitação de funções não é adotada com rigor estabelecido nas normas escritas, havendo uma margem de liberdade que permite sua adequação às condições concretas da escola. De qualquer forma, essas normas estabelecem um padrão a partir do qual é garantida a hierarquia e o controle das ações dentro da unidade escolar. (PARO, 1987, p. 132).

Paro (1987, p. 137) parece já anunciar o que faria posteriormente, em sua pesquisa de campo, colocando a necessidade de investigar a prática escolar para investigar os elementos de poder que a escola sofre pelo capitalismo que impedem a participação e efetivação de uma gestão para a transformação social: “De fato, um simples exame das condições concretas em que se realiza a educação escolar bastará para identificar elementos que são próprios da produção que se realiza no nível da estrutura econômica” (PARO, 1987, p. 137).

Mas para o momento, uma maneira de dar conta destas questões em âmbito teórico, segundo o autor, é preciso analisar a diferença entre trabalho material e imaterial em âmbito educacional. A característica é que o produto não é distinto do ato de produzir, assim o capitalismo se impõe de forma restrita, ou seja, mesmo o capitalismo operando na escola, a natureza da relação pedagógica

precisa ser realizada e toda vez que se tem um momento de aprendizado esta margem de novos modos de ver o mundo é oportunizada. Vamos aos casos: o papel do educando, o conceito de produto da educação escolar e a natureza do saber no processo educativo.

O aluno, além de um consumidor, participa das atividades que fazem parte desta produção, afinal, este processo não poderia ocorrer sem sua participação. Neste sentido a “[...] participação se dá na medida em que o aluno entra no processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação” (PARO, 1987, p. 141). Ele é a própria matéria-prima do trabalho pedagógico, que se constitui no momento em que se aplica este trabalho. Nela, estão envoltos “valores, atitudes, conhecimentos” etc. e a resposta que um aluno pode dar, em termos de sua resistência ao trabalho pedagógico, pode ser contrabalaneada na medida em que entende que sua atividade está voltada para um fim educativo, afinal, o processo de conscientização é realizado nele em coprodução com o professor que direciona a antecipação de seus objetivos para execução do processo dialético.

O produto da educação escolar, neste sentido, não será somente uma aula, no caso do aluno ele não só consome a aula e as outras atividades escolares na qual participa, mas também a incorpora de modo que pode agir sobre ela, existe uma modificação na natureza do objeto, não é somente um acréscimo de dados informativos, mas “[...] supõe uma real transformação na personalidade viva do educando”, é isso que se “[...] constitui no efetivo produto do processo pedagógico escolar” (PARO, 1987, p. 144). Por um lado e de modo geral, o saber é um instrumento mobilizado para se produzir uma mercadoria ou um produto, por outro lado, apesar desta dimensão também se dar na escola, enquanto técnica que “[...]”

instrumentaliza os métodos e técnicas de ensino aprendizagem”, existe outra que é matéria-prima que se incorpora no sujeito (PARO, 1987, p. 137).

Em outras palavras, a escola se pauta por relações que dizem respeito à forma pela qual os homens tomam consciência da própria realidade concreta, descaracterizando-se, portanto, toda a vez que ela deixa de fundar-se nessas relações para pautar-se por relações próprias do nível econômico da sociedade. (PARO, 1987, p. 149).

Partindo dessas considerações da natureza específica do trabalho pedagógico, é possível entendermos alguns pressupostos básicos em que se poderia dar a gestão educacional para a transformação social. O problema é que a apropriação do saber historicamente acumulado em nome da consciência crítica é negligenciada por permanecer no discurso, ou seja, em sua prática, o conhecimento ainda é conservador e, assim, serve à conservação do modo de produção explorador das minorias. Deste modo, não se realiza a apropriação crítica do saber historicamente acumulado e a escola acaba não desempenhando o seu objetivo.

Para se atingir os fins da transformação é preciso ir além da racionalidade interna movimentada pela especificidade da escola considerando os fins externos que coadunam com essa racionalidade interna, ou seja, considerar sua racionalidade social. Essa ideia vem à tona na medida em que se entende que as atividades escolares e seu objetivo não são, de maneira alguma, neutros. Dever-se-ia praticar, em nível de unidade escolar, a reinterpretação da realidade, discuti-la e avaliar as determinações que vêm de órgãos superiores e perceber em que medida elas condizem com a transformação social ou não.

De modo geral, segundo Paro (1987), as camadas populares aceitam melhor os propósitos colocados pela classe dominante nas propostas educacionais, curriculares, e metodológicas e isso não pode de modo algum ser desconsiderado de seu trabalho. Por isso existe a

[...] necessidade da Administração Escolar, ao mesmo tempo que crie mecanismos que possibilitem a expressão e participação dos membros da comunidade na escola, esteja também atenta no sentido de melhor compreender os interesses manifestados pela classe trabalhadora – e isso não apenas na instituição escolar mas em todas as instancias da sociedade. (PARO, 1987, p. 154).

O que podemos notar é que existe uma dimensão pedagógica na prática da gestão escolar na medida em que ela mostra para a comunidade as demandas e as possibilidades de uma educação de qualidade, condizentes com a natureza do trabalho pedagógico, sendo, necessariamente, coletiva. Deste modo, segundo Paro (1987), é obvio que uma

[...] gestão de escolas estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhes propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão da concepção de mundo mais elaborada e crítica. Isso não pode ser confundido, entretanto, com a prática de mero proselitismo político ou da doutrinação e da propaganda dogmática através da escola. (PARO, 1987, p. 155).

A construção de uma racionalidade interna, específica da natureza do trabalho pedagógico, depende do que o autor denomina

da busca por uma racionalidade social, que vise, sobretudo, à transformação social e não à reprodução das desigualdades e injustiças que equivalem à irracionalidade social. Ele diz que “[...] esse processo, como sabemos, não se dá de forma espontânea, mas a partir da vontade e organização coletiva dos homens em torno de objetivos comuns, aos quais se visa alcançar, lançando mão, da forma mais apropriada possível, de todos os recursos que se dispõem” (PARO, 1987, p. 157).

O dado mais valioso desta relação escolar em função da transformação social é a cooperação entre os homens enfrentando o modo autoritário e que não consideram a participação da comunidade nas atividades decisivas da escola, pois não “[...] coaduna com a concepção democrática que se pretende chegar através da transformação social.” (PARO, 1987, p. 160).

Assim, a escola que organiza sua gestão para transformação social deve fazê-la com base na cooperação e gestão democrática. Ela pode oportunizar a retirada do diretor como responsável último pela gestão e colocar nas mãos dos demais integrantes da escola, incluindo a comunidade, a busca pelo “novo trabalhador coletivo”, mas, para ele, “[...] a busca dessa forma de gestão cooperativa, na escola, não deve ser feita de modo voluntarista, *contra* o diretor, mas *a favor* da promoção da racionalidade interna e externa da escola” (PARO, 1987, p. 160 destaques do autor).

Apesar disso as condições concretas de possibilidade de uma gestão democrática faz justamente a função, segundo Paro (1987, p. 161) de barrar a ideia de que se possa aplicá-la na escola como uma “[...] receita que tenha a propriedade de resolver, apenas por si, os problemas que a prática escolar apresenta.” no sentido que se possa pensar em apenas aderir às práticas democráticas ao modo que a perspectiva empresarial tem praticado, por tanto, “[...] não é possível

estabelecer *a priori*, com precisão, qual a forma mais adequada dessa administração” (PARO, 1987, p. 161 destaques do autor). Isso só ocorrerá se as pessoas engajadas nessa nova empreitada que a gestão democrática supõe aconteça de forma consciente e movimentada, construída, no dia a dia com o trabalho de estar sempre refletindo sobre o lugar onde se quer chegar e acertando os detalhes do caminho que se pode percorrer para alcançar esse lugar em relação ao contexto social abrangente no qual essas situações problemáticas se edificam. Deste modo as ações coletivas da gestão democrática “[...] não se referem apenas à democratização interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar externamente.” (PARO, 1987, p. 164).

Agir nessas condições concretas é importante para movimentar cada elemento da gestão transformadora para não se introduzir gestão “[...] um corpo estranho que viesse a desalojar as condições anteriores e ocupar plenamente seu lugar.” (PARO, 1987, p. 165). “[...] um processo de mudanças só se inicia com medidas no nível da prática, que levem a romper com as condições presentes.” (PARO, 1987, p. 166). Agir nas condições da realidade de maneira prática significa fazer uma transformação no poder ao invés de conquistá-lo, em que o grande detentor de suas condicionantes é o Estado e depois seus agregados como diretor, professores, patrão da empresa, o padre, o dirigente de sindicato etc.

Assim poderíamos pensar que enquanto o diretor for o único responsável pela gestão da escola ficará suscetível as demandas do Estado em função de suprimir as demandas da classe trabalhadora: neste caso, poderíamos dizer que em uma gestão democrática “[...] o grupo tem maior poder de resistência a pressões, já que as decisões tomadas por um grupo são mais difíceis de serem revogadas do que são tomadas por um indivíduo” (PARO, 1987, p. 164).

Considerar uma nova forma de gestão é estabelecer um horizonte que precisa ser conquistado historicamente orientada por esse horizonte com a cooperação e a racionalização das dificuldades existentes em uma realidade concreta, ou seja, “[...] todo tipo de transformação de caráter social, a adoção de uma nova Administração Escolar deverá enfrentar as condições adversas da realidade na qual ela procura aplicar-se” Isso porque podem colocar em “[...] risco o projeto de mudança administrativa que se está procurando implantar.” (PARO, 1987, p. 165).

Veremos adiante as consequências teóricas e práticas que edificaram a pesquisa de campo de Paro em relação à sua introdução crítica e o destino de suas duas pesquisas em relação ao desenrolar histórico que se deu na área de conhecimento em Política e Gestão educacional bem como as regras de formação que ali se construíram e foram com o passar do tempo se disseminando e apontando os dados da realidade que montam as possibilidades de se dizer e fazer na pesquisa de campo nesta área.

3.2 – Aplicando a teoria: etnografia da escola e fortalecimento das regras em “Por dentro da escola Pública”

Na construção dessa “Introdução crítica”, Paro (1987) já anunciava a necessidade de ir a campo para entender a escola por dentro, em suas práticas e particularidades. Naquele momento, essa ideia se justificava pela necessidade de se investigar, na realidade da escola, as condições concretas de participação na gestão baseada na soberania popular em busca da transformação social. Ideia essa que permaneceu com ele na realização da pesquisa que deu origem ao “Por dentro da escola pública”.

Existia também naquela época uma enorme desconfiança dos propósitos do Estado com o desenvolvimento de um ensino de qualidade e o real interesse em ensinar para as camadas populares os saberes historicamente acumulados, na medida em que suas propostas e modos de ação eram demasiadamente técnicos e se mantinham alinhados à manutenção do modo de produção capitalista. Assim, a ideia de ir a campo significou analisar como o diretor em conjunto com a comunidade, em uma gestão democrática, conseguem modificar e alinhar as práticas de gestão com os interesses da classe trabalhadora.

A tese de livre docência de Paro (2000, p.19), marcado pela ida à escola, foi elaborada baseada na dúvida de que o Estado funcionaria (ou não) em favor de um ensino de qualidade, parecendo, inclusive, “[...] haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços significativos no sentido de socialização do saber, sem que isso seja compelido pela sociedade civil”.

Por outro lado, o autor destaca que parte significativa dos intelectuais da época, “[...] ao se referirem a escola pública, o fazem sem conhecê-la, já que não a pesquisam empiricamente” e, por consequência, suas contribuições “[...] teóricas em nada contribuem para o aperfeiçoamento da prática dos que se dedicam a educação” (PARO, 2000, p. 18). Portanto, sua pesquisa viria a contribuir em todos estes aspectos mencionados, principalmente, explicar a realidade escolar e estabelecer o “[...] diálogo com aqueles que, cotidianamente, fazem a escola pública brasileira” (PARO, 2000, p. 18).

Ao defender que a comunidade escolar necessita participar da gestão de modo autônomo em relação aos interesses de quem domina o modo de produção (a classe dominante), o autor destaca ser preciso investigar e explicar por que ela (a participação) não acontece e quais

são as reais condições para tal. O objetivo de Paro (2000, p. 20), portanto, foi de “[...] examinar os problemas e perspectivas que se apresentam à participação da comunidade na gestão da escola pública de 1º grau”. Para atingir esse objetivo, ele sentiu a necessidade de trazer junto ao seu “Introdução crítica” uma metodologia de suporte própria para o contato com a escola em um trabalho de campo. Assim, escolhe como metodologia qualitativa de análise e levantamento de dados do cotidiano, o estudo de caso etnográfico (ROCKWELL, 1986).

A intenção de trazer Rockwell (1986) como suporte à pesquisa de campo se deveu ao fato não só de ser uma metodologia que dispõe de ferramentas de observação e coleta de dados, mas fundamentalmente porque ela tem como subsídio a transvaloração da etnografia em função dos resultados do trabalho de Gramsci que é, também, fundamento da gestão democrática edificada em “Introdução crítica”.

Rockwell (1986) afirma que as pesquisas etnográficas tiveram, com o passar dos anos, contatos com diversas disciplinas e, por funcionarem como metodologia para análise de campo, acabam por receber diversas marcas. Em relação ao campo educacional, a pesquisa etnográfica teve quatro modelos que proporcionaram uma exploração da escola sob esse viés: os roteiros, a nova etnografia, a microetnografia e a macroetnografia. No primeiro caso, os roteiros permitiram, na educação, delinear inúmeras categorias universais, transculturais e que elas eram, naquele momento, consideradas neutras, pois, se tinha a ideia de que o trabalho etnográfico conseguia absorver o conteúdo do cotidiano da escola com uma certa pureza nos dados extraídos “[...] focando certos processos de socialização primária” (ROCKWELL, 1986, p. 39). Assim, os dados objetivos das realidades escolares eram fenômenos universais que se dariam em

qualquer realidade educacional. Há de se considerar também que estes roteiros foram “projetados para provar certas hipóteses psicanalíticas a nível transcultural” (ROCKWELL, 1986, p. 39).

Outro tipo de roteiro foi o que definiria a “cultura como um sistema de valores” que incluíam o vestuário adequado, propriedade privada, paz etc. todas divididas em três sistemas de valores primários: religião, sistema econômico e estrutura social (ROCKWELL, 1986, p. 40). Assim, a ideia é que os indivíduos se movimentam e relacionam em razão destes valores e, por isso, o roteiro se mostra como uma ferramenta que não é neutra em função das categorias que constrói e fundamenta uma visão de sociedade. Deste modo, “[...] longe de ser um instrumento ‘neutro’, o roteiro é coerente com a teoria social funcionalista [...]” e seu ponto fraco possui “[...] implicações teóricas e tende a conduzir a um tipo de etnografia em que os elementos (freqüentemente pouco hierarquizados) são descritos em correspondência às categorias do roteiro, sem abordar a relação existente entre eles” (ROCKWELL, 1986, p. 40).

A nova etnografia conseguiu manter até certo ponto uma coerência entre a teoria e o método etnográfico, pois parte da ideia de que o indivíduo para participar de determinados grupos sociais teria que crer, ou no mínimo saber, em determinados dados da realidade demonstrando certo nível de competência cognoscitiva. O importante desta corrente foi que ela formulou diversas técnicas de entrevista e observação formalizando assim modos de análise descritiva sobre os sujeitos, os tipos de sujeito e a comparação entre eles buscando modos de convergência e também modos de diferenciação e concretizando categorias em certos domínios avaliados sob os aspectos de seus atributos. Busca-se com isso a gênese de seus comportamentos sem importar se são reais ou coerentes com a instituição da qual está vinculado; a nova etnografia “[...] supõe, além

disso, um grau de sistematização dos fenômenos culturais que raramente acontece em nível global” (ROCKWELL, 1986, p. 41). Sem contar que essa perspectiva se destacou em suas análises sobre a cultura escolar como uma categoria relevante para as abordagens etnográficas da escola.

A abordagem sociolinguística, microetnografia, foca no detalhe dos registros com gravadores de vídeo ou áudio, ou seja, as interações verbais entre os participantes é um dado relevante para análise em relação ao contexto observado em que é performada considerando todas as regras implícitas no contexto escolar como o currículo oculto que disciplina os atores sociais. A ideia é que na medida em que os comportamentos socializados entre os atores não correspondem ao contexto ou o código de socialização escolar fica fácil apontar os elementos desviantes que explicam o fracasso escolar e apontam para o foco de onde se deve realizar alguma intervenção para se buscar qualidade educacional.

Rockwell (1986) considera que a microetnografia é de certa maneira um retrocesso aos estudos etnográficos dos fatores globais da educação. Em contrapartida, a perspectiva macroetnográfica busca uma relação entre as questões levantadas pela microetnografia e a estrutura econômica, como um sistema de troca entre micro e macro como espaço de análise. De qualquer forma, estas perspectivas estiveram embasadas em métodos e objetos tradicionais da etnografia – a cultura e a comunidade – em sua relação com a educação.

O conceito de cultura deixou as análises abertas para entrada de vários elementos ideológicos e de senso comum por relativizar certas relações e categorizações, talvez, por considerar os contextos escolares como um microssistema ou uma microssociedade com conteúdo e práticas demasiado específicas. Até mesmo os estudos macroetnográficos, apesar de fazerem uma relação com o contexto

global, acabam por considerar e permanecer nesta ideia de que o âmbito da comunidade é o lugar onde se realizam as dinâmicas relevantes para tratar os condicionantes culturais e sociais das práticas escolares e isso dificultou a entrada de outros vieses teóricos para área etnográfica que estariam contidos numa antropologia geral.

O problema é que a “[...] limitação a esta escala de análise é insuficiente para abordar os tipos de problemas teóricos colocados pela sociologia em torno das relações entre a escola e a sociedade e o Estado.” Por isso, os “[...] estudos etnográficos existentes costumam ser considerados ‘mera descrição’ empírica sem interesse para resolver os problemas que se considerem relevantes dentro da sociologia educacional” (ROCKWELL, 1986, p. 44-45).

Para Rockwell (1986, p. 45), a questão advinda é: como, a partir das contribuições destas perspectivas, realizar uma descrição da realidade que implique a articulação orgânica com a “estrutura de determinada formação social?” O primeiro dado importante é que, enquanto método, ela oferece condições espaço-temporais para observar e documentar a realidade e processos escolares, mas encontra o seu limite justamente aí: “[...] a etnografia propõe-se a conservar a complexidade do fenômeno social e a riqueza de seu contexto peculiar. Por isso, a comunidade, a escola ou, quando muito, o bairro e a microrregião são o universo natural da pesquisa etnográfica”. Deste modo, é necessário trazer as contribuições dos dados descritivos para a perspectiva teórica e avaliar em que medida em que se pode aplicá-la a qualquer realidade.

Segundo Rockwell (1986, p. 46) o movimento da Nova Sociologia fez avançar significativamente neste sentido, pois essa “[...] corrente aborda os processos escolares como manifestação da reprodução da estrutura de classes, bem como da desigual distribuição da cultura, do conhecimento e do poder.” Ela considera que os

processos de “socialização dentro da instituição escolar” podem ser estudados em “[...] função da divisão social do trabalho nas sociedades capitalistas e não apenas em função dos valores sociais abstratos.” Desse modo, pode-se reconhecer a etnografia como um “[...] instrumento metodológico que permitirá demonstrar na escola as relações sociais estabelecidas para outra escala” (ROCKWELL, 1986, p. 46). A autora sugere, como alternativa, a integração da teoria gramsciana ao repertório metodológico da etnografia, pois nela

[...] encontra-se a importância da história e a integração dos conceitos e das relações que Gramsci desenvolve (senso comum, folclore, concepção de mundo, bom senso, ideologia etc.) para abordar os fenômenos ‘culturais’ ou ‘superestruturais’ nas relações sociais e no movimento político da formação social que os inclui. (ROCKWELL, 1986, p. 46).

Para realizar esta “parceria” seria preciso, em primeiro lugar, investigar o contexto local em relação ao contexto social sem analisar a dinâmica social totalmente em função deste contexto local e interno; em segundo lugar, trazer para a análise o componente histórico como elemento inevitável da pesquisa, pois ele resgata a multiplicidade de processos que são constituídos por contradições e “[...] constrói-se, assim, um ‘presente histórico’ em vez de um ‘presente sistêmico’ [...]”; em terceiro lugar, os dois primeiros movimentos situam a “educação formal como instituição” que questiona sua relação com o estado e a sociedade civil modificando a “escala do estudo etnográfico” (ROCKWELL, 1986, p. 47); em quarto lugar, as categorias construídas com essas perspectivas não assumem o lugar completo e sem contradições como as categorias culturais, assim, enquanto categoria social ela só pode aparecer após reconstruir as relações e processos históricos que as sustentam; por fim, os objetivos de estudo

privilegiado são processos sociais de produção e reprodução dos contextos sociais, o importante é que os dados da análise não se resumem a processos de comunicação, significação ou comportamentais.

Mais que isto, a elaboração teórica da qual pretende este viés se constitui como um “[...] excelente método para unir a pesquisa empírica com o processo de construção teórica” (ROCKWELL, 1986, p. 49). Ou seja, para Rockwell (1986, p. 49), não é que o conhecimento científico advenha de uma empiricidade, mas de uma “[...] elaboração conceitual e a precisão da relação entre os conceitos gerais e os fenômenos observáveis, o que permite o avanço teórico”. A autora alerta que a etnografia não precisa de um referencial teórico inicial acabado ou imutável que delimite todos os processos de coleta de dados no trabalho de campo. O pesquisador neste contexto tem o papel de perceber esse movimento dialético entre as relações sociais e as categorias teóricas, interpretando, selecionando do “[...] contexto o que há de significativo em relação à elaboração teórica que está realizando. Cria hipóteses, realiza uma multiplicidade de análises, reinterpreta, formula novas hipóteses. Constrói o conteúdo dos conceitos iniciais, não o pressupondo” (ROCKWELL, 1986, p. 50).

Com essa perspectiva, o pesquisador analisa, a partir de categorias que selecionou previamente, a realidade escolar e esse movimento é importante para não cair na ideia de que se pode observar tudo que existe naquela realidade, como se de alguma forma pudesse esgotá-la, ou para não retirar de antemão os dados da realidade que não considera relevantes: o “[...] trabalho teórico fornece as categorias necessárias para tornar de novo observáveis os indícios preliminares e ampliar a visão” (ROCKWELL, 1986, p. 51).

Para dar suporte e ajudar na coleta de dados e criação minuciosa do roteiro, Paro (2000) baseou-se no questionamento

crítico de Thiollent (1987) para problematizar as falas e as atitudes das pessoas analisadas em relação ao conjunto total da sociedade; para Thiollent (1987,) a relação entre as pessoas é “[...] visto como comunicação num espaço sócio-político configurado em formas que variam segundo as populações, os problemas investigados, sua relação com o poder, os grupos e instituições de pesquisa, os interesses que estão em jogo etc.” e, neste caso, o importante ter em mente é a “[...] pertinência das questões e das respostas formuladas na interação entre os dois polos” (PARO, 2000, p. 25). Ainda nesse quesito, Paro (2000) afirma, baseado em Stake (1983), que esses dados críticos da pesquisa de campo precisam ser interpretados pelo pesquisador no momento de descrever e transcrever os dados obtidos da realidade ao invés de intentar que exista alguma neutralidade no trabalho de pesquisa de campo. A ideia é que não existe neutralidade em transcrições e observações. Além disso, supor que exista neutralidade na pesquisa de campo ocultaria os dados qualitativos da análise, pois se os

dados qualitativos forem adequadamente apresentados, o leitor achar-se-á em condições de aceitar ou rejeitar as conclusões dos pesquisadores, em posição de modificar ou aprimorar suas próprias generalizações. A grande contribuição da pesquisa qualitativa, para a maioria dos seus usuários, é a de proporcionar uma oportunidade para examinar a experiência vicária do estudo de caso com base em experiências anteriores. (STAKE, 1983, p. 22).

Esses dados qualitativos remetem à questão da representatividade dos dados, suas potencialidades de explicitar determinada situação em que se analisa, pois, apesar de Paro (2000) escolher uma escola que se pareça com parte das escolas da rede pública, ela ainda é uma só e não está sendo comparada com outras

escolas e outros cotidianos. Por isso ela é qualitativa, não se trata de probabilidades estatísticas, ou seja, são “[...] escolhas que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico” (MICHELAT, 1987, p. 199). O que acontece é que “encontra-se presente determinado fenômeno ou particularidade do real, não significa que tal ocorrência seja generalizada; nem se trata de prová-lo.” A ideia é a de “[...] procurar a ‘explicação’ adequada para tal ocorrência, o que nos permitirá dizer apenas que, em acontecendo tal fenômeno, sua explicação é a que oferecemos ou na qual apostamos.” (PARO, 2000, p. 28).

Nesse sentido, após a realização das entrevistas, Paro (2000) afirma que foram problematizadas as questões para aprofundar, junto ao entrevistado, as reflexões sobre as questões divergentes dos dados da entrevista e das práticas cotidianas dos entrevistados. As transcrições das entrevistas foram realizadas pelos próprios entrevistadores para assegurar a familiaridade com a investigação e para não existirem omissões, pois, a “[...] complexidade dessa relação social, e da riqueza de informações que se podem dela tirar, corre o risco de perder se o analista se restringe ao conteúdo da fala.” Considera-se que, nesse caso, as “Pausas, exclamações, gestos, hesitações, silêncios etc.” e “[...] tudo isso pode ser omitido se quem faz o registro não tem condições de aferir em que dimensão cada um desses comportamentos pode ser relevante para análise final” (PARO, 2000, p. 26).

Fundamentado nessa metodologia, Paro (2000) parte do pressuposto de que para atingir os objetivos da pesquisa deve considerar justamente os obstáculos contidos na relação entre a escola e a comunidade que não permitiam a consolidação da gestão democrática e o alinhamento de suas práticas com os interesses da

classe trabalhadora, pois as relações sociais escolares são resultados da dinâmica social, política e econômica em sua volta.

Por isso, ele resgata e incorpora, como referencial teórico, sua obra “Introdução crítica” já que realizou um exame destes condicionantes de modo que o “Por dentro da escola pública” se constituiria como um “[...] prolongamento, daquele, na medida em que, todos os condicionantes examinados neste trabalho anterior, procura analisar de perto as formas concretas que os produtos de tais condicionantes assumem” (PARO, 2000, p. 20), tanto na escola como na comunidade.

Seus objetos de análise são a escola e a comunidade. Em relação à comunidade, trata-se da escolha de um bairro de baixa renda do município de São Paulo localizado próximo a três favelas com “pavimento e iluminação precários”, com casas de alvenaria construídas em etapas contendo um ou dois quartos, sala, banheiro e cozinha. Paro (2000) relata que o bairro sofre com falta de energia elétrica “calçamento, transporte coletivo e água”, inclusive a água é obtida em uma bica distante, pois quando há desabastecimento ela demora para se reestabelecer em todo bairro. Ao contrário do bairro, as favelas à sua volta possuem água encanada, eletricidade e posto de atendimento médico. Neste sentido, a comunidade é, na medida do possível, unida e tenta reivindicar melhores condições de vida junto ao Centro Comunitário e a Associação de Favelas do Bairro. Além deles, existem moradores de prédios e sobrados à volta que são denominados a “classe média local”, grande parte composta de comerciantes que são considerados a elite local, pois, conseguem realizar muita pressão ao reunir-se junto ao Clube de Lojistas e a Sociedade de Amigos do bairro.

Os empregos locais são em sua maioria no comércio ou em bancos e não existem locais para eventos culturais e esportivos ou

bibliotecas. As realizações culturais e de lazer são práticas de pequenos jogos de futebol em campos de várzea. Essa área conta ainda com uma creche e um centro socioeducativo para menores no mesmo terreno, uma escola de Educação infantil e, outra próxima, de ensino de 1º grau e mais duas de ensino de 2º grau.

Paro (2000) explica que sua ideia inicial era realizar sua pesquisa em uma escola que tivesse experimentado alguma tentativa de gestão democrática e que, seria até melhor, que o diretor já estivesse envolvido nessa tentativa de trazer para escola a participação da comunidade ou que, no mínimo, ele não se opusesse a ela. A ideia era “[...] isolar a variável ‘intransigência da direção’, para que pudesse pesquisar as dificuldades e potencialidades de participação da comunidade numa situação em que o diretor não se colocasse como obstáculo primeiro e quase absoluto a tal participação” (PARO, 2000, p. 21).

Apesar de não ter encontrado uma escola com essas características, o autor se deparou com uma escola que “muito embora já anteriormente tivesse havido certa participação da comunidade na escola, isso não ocorria” (PARO, 2000, p. 22). Esse fato soou como uma certa desvantagem para a pesquisa, mas oportunizou o contato com uma escola que possuía “[...] características muito mais próximas às das escolas da rede em geral [...]” e pelo fato de que a “[...] diretora não se colocava explicitamente contra a participação, apresentando, inclusive, um discurso bastante favorável a ela” (PARO, 2000, p. 22).

A pesquisa iniciou-se em junho de 1989 e terminou em abril de 1990. Foram realizadas entrevistas, observação, análise dos documentos da secretaria da escola, coleta de dados e informações registradas em anotações em diário de campo e relatórios. O trabalho de campo teve como modo de ação a criação de roteiros e esquemas

de ação previamente elaborado de maneira sistemática. Por outro lado, tiveram atividades de entrevista e observação que emergiram e seguiram de acordo com “[...] fatos ou relações que, não tendo sido previstos, chamavam de atenção do observador que, ou apenas registrava o evento ou também intervinha fazendo perguntas e participando de conversas.” (PARO, 2000, p. 22).

Na comunidade, foram observadas a configuração do bairro e as condições de moradia dos entrevistados, já as observações na escola aconteceram com a participação em atividades e eventos dentro e fora da sala de aula e as entrevistas ocorreram geralmente depois de observado as ações em determinado lugar para levantar dados que proporcionassem realizar a análise da relação entre o discurso e a prática dos agentes.

Foram entrevistados seis professores, cinco alunos, a diretora, uma secretária, uma inspetora, uma servente e quatorze alunos, esses em grupo, totalizando dezesseis entrevistas dentro da escola. Para escolha dos professores entrevistados foi considerada uma margem que cobrisse os professores novos e antigos e que cobrisse as quatro primeiras séries (5ª a 8ª série) e os períodos diurno e noturno considerando, também, os que tivessem licenciatura plena ou curso superior incompleto e licenciatura curta e os que, depois de criteriosas observações, se mostravam coniventes ou não com as “atitudes e opiniões da Direção da escola.” (PARO, 2000, p. 23).

Para escolha dos entrevistados de fora da escola foram selecionados sete pais de alunos – dois pais e cinco mães, dois representantes de sociedade de amigos e bairro, uma ex-professora que mora no bairro, a presidenta da associação da favela próxima à escola, uma assistente social e a supervisora de ensino totalizando treze entrevistas. Os critérios para escolha foram de explorar uma margem de pais que fossem engajados no conselho de escola e outros de fora

do conselho, pais de alunos que tinham filhos matriculados no período diurno e noturno, pertencentes e não pertencentes à associação de pais e mestres, pais agressivos e não agressivos com a direção da escola, pais que tinham participação ativa e não ativa na escola, pais articulados e não articulados com os “movimentos populares no bairro” (PARO, 2000, p. 24).

As entrevistas foram de tipo semiaberto e com “roteiro precário” (PARO, 2000, p. 24), pois a ideia era a de dar liberdade para o entrevistado responder com fidedignidade às práticas que vivenciava com a escola e para isso se estabelecia uma “relação de empatia” com eles apresentando de maneira simples os objetivos e a natureza daquela pesquisa. Os roteiros, apesar de conter numerosos itens e critério rígido, foi elaborado de maneira a garantir certa flexibilidade e multidirecionalidade da entrevista: com esse “[...] elenco quase-exaustivo de temas organizados em sua mente, o entrevistador partia para a entrevista em condições de estar atento a variedade de informações e representações que o entrevistado apresentava, a partir de questões mais gerais [...]” (PARO, 2000, p. 24). A ideia era que o entrevistador falasse o menos possível para deixar o entrevistado livre para dialogar e dar acesso à sua experiência, já que foi acertado antecipadamente que o sigilo das conversas e observações aconteceriam em absoluto sem que fosse preciso nomear os proprietários das práticas e falas e que a pesquisa não comprometeria de forma alguma seu trabalho ou vivência por qualquer represália institucional por parte do Estado ou de seus superiores na escola.

O autor considera como elementos que compõem a participação da escola a estrutura formal da escola e a distribuição hierárquica que se dá dentro dessa estrutura, pelas relações interpessoais somadas aos mecanismos de ação coletiva, o

atendimento à comunidade e o processo de ensino aprendizagem. Apesar de não ter correspondência direta com a realidade, a estrutura formal delinea o modo de ação dos agentes na escola.

A estrutura formal é composta pela direção por meio do conselho da escola, a diretora e suas assistentes; pela assistência ao escolar composta pelos órgãos do sistema de ensino, instituições auxiliares e os recursos da comunidade; pelo núcleo pedagógico composto pela coordenação pedagógica, orientação educacional, conselho de classe e multimeios – biblioteca, recursos culturais etc. – e pelo corpo docente; núcleo de apoio administrativo composto pela secretaria e atividades complementares – zeladoria, vigilância e atendimento aos alunos; instituições auxiliares composto pelo centro cívico, Associação de Pais e Mestres e grêmio estudantil; e os alunos.

Paro (2000) relata que em suas observações a estrutura da escola analisada não se aproxima do regimento formal, que expomos acima, pois a escola não possui coordenador pedagógico e orientador educacional, exceto um coordenador para o ciclo básico que cobre apenas duas séries das oito existentes na escola; as assistências aos escolares são inexistentes e a APM tem funcionamento pífio; os professores conselheiros de classe quase não desempenham essa função; a biblioteca quase não funciona devido à falta de funcionário para atendimento. Porém, existe algo na escola que se aproxima bastante daquela prevista pelo Regimento: “a forma hierarquizada de se distribuir a autoridade” e o poder (PARO, 2000, p. 77).

A autoridade, para o autor, está intimamente ligada à probabilidade de impor a outrem um comando e que outrem pode obedecer e o poder consiste na probabilidade de impor sua vontade independente da resistência que se possa ter. “Na medida, então, em que o poder consiste numa potencialidade de influir no comportamento alheio, pode-se dizer que ter poder implica, mesmo

que apenas potencialmente, dispor de certa autoridade.” Porém, isso não significa, necessariamente, que “essas ordens representem *sua* vontade” (PARO, 2000, p. 77 destaque do autor). O exemplo que Paro utiliza é que no trabalho estatal ou em uma empresa os proprietários formam um poder exterior ao gerente que tem sob seu comando um conjunto de subordinados.

No caso da escola pesquisada, a autoridade está diretamente ligada à responsabilidade que o cargo ocupado exige, portanto, quanto maior o cargo ocupado maior sua autoridade. Os cargos mais altos são considerados por aqueles que o ocupam um “[...] fardo muito pesado e pouco compensador [...]” e os ocupantes dos cargos e funções inferiores “[...] consideram que têm pouca autonomia para tomar decisões” (PARO, 2000, p. 78).

Assim, a diretora alega que a participação se restringe a obedecer às deliberações do conselho de escola e, neste sentido, poderia haver maior participação de todos os setores que ali são representados. A diretora também alega que seu cargo exige um duplo contraditório de ser “Estado e reação contra o Estado” (PARO, 2000, p. 91). Existe uma certa função de gerência somada a uma burocracia que empaca seu serviço, pois as cobranças dos órgãos superiores caem sobre ela e não no conjunto escolar.

Em sua conclusão, Paro (2000) diz que não quis em nenhum momento afirmar que a participação era uma obrigação dos usuários da escola e, menos ainda, que ela fosse considerada um movimento capaz de remediar todos os problemas existentes no cotidiano.

No discurso dos participantes da pesquisa, Paro (2000) encontra a ideia de que as atividades que compõem a participação acabam por impor a eles deveres e o encargo de mais trabalho do que aquele que já possuem e que, na verdade, o Estado deveria fazer cumprir seu papel. Mesmo assim, sabiam quem tinha que lutar caso

quisessem uma educação de qualidade. Essas duas visões são barradas por seus usuários na medida em que não prestam atenção na complexidade da situação e não percebem que a gestão e a participação são meios para atingir essa luta.

A insistência do autor na participação dos integrantes da escola é a demonstração, “[...] um gesto de esperança nas potencialidades da sociedade civil”. No entanto, concordamos com o autor “[...] de que o fato de ser um espaço muito importante, não pode deixar a vê-lo como único” (PARO, 2000, p. 331).

Após colocar os elementos principais de “Por dentro da escola pública”, é preciso saber em que medida as regras de formação operam na experiência completa de pesquisa do autor no que se refere à sua construção teórica em “Introdução crítica” e em seu trabalho de campo posterior constituído como seu prolongamento.

Como sabemos, a dualidade, muito mais do que projetar conteúdos e separá-los em perspectivas, cumpre função primordial de situar o que é verdadeiro e o que é falso de maneira a invalidar as questões e premissas colocadas por aqueles que não fazem parte do seu itinerário teórico.

Nesse sentido, precisamos ver quais elementos Paro (1987) opera para realizar essa separação. Seu primeiro movimento é justificar sua “Introdução crítica” afirmando que irá captar as “múltiplas determinantes do real”, ou seja, de entrada ele diz que buscará a verdade, a real situação da escola em uma visão real de sociedade.

Ele retirou do conceito de gestão – administração em geral – os conteúdos ideológicos, leiam-se falsos, para absorver a verdadeira gestão educacional. Até porque retirados os elementos estruturais que ela possa vir a ter se torna melhor e apurada a movimentação para sobrepor os elementos teóricos convenientes.

Seu segundo movimento foi buscar elementos que demonstrem a capacidade do humano transformar essa realidade, nesse caso, é a capacidade que o ser humano tem de modificar essa realidade projetando antecipadamente em si o que irá modificar, ou seja, ele busca uma possibilidade mental de existência de um mundo possível – por-vir. Dessa maneira, ele remonta uma noção de sujeito condizente com a noção de sociedade que pretende edificar e a gestão que precisa, também, antecipar.

Além disso, Paro (1987) diferencia a relação entre os homens, coletivamente, apontando para uma verdadeira e outra falsa, mas não é só isso, elas possuem também a propriedade de serem boas ou ruins para a vida em sociedade. Quando um homem tem uma relação de natureza com outro homem, uma relação de dominação em que o outro se torna para você uma coisa – a coisificação do outro – as possibilidades mentais de modificar a realidade se extinguem. Assim, é possível justificar, mais uma vez, a entrada de outro referencial teórico, aquele que valoriza uma relação entre os homens que sejam as que acompanham o processo real de produção da vida sobre o conceito de gestão, neste caso, uma teoria realmente científica e verdadeira.

A teoria da gestão de empresas não se configura ideológica somente em seu aspecto de falsa realidade, mas também realiza com seu modo de operação uma disseminação de obstáculos da relação dialética que fundamenta as relações descritas acima. Ou seja, não que a teoria empresarial não consiga em sua irracionalidade organizar os indivíduos e a produção eficaz e econômica das mercadorias, mas que ela, acima de tudo, coloca propósitos ruins de desenvolvimento social. Poderíamos, neste caso, até vir a concordar com ele. Só que, por outro lado, não concordamos quando o autor sobrepõe os problemas do funcionamento do capitalismo e de suas relações de produção aos

outros modos de dominação presentes na sociedade como sendo empecilhos para o desenvolvimento teórico e social. Além disso, não concordamos quando ele abdica da dúvida de que os problemas podem ser encontrados nas práticas que pareçam ser libertadoras, como as de pesquisa ou das ações do intelectual orgânico.

Paro (2000) traz para discussão a ideia de que em determinado momento do desenvolvimento, ao invés das maneiras de produção se modificarem para atenderem aos trabalhadores, foram eles, sua psique e suas práticas, que passaram a se modificar e adaptar às vicissitudes da produção para atender o seu modo de operação. Poderíamos, com isso, voltarmos à questão do porquê não duvidamos de nossas práticas e nos indagamos se nós pesquisadores não estaríamos também nos adaptando para atendermos aos modos de produção do conhecimento em Política e Gestão educacional. Desse modo, para surpresa de Paro (2000) essa ideia poderia servir também para as práticas que edificaram sua teoria ao longo dos anos na medida em que entendemos que o conhecimento em Política e Gestão educacional é produzido por uma cadeia de instituições e, também, que na dinâmica do dispositivo, os desejos dos sujeitos são alinhados à dinâmica do modo de produção, neste caso, um modo de produção acadêmico, que o faz se movimentar circularmente na cartografia da área. Neste sentido, não há ninguém especial, com uma visão de mundo especial, a ponto de se situar fora da ideologia.

O terceiro movimento do autor será o de diferenciar essa racionalidade que modifica o trabalhador em nome dos modos de organização da produção do capital com a ideia de que ela é operada por uma práxis “verdadeiramente humana”, aquela capaz de proporcionar o movimento dialético real. Aqui, o modo de relação com o trabalho também se propaga dividindo-se em uma práxis ruim, de um processo que domina o homem, e uma práxis boa que leva o

humano a realizar o processo de trabalho de acordo com a natureza humana verdadeira.

Neste contexto, Paro (1987) explica que o intelectual acaba assumindo frente, em suas práticas, no atendimento a uma ou outra racionalidade e à prática social que ela exerce. Assim, ele diferencia os intelectuais tradicionais que estão vinculados a grupos que não atendem às demandas com impacto na disputa econômica, esses, talvez, sob efeito ideológico, por não materializarem as demandas de classe atendidas pelo outro grupo de intelectuais que, por sua vez, dão coerência ao bloco histórico. Ainda sobre o papel do intelectual, Paro (1987) salienta que ele pode desempenhar dois tipos de função, além, claro, de defender uma racionalidade; assim, temos os intelectuais que criam teorias e dão coerência ao bloco histórico e os que tem a função de divulgar os avanços em torno da coerência que estão edificando.

O único grupo, segundo Paro (1987), capaz de conduzir a força da mudança e que pode agir no modo de produção representando as lutas sociais é a classe operária. Ela tem a propriedade de atingir a real e verdadeira condução das práticas teóricas dos intelectuais. Ela seria a única capaz de gerar uma “crise orgânica” que romperia a ligação, a coerência, existente entre a estrutura e a superestrutura, modificando-as. Para isso, é preciso que exista uma consciência do grupo mobilizada por esse intelectual – tal qual declara também os autores que reconstroem a trajetória da Gestão educacional no Brasil ao mencionar que Gestão democrática se realizaria na medida em que seus princípios estiverem disseminados na maior parte dos interessados pela educação e seus intelectuais.

Nesse processo de conscientização é onde se começa a ver operar a prescrição, outra regra de formação, pois é justamente o momento de dizer, estando sob o véu teórico e as instituições de suporte, o que a escola deveria fazer para conduzir uma gestão

democrática para a transformação social. Na medida em que a organização da escola e sua gestão se tornam cada vez mais complexas e burocratizadas, o poder de articulação das classes dominantes se torna cada vez maior e difícil de se desvencilhar de suas amarras e não poderia contar mais com a espontaneidade dos agentes escolares tendo, por sua vez, que organizá-los e ensiná-los sobre a luta, suas funções e premissas. Ou seja, a prática do pesquisador se exerce prescritivamente em função dos elementos teóricos que edificou e assume a função que lhe é cabida.

Mesmo assim, ainda se pode justificar teoricamente o exercício prescritivo endossando ou direcionando as práticas dos agentes escolares com o movimento de conscientização. Paro (1987) realiza uma distinção entre teoria e política e educação alegando que a política se dá numa relação entre antagônicos: relação essa que demanda coerção de um sujeito sobre o outro; e que a relação educativa se dá entre contraditórios não-antagônicos que se relacionam por meio da persuasão: relação essa onde quem educa tem o mesmo interesse de quem é educado e, na relação entre eles, deve-se ensinar ao educando os seus reais interesses e, indo além, que esses interesses são comuns aos dois. Apesar de se configurarem em dimensões diferentes, elas são, segundo o autor, inseparáveis, mas ambas possuem uma dimensão dominante. A diferença é que uma delas, a educacional, o domínio que mantém é de acordo com um interesse mútuo.

Nesse aspecto, Paro (1987) parte da ideia de gestão em geral para tirar dela os princípios que poderiam lhe estruturar para dizer que ela é conduzida por uma política, filosofia ou uma teoria – uma racionalidade. Apesar de a ideia de gestão ser um conceito demasiado empresarial, ele tem a potencialidade de ser enxertado pelo referencial teórico de Paro. Assim, podem-se criar diretrizes, sejam teóricas ou

práticas, para elucidar como a gestão deva ser, conduzindo, assim, uma prescrição que liberta.

No contexto burocrático, o diretor assume o papel de líder no topo da hierarquia da escola e tem como função exercer de maneira prática a racionalização da organização escolar coordenando demandas de múltiplas espécies do contexto escolar. Quanto menos personalidade nas ações e dedicação as funções, indicadores de qualidade e avaliação dos resultados, melhor será, pois, todo ato que o desvie das metas estabelecidas compõem problemas para a gestão da escola. Até porque a gestão da escola, do ponto de vista da perspectiva empresarial, que o autor critica, baseia-se na ideia de que a natureza da gestão da empresa é a mesma que a dela. Esse modo não condiz em nada, segundo Paro (1987), com a natureza humana e é operado de forma para que não seja de fato condizente. Neste caso, ela não é verdadeira por não conduzir a natureza humana.

Ao contrário, a participação dos agentes educacionais em uma gestão democrática proporciona, além da condução da escola, uma ligação do trabalho escolar com a natureza humana. Paro (1987) entende que a escola de seu período é gerenciada por uma racionalidade burocrática na prática, porém, considera que no âmbito teórico as possibilidades já foram alcançadas, inclusive pelo trabalho dele, fazendo da gestão democrática um dos fundamentos para a transformação social, no campo da possibilidade.

O problema é que além da burocratização, a escola conta com um contexto de significativo descaso quando se observa os salários dos professores, seu plano de carreira, formação, condições de trabalho ruins, superlotação, escolas com condições péssimas de infraestrutura, além de todos os problemas sociais gerados pelo capitalismo, que se situam fora dela.

Porém, neste contexto, segundo o autor, o diretor é peça chave na representação das contradições existentes na escola na medida em que tem como função atingir os objetivos educacionais – pressionado, por um lado, pelos pais e alunos para fazer valer uma educação de qualidade e, por outro lado, pelo Estado para fazer cumprir o regimento formal da estrutura da escola. Situação essa que reflete as contradições amplas da sociedade.

O próximo movimento de Paro (1987) será diferenciar o trabalho material do imaterial colocando que o aluno é um produto que participa de sua produção na medida em que é auxiliado por um professor que lhe mostra os conteúdos para antecipar em sua mente o que irá produzir: sua educação que extrapola conteúdos previstos por uma didática e condizentes com sua verdadeira natureza. O caso contrário, a produção imaterial, seria utilizada no momento de ensino-aprendizagem considerando o aluno como matéria-prima que ao professor só basta manipular, tratando-o como coisa.

Situação essa que extrapola o âmbito da sala de aula e faz da gestão democrática uma grande máquina pedagógica a partir do momento em que a comunidade da escola vem a participar e entender os objetivos, elementos e configuração dos seus interesses num contexto amplo de suas implicações, fazendo cumprir o papel do intelectual em todas as suas funções. Fazer participar, neste caso, de acordo com os interesses da classe dominada, que, no fundo, são seus também, mas não sabem.

Nessa altura, 1986 a 1989, já havia mobilizações para a inclusão do GT Política e Estado na Anped; o marxismo aumentava seu ponto de influência nas Ciências da Educação e tínhamos como ponto de referência os trabalhos de Tragtenberg (1974), Sander (1983), Félix (1985) e Arroyo (1979), como experimentações relacionadas à Sociologia, marxismo, Teoria Geral da Administração,

Educação, Política e Gestão educacional. Ribeiro (1939) e Teixeira (1961; 1968) já haviam colocado a necessidade de pensar a gestão da escola por uma teoria pedagógica, criticando a adoção da TGA sem a devida análise de suas condições de transposição. Legalmente, já existiam também a APM, Grêmios estudantis e Conselho escolar. O princípio democrático como condutor da educação estava se articulando e estava prestes a assumir a forma da Lei em 1988; a pós-graduação se disseminava, os trabalhos de Marli André e Menga Lüdke (1986) impulsionavam as pesquisas de campo na área educacional e os pesquisadores da área de Política e Gestão educacional se sentiam cada vez mais à vontade para estudar o cotidiano da escola.

Ainda sobre esse aspecto podemos ver a influência das instituições sobre o autor quando ele se refere a publicação de sua tese de livre-docência. O título original do seu trabalho, antes da tese de livre-docência se tornar livro, era “Participação popular na escola pública”, porém, por sugestão de sua banca de defesa sugeriu a mudança no nome do trabalho para somente “Escola pública” e, posteriormente, com a leitura de outros pesquisadores, o título foi colocado para este que conhecemos, baseado na ideia de que o trabalho iria muito além daquilo que anunciou e previu, pois, esse título não “[...] abrangia todo o conteúdo do trabalho, conteúdo esse que não interessava tão somente aos estudiosos sobre a participação na escola, mas sim a todas as pessoas direta ou indiretamente envolvidas com as questões da escola pública no Brasil” (PARO, 2000, p. 17).

Por questões editoriais, houve sugestão de diminuir significativamente o conteúdo do material onde foram realizadas pequenas alterações e supressão de sessenta e três anexos. Existiram pareceres de pessoas que trabalharam essa tese por professores e alunos

em cursos de Pedagogia, Pós-graduação, diretores, professores e outros profissionais da área educacional. Naquele momento, a editora Xamã, que publicou o livro em 1999, teve interesse na tese, pois existia uma demanda significativa na medida em que se viu aumentar as “[...] excessivas reproduções xerográficas do original, para atender o interesse, principalmente, de estudantes universitários e profissionais da rede pública de ensino, renovavam minha intenção de publicá-lo” (PARO, 2000, p. 17). O território torna-se propício para executar uma pesquisa de campo, aliás, esse território convida o autor a desejá-lo e querer realizar uma pesquisa de campo. Assim, foi possível o autor propor um avanço com a ideia de ir a campo pesquisar a realidade concreta, já que, apesar de existirem pesquisas de campo elas não eram em quantidade tão alta, e grande parte dos trabalhos se mantinham teóricos. Com a situação da educação e as críticas que se disseminavam sobre o contexto da política educacional no cotidiano da escola, torna-se propício desconfiar das ações movidas pelo Estado e suas estratégias de condução da educação e do seu alinhamento com a dinâmica do capitalismo.

Considerando os dados levantados em “Introdução crítica”, a participação de todos envolvidos com a educação e sua relação com a comunidade na gestão da escola, gestão democrática, torna-se uma das possibilidades de uma educação de qualidade e transformação social. Naquele momento, talvez, exista uma enorme esperança de que a gestão democrática viria a se concretizar na escola. Paro (2000) decide investigar quais elementos contidos em uma escola pública de 1º grau impediriam ou se configurariam como empecilho de sua concretização, ou seja, especificando os problemas que se “[...] apresentam à participação da comunidade”. Até porque as pesquisas da época viriam a fazer esse movimento ou propor essa solução.

Como realizar um trabalho de campo sem uma teoria de pesquisa de campo? Ainda mais: como realizar uma pesquisa de campo com o referencial que Paro tinha como base? O autor escolhe como referencial de sua pesquisa a etnografia, não só porque Rockwell (1986) trata de trazer o referencial marxista de Gramsci justificando um trabalho de campo composto por diversas ferramentas como roteiros, entrevistas e observações direcionadas, mas também porque não deixa de lado as discussões em torno do capitalismo e seus modos de ação fazendo dessa metodologia uma articulação orgânica entre a teoria e o real.

Além de Gramsci, Rockwell (1986) colocava em seu referencial a ideia de que o conhecimento não se construía a partir uma empiria, mas de uma relação entre conceitos prévios, um referencial teórico inacabado e mutável, e os fenômenos observáveis e isso permitiria o avanço teórico, a elaboração teórica acontece concomitantemente com o desenvolvimento da pesquisa e as observações.

Paro (2000) faz uma análise edificando os dados legais e formais sobre a estrutura da escola, os quais elenca como condicionantes da participação, para, em seguida, tratar de dizer o que da estrutura formal da escola não existe na realidade e quais delas existem, configuradas de modo a atender as premissas de uma gestão empresarial. Uma ideia teórica que é garantida é a de que o diretor se encontra em uma função contraditória, pressionado pela comunidade e pelo Estado.

Sua “introdução crítica” fundamenta a escolha da escola e do bairro. Ele diz que até cogitou escolher uma escola que tivesse uma tentativa de participação com o envolvimento do diretor, na intenção de analisar suas potencialidades. No entanto, por diversas razões, que foram justificadas, principalmente tendo em vista “as aspirações da

equipe de pesquisa”, não encontrou a realidade almejada e optou por outra, assegurando, em nossa perspectiva, os elementos que desejava encontrar. Concordamos que, quando se busca analisar os empecilhos da participação, talvez pudesse ser complicado em uma escola que não apresentasse esses elementos, mas, de todo modo, não seria impossível e poderia oferecer novos dados. Outro aspecto direcionado por sua teoria precedente é a generalização, pois diz que a escolha da escola representa aquilo que há de comum entre as escolas da rede pública, o que não deveria estar presente em uma pesquisa qualitativa, sobretudo um estudo de caso. Apesar de sua intenção analítica ter sido buscar os elementos que impedem a participação, o referencial teórico cercou (e cerceou) o que deveria ser buscado na análise sem a probabilidade de colher os pontos variáveis que pudessem modificar seus objetivos e, principalmente, os próprios elementos teóricos, os quais não passaram nem perto de aparecer em seu relato de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise e o desconforto que nos conduziram encontraram pelo caminho algumas surpresas, revelaram algumas possibilidades e, também, outros modos de ação acreditando que, no mínimo, o que poderíamos fazer era mostrar os detalhes dessa crise e desse desconforto. Não só por acaso, no início, esse livro se intitulava “Geografia da Gestão educacional no Brasil” porque pensávamos que a ideia de contrapor uma visão espacial de Gestão educacional à sua História marcaria os pontos referenciais por onde se desloca o poder, aos modos de Foucault, em seu sentido sincrônico ao invés de diacrônico.

Mal sabíamos que nos depararíamos com a ideia de cartografia no caminho e que ela nos traria uma relação superficial entre diacronia e sincronia e conseguiríamos desenhar mapas com as palavras advindas das forças dos pontos de referência e, principalmente, do desconforto.

Em dado momento, achamos interessante que esse título sofresse alteração, pois a ideia de desenhar mapas parecia marcar o campo de expressão do desejo que se construía ali. A ideia foi construir uma cartografia singular, aos modos de Deleuze e Guattari, em que seu ponto de partida fosse uma bricolagem entre os elementos e ocupações da cartografia e alguns problemas específicos da área de conhecimento em Política e Gestão educacional. Inconformados com o arrastar que se deu ao longo dos anos das possíveis soluções para esses problemas, dentre eles o espírito de estagnação do conhecimento que aborrecia alguns pesquisadores, queríamos executar um trabalho

que viesse a delinear linhas de fuga que comporiam uma nova perspectiva na área. Então modificamos o título para “Cartografia da Gestão educacional no Brasil”.

Em nossos devaneios, materializávamos, como sonhos, um método, uma ferramenta metodológica, que nos oportunizaria ir a campo para colher e construir, junto ao cotidiano, novas formas de enxergá-lo e novos conceitos de gestão, de educação, de política, da função do diretor, da composição com a comunidade, ou também que estes desaparecessem ou dessem lugar às novas ideias – isso sem contar às novas formas de se fazer pesquisa e de trabalhar em conjunto com outros pesquisadores. E ainda tínhamos um nome para tudo isso: perspectiva do cotidiano em Gestão educacional. Até certo momento, a ideia foi fazer um trabalho de campo em que se desse essa composição.

Ao invés disso, ao trabalharmos com a bricolagem que constituímos no início, fomos presenteados com a problemática do pesquisador neste contexto de produção do conhecimento em Política e Gestão educacional. Fizemos de nós mesmos o real campo de investigação onde – por mais que não se possa ver nas palavras que compõem o conteúdo desse livro – praticávamos a todo momento, sem querer, a construção singular dessa área de conhecimento. Não que em nós ela se tornasse ponto de representação, mas que ela toma a forma singular de sua existência emaranhada com a nossa forma de adentrar em suas, também emaranhadas, linhas. Cada dia de leitura, reunião, comemorações, fracassos, exposição, discussões e sorrisos não é escrito e somente compõe, nesse livro, forças.

Com os problemas da estagnação do conhecimento, tínhamos como desafio repensarmos a função e a forma como ele é construído alcançando novos modos de fazer pesquisa e o de realizarmos uma crítica à área considerando que ela possui regras que a impedem de variar e

realizar essa crítica radical. Nosso problema central foi: como as regras de formação em Política e Gestão educacional se constituem e operam na história deste conhecimento, impedindo-o de avançar em outras direções em sua produção? A hipótese que tínhamos é que a dualidade, a prescrição e o porvir seriam essas regras de formação ou construção, mas não tínhamos ideia sobre seu modo de funcionamento.

A primeira coisa que fizemos foi transvalorar as discussões e as bases que a fundamentavam junto aos termos que a cartografia se propõe. Trata-se de encontrar na discussão sobre o fundamento da ideologia que movimenta as discussões sobre Política e Gestão educacional o lugar onde ela toca e faz aparecer os processos de subjetivação como modo de operar a visão de mundo e as práticas de pesquisa. Lugar esse em que se poderia incluir o pesquisador e os locais por onde circula, onde sua prática também acontece, como efeito das dinâmicas do capitalismo que não opera só a produção das mercadorias, mas fundamentalmente a produção do desejo, e não o deixar mais de fora como uma figura vanguardista que enxerga os reais problemas da pesquisa na área e não se inclui como objeto de desejo da ideologia.

Após situar o objeto de discussão e o ponto nevrálgico dos problemas da pesquisa na área, tratava-se, agora, de encontrar caminhos possíveis dentro da cartografia esquizoanalítica. Como suporte, os delineamentos da metodologia nos encaminharam para uma leitura da trajetória da área onde ela não fizesse um resgate dos autores e seus conceitos criando uma história das ideias, mas que a partir deles se desenhassem categorias e funções para fazer aparecer o espaço disjuntivo que abria seu discurso para os enunciados.

Então, ao invés de modelar os autores em determinadas perspectivas há algum tempo estabelecidas – empresarial e

democrática – buscamos nelas os elementos comuns que permitiam fazê-las se edificarem. Ambas se utilizavam de “autores”, “referenciais teóricos” e “função social” de sua perspectiva como pontos de sustentação dessa classificação. Essas três categorias formam uma, ou três se vocês quiserem, linha flexível, transversal, que passa em ambas as perspectivas e a cerceiam na medida em que o conteúdo de uma ou outra fecha o espaço e delinea seu território. Ou seja, cada uma delas possui seus autores, referenciais e funções sociais como linhas flexíveis – uma tem Querino Ribeiro e outra Maria de Fátima Félix; uma tem o marxismo e a outra a TGA; uma busca manter o capitalismo e outra a transformação social – mas constituem, em seu conteúdo, duas linhas duras da área. Formando assim, o estrato onde se pode reconhecer, ver, falar e ser um pesquisador de modo que, mais tarde, pode-se incluir a análise de outros âmbitos de saber e as instituições que montam seu conteúdo e sua expressão. Chamamos essas duas linhas duras de dualidade e destacamos seus modos do ponto de vista do saber e as relações de poder que emanam dela.

A partir disso, aceitamos a divisão existente na área entre Política e Gestão educacional proposta por alguns autores para perceber como a trajetória de cada uma mostra modos de ação que complementam e dinamizam processos de subjetivação e edificação da figura do pesquisador.

No que se refere à Gestão, constatamos que os autores que fazem uma leitura da trajetória do conhecimento remontam, mais uma vez, infelizmente, as perspectivas que já haviam se edificado e nos deparamos, no nível do saber, com uma vontade de poder imanente consistido nessa prática. Ao fazer o trabalho de situar uma ou outra perspectiva é impossível perceber o que ela tem de “perverso”: a intenção de dizer qual das perspectivas é verdadeira e qual é falsa propondo a extinção da outra nas práticas de pesquisa. O

problema não é uma ou outra ser ruim, mas uma ou outra desejar ser o único modo de se conseguir praticar a pesquisa na área, nesse sentido, pode-se marcar essa função “verdadeiro e falso” como outra linha flexível que arrasta as duas perspectivas, pois ela também se mostra transversal.

Nos trabalhos bibliográficos e Estados da Arte, assistimos ao que parecia ser um movimento inclusivo que abraçaria a diversidade de temas, perspectivas e métodos, mas acabaram por justificar mais uma vez a dualidade na medida em que se delineavam como linha flexível que divide o conhecimento entre os referenciais úteis e os que, apesar de poderem existir, não entravam no jogo de forças por não atingirem às reais demandas da Política e Gestão educacional, ou seja, não entravam no jogo de desideologizar os contextos analisados. Chamamos esse movimento de processo de “periferização” por ele vir a funcionar como suporte à dualidade já que no meio acadêmico a diversidade tornou-se uma demanda da ética de pesquisa.

O que podemos ver aí são linhas de fuga que arrebatam essa divisão em perspectivas e desmontam seus princípios de sustentação. Podemos, assim, dizer, por um lado, que a divisão em perspectivas se sustenta por manter uma coerência lógica entre os autores da perspectiva em que se situa e, considerando essa coerência de cada perspectiva, podemos dizer que ela se sustenta, também, por garantir uma diferença externa à perspectiva, entre os conglomerados de autores de cada uma. Ou seja, dentro delas existe um movimento que garante a sua especificidade de modo que esta sustente uma diferença fora de cada uma – sou eu na medida em que não sou o outro. Só que, por outro lado, podemos destacar elementos que não garantem essa sustentação na medida em que encontramos dados que não mantêm a coerência lógica interna à perspectiva, cada autor aglutinado em uma perspectiva possui elementos que o diferenciam

entre si, como se marcasse também o que cada um possui de singular. Além disso, podemos ver com as categorias de edificação da perspectiva – autor, referencial, função social e periferização – as linhas que as compõem construindo elementos semelhantes agindo no lado externo a elas. Se, no caso, não construirmos o conhecimento por meio do autor, o referencial e a função social como realizaríamos essa tarefa? Eis, pois, a questão!

Esse modo de produzir conhecimento não permite que outras formas de conceber sua produção apareçam, é todo um esquema, toda uma estratégia, para ele se formar sempre do mesmo jeito. Como seria produzir um conhecimento sem considerar a dualidade e a função que ela exerce? Precisaríamos, neste caso, propor e buscar outra forma para construir esse conhecimento. Nesse sentido, apesar de todos esses elementos já se constituírem como uma crítica a esse conhecimento, eles compõem o nicho por onde podemos partir para realizar uma crítica a ele.

Agora no que se refere à Política, encontramos o nicho que deu possibilidade de sua existência e percebemos que a Gestão educacional dividiu espaço com o lugar onde ela se edificou e se institucionalizou. Assistimos, desta vez, a Política educacional surgir como um dos temas da Gestão educacional e iniciar-se como demandas de pesquisa que legitimavam a ação do Estado para implantação das políticas públicas que entendiam ser mais interessantes para sua sustentação e, se caso acontecesse, para solução dos problemas educacionais. Aquilo que surgiu como modo de operação do Estado foi ganhando corpo e lugar com o tempo e tornou-se cada vez mais expressivo dentro das instituições e, com a emergência do campo de pesquisa em Educação no Brasil, ela ganha cada vez mais independência, embora relativa, pois manteve as ações do Estado como objeto de estudo privilegiado. Essa cadeia de

instituições e campos em disputa colocam o pesquisador como um produto de todos estes aparelhos que são capazes de conduzir seu modo de ação e os conteúdos que irá manejar para se movimentar dentro da área.

Ao compor espaço de desenvolvimento com as demandas do Estado – por um lado, influenciando e sendo influenciada por ele e, por outro lado, compondo e dando suporte para legitimar as ações um do outro – a área acadêmica e o Estado acabaram por desempenhar, cada um à sua maneira, a função de elaborar conteúdos enquanto soluções e modos de captar os reais problemas educacionais. Modos de captar e soluções que deveriam ser utilizados pelos agentes escolares para fazer-se realizar os ideais e premissas postos pelos autores. Assim, temos a ideia de prescrever tanto nas práticas de Estado com suas políticas públicas quanto pelo campo acadêmico com suas teorias e métodos.

Essa prescrição se torna problema quando o pesquisador realiza um trabalho de campo que cumpre a função de descartar ou subjugar, deixar para segundo plano, a potencialidade do cotidiano. Afinal de contas: em que medida podemos dizer quais são os problemas que determinada escola tem se quando o trabalho de pesquisa é realizado esses problemas não são comuns aos dois ou não existe uma construção conjunta deles? Indo além, como iremos realizar uma pesquisa para dizer quais são os reais problemas das escolas desconsiderando, ou movendo um referencial teórico que o desloca, sendo que as pessoas que compõem o cotidiano enfrentam esses problemas todos os dias? Elas sabem os problemas reais que enfrentam ou no mínimo têm fortes pistas de onde eles se constroem.

O problema desta situação é que o modo como as instituições e as práticas que dão suporte ao pesquisador legitimam essa forma de se fazer pesquisa com o cotidiano e acabam efetuando uma

fidedignidade de suas práticas de modo que não se tem a ideia de desconfiar delas ou meios de intervir considerando de fato que as demandas do cotidiano entrem na pauta do dia das práticas de pesquisa. Afinal de contas, ter que modificar o pesquisador, seus discursos e modos de trabalho, o modo de se ensinar e profissionalizar os trabalhadores da educação demandaria muito esforço e desacomodaria a ilustre figura, fora da ideologia, que seria mais um na multidão educacional. Neste contexto, temos uma novidade para eles: para se fazer pesquisa precisa-se fazer pesquisa, não há outro jeito.

A operação que acontece diante disso é que assumir a divisão entre Política e Gestão, entendendo a gestão como meio para se atingir fins colocados por uma política, faz o pesquisador pensar que ele deva somente elaborar modos de abordagens, captação e solução de problemas para serem implantados por essa gestão, já que seus conteúdos estão sempre dependendo dessa política ou de teoria que institui suas diretrizes. Esse movimento de prescrever o que a escola deve fazer, por meio da gestão, suspendeu o pesquisador do ponto crítico que poderia receber, na medida em que os desafios se constituíam mais como problemas de implantação do que de construção teórica, lembrando também que aqueles problemas de caráter teórico se localizariam somente na perspectiva oposta e não no ponto intocável da perspectiva verdadeira.

E mais uma vez sentimos a necessidade de modificar o título desse livro para “Cartografia da Política e Gestão educacional no Brasil” por entender que a Política e a Gestão formam uma área de conhecimento que não precisa ser necessariamente dividida e, caso venha a ser considerada em sua divisão, que a gestão não venha a ser tratada como um meio sem conteúdo estrutural e que a Política educacional possa ser uma disciplina que considera os elementos específicos da Gestão educacional e os incorpore a ela. As maneiras de

situar o verdadeiro, o falso, perifерizar e prescrever são estratégias de poder e relações de força – aquelas dinamizadas pelas cadeias de instituições e práticas de pesquisa – que são sustentadas pelos conteúdos do saber – aqueles que formam as perspectivas e definem a gestão como meio. Estes, por sua vez – os conteúdos do saber –, são sustentados pelo poder e por relações de força. Há uma relação disjuntiva entre eles que são mantidas pelas regras de formação. Este é o dispositivo específico que opera a formação da subjetividade do pesquisador na área de Política e Gestão educacional.

Quanto à análise da prática teórica, tivemos a oportunidade de analisar o conteúdo teórico e seu movimento de ir a campo com a teoria de um dos autores da área (PARO, 1987; PARO, 2000). Por um lado, ele realiza um trabalho em que coloca em prática a dualidade movendo os conteúdos de sua teoria para o campo do verdadeiro e os conteúdos da perspectiva empresarial para o falso. O processo de perifерização que dá suporte à dualidade não precisou ser realizado por ele, mas considerando que sua tese de livre-docência foi publicada somente 10 anos depois de sua realização, a cadeia institucional tratou de realizar esse movimento por ele. Isso desloca a ideia de se ter um autor que representa um movimento teórico na medida que consideramos as cadeias de produção em larga escala dos trabalhos acadêmicos que, por sua vez, nos mostra que ela acontece muito mais por uma multiplicidade de instituições e autores, como bem foi bem apresentado por Stremel (2016), do que por um autor que movimenta o conhecimento ao seu bel-prazer.

Assistimos o autor ir a campo para analisar as condições concretas da realidade escolar balizando-se entre a estrutura formal da escola, que permite a participação da comunidade na gestão, e os fatos concretos, que não a permitem. Também podemos ver que muito mais que uma espontaneidade e boa vontade com o meio acadêmico,

o autor é coagido a realizar as demandas exigidas por aquele momento de desenvolvimento do campo acadêmico ou que, no mínimo, aquele contexto lhe dava condições para fazer isso, se considerarmos que foi espontâneo, mas isso de modo que não ultrapassasse a linha tênue entre o que lhe permitia movimentar-se sem que se promovesse qualquer ruptura com o conteúdo e as práticas postas por esse campo. Por isso, não conseguimos enxergar em que medida seu trabalho avança e se modifica para dar conta dos problemas educacionais e a disseminação de novos modos de se fazer pesquisa. Isso ocorre porque seu dever foi muito mais prescrever o que a escola deveria fazer para obter uma gestão democrática participativa conivente com a transformação social do que realizar os objetivos que sua teoria e a etnografia estavam propondo. Isso sem contar todo o conteúdo porvir que balizou a dinâmica de seus argumentos.

De nossa parte, concluímos de maneira parcial que a função do conhecimento em Política e Gestão educacional foi a de aludir propostas para os problemas educacionais muito mais para se manter e estender sua legitimidade conduzindo obstáculos para sua diferenciação, ou até diluição, do que de fato para resolvê-los. Eles são administrados e não resolvidos. Conseguimos, assim, edificar algumas das formas específicas em que se dá essa operação, algumas das regras de formação em que ela que se sustenta e os conteúdos e substâncias que formam o dispositivo que a prendem e a impedem de se diferenciar ou avançar. Conseguimos também delinear, no mínimo, o caminho que não seria muito interessante para se seguir, aí vai de cada um, e justificar, ao invés de propor, pelo menos por enquanto, que se possa, enfim, repensar a maneira como esse conhecimento vem sendo construído e se relacionando com o cotidiano da escola.

Nestes termos, entendemos, portanto, que não conseguimos de fato realizar uma cartografia em sua completude, pois os dados do

por-vir não foram edificados e analisados e o trabalho de campo que tanto queríamos e que depositamos nossas esperanças para converter os dados teóricos em uma nova maneira de se fazer pesquisa não ocorreu até o momento. Esses dados poderiam ajudar a especificar em cada ponto o espaço disjuntivo em que os enunciados se estendem para voltar aos estratos ou para dobrar o pensamento. Porém, sabemos que é lá que podemos o destacar como um local onde se poderia edificar esses novos modos de se fazer pesquisa, e que o modo como vínhamos fazendo isso não traria, não contemplaria, os objetivos e intenções que o campo acadêmico diz querer alcançar: a modificação e avanço da teoria e a solução dos problemas educacionais.

No fim das contas, tratamos de acolher todos esses resultados de pesquisa e carregá-los para que, muito mais do que expressar o desconforto que nos mobilizou até aqui, eles se tornassem a forma do desejo que move nossos esforços de pesquisa daqui em diante e, enfim, temos a nossa última modificação do título desse livro que marca no mapa o conteúdo de nosso desejo e nossa vontade de saber: “Por uma Cartografia da Política e Gestão educacional no Brasil”.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. da. Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em Administração/Gestão educacional/escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 465-480, 2016.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Diffel/Educ, 1976.

ALONSO, M. A administração educacional e os desafios da modernidade. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 9-26, 1995.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE). 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Marcelo P. Gestão educacional e cultura: Freire e Certeau, uma aproximação possível? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 65 - 74, 2007.

ANPAE. Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. **Relatório do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1962.

ANPAE. Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. **Edição Comemorativa do Simpósio Interamericano de Administração Escolar**. Salvador: ANPAE, 1968.

ANPAE. Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. **10 anos**. Salvador: S. A. Artes Gráficas, 1971.

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da educação. **XIII Simpósio Brasileiro de Administração da educação: A democratização da educação e a gestão democrática da educação.** Programa...João Pessoa, 1986.

ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 36-46, 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 nov. 2012.

BRASIL. **Diretrizes e Bases para Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CALIXTO, E. A. Mudança terminológica: administração x gestão. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 08, p. 18-30, 2008.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de. A Pesquisa em Administração Escolar No Brasil. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, São Paulo, v. 10, n.1, p. 9-15, 1994.

CATAPAN, A. H. O conhecimento e a administração do processo de trabalho escolar. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 11, n.1, p. 27-39, 1995.

COSTA, M. V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: COSTA, M. V. **O magistério e a política cultural.** Canoas: Ed. da Ulbra, 2006. p. 69-92.

DEAD FISH. Fora do mapa. In: **Um homem só.** Deck Disc®, 2006.

DELEUZE, G. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 5. São Paulo: Ed.34, 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Vol. I. Lisboa: Relógio D'água, 1998.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 258-285, 2009.

FELIX, M. de F. C. **Administração escolar**: problema educativo ou empresarial?. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar**: curso básico. 7ª. Edição. São Paulo: Melhoramentos. Brasília: INL, 1987.

FOUCAULT, M. “Sobre a geografia”, In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a, p. 153-165.

FOUCAULT, M. Sobre a História da Sexualidade. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do Poder**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b, p. 243-276.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GALLO, S. D. **Subjetividade, ideologia e educação**. Campinas: Alínea, 2009.

GONÇALVES, M. D. S. **Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional**. 1980, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1980.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. M. Gestão de Sistemas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (orgs.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil – 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HOJAS, V. F. **Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007)**. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

JUNQUILHO, G.; ALMEIDA, R. A. de; SILVA, A. R. L. da. As “artes do fazer” gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cad. EBAPE.BR**, v. 10, nº 2, artigo 5, 2012.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1939.

LÜCK, H. **Conceitos e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, G. Z. A. **As Publicações da ANPAE e a Trajetória do Conhecimento em Administração da Educação no Brasil**. 2004. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

MARTINS, A. M. (Org.). **Estado da Arte**: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008). Brasília: Liber Livro, 2011.

MARTINS, A. M.; SILVA, V. G. da; TAVARES, M. R. A produção científica discente: teses e dissertações sobre gestão, autonomia e órgãos colegiados. In: MARTINS, A. M. (Org.). **Estado da Arte**: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008). Brasília: Liber Livro, 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. v. 1, t. 1 e 2. São Paulo: Abril cultural, 1983.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MENIN, P. A. H. Alguns aspectos da gestão e autonomia da escola sob uma leitura micropolítica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 14, n.2, p. 253-261, 1997.

MONTENEGRO, O. Mudar Dói, Não Mudar Dói Muito. In: **A lista**. Warner/chappell Edições Musicais Ltda ®, 2001.

MOUSQUER, M. E. L. **Paradoxos da democracia**: um estudo sobre normatividade e possibilidade no campo da Gestão democrática do ensino público. 2003. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2003.

MUTIM, A.; FREITAS, K. Administração ou gestão escolar: uma discussão? **Gestão em Ação**. Salvador. v. 2, nº1, pp. 63-71, 1999.

NASCIMENTO, P. H. C. **Autoformação no ensino superior no pensamento de Nietzsche**. 2010. Monografia (Disciplina de Metodologia do trabalho científico). Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

NASCIMENTO, P. H. C. **Administração escolar no Brasil e sociedade de controle**: o Paradigma Multidimensional e a Teoria das Multiplicidades. 2014. 66 f. Trabalho de conclusão de curso

(Graduação em Pedagogia) – Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

NASCIMENTO, P. H. C. **Administração escolar**: introdução pós-crítica. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, M. O de; MOSSI, C. P. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, 2014.

ORTEGA, F. S. **Pós-graduação em educação, grupos de pesquisa e a produção do conhecimento em administração educacional**. 2017. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, v. 1, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

RACIONAIS MC'S. Da ponte pra cá. In: **Nada como um Dia após o Outro Dia**. Cosa Nostra Fonográfica: Zâmbia Fonográfica®, 2002.

RIBEIRO, J. Q. **Fayolismo na Administração de Escolas Públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. Provimento de Cátedra: Universidade de São Paulo, São Paulo, 1952.

RIBEIRO, J. Q. Introdução à Administração Escolar (Alguns Pontos de Vista) In: **Administração Escolar**. Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, 1968. p. 18-40.

RIBEIRO, D. **Para uma teoria da administração escolar no Brasil: existe um modelo teórico?** 2001. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

RIBEIRO, D; MACHADO, L. M. Para uma teoria da administração escolar no Brasil: a evolução do conhecimento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 19, n.2, p. 169-178, 2003.

REGIS, V. M.; FONSECA, T. M. G. Cartografia: estratégias de produção do conhecimento. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 271-286, 2012.

ROCKWELL, E. Etnografia na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 31-54.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p. 131-147, 2007.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: evolução do conhecimento. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

SANDER, B. Consenso e conflito na Administração da educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 12-34, 1983.

SANDER, B. **Consenso e conflito na Administração da educação**: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1984.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SANDER, B. Introdução à história da ANPAE como entidade educacional da sociedade civil. In: SANDER, B. (Org.). **ANPAE – Relatório de Gestão 2006-2011**: sonhos e realizações. Niterói, RJ: Edições ANPAE, 2011. p. 271-285. (Coleção Biblioteca ANPAE, série Cadernos, n. 12).

SANTOS, A. L. F. **A pós-graduação em educação e o tratamento do tema política educacional**: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil. 2008. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília, DF: 11 INEP; Santiago: REDUC, 1987.

SOUZA, Â. R. de. **O Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Â. R. A pesquisa em Política e Gestão da Educação no Brasil (1998-2015): atualizando o estado do conhecimento. **Educação & sociedade**, v. 40, p. 1-21, 2019.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.

TEIXEIRA, A. Natureza e função da administração escolar. In TEIXEIRA, A. et al. **Administração Escolar**. Salvador: ANPAE, 1968.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodologia, investigação social & enquete operária**. 5 ed. São Paulo: Polis, 1987.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1974.

WITTMANN, L. C. Administração da Educação hoje: ambigüidade de sua produção histórica. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 6, n. 36, 1987. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/634/563>>. Acesso em: 22 out. 2012.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. **Políticas e Gestão da Educação (1991-1997)**. Brasília: MEC/INEP, 2001.

ZUNG, A. Z. K. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC. nº 48, 1984, pp. 39-46.

SOBRE O AUTOR

Paulo Henrique Costa Nascimento é Pedagogo, Doutor em Educação na Linha de Política e Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP *campus* de Marília, e Vice-líder do Centro de Estudos e Pesquisa em Administração da Educação – CEPAE.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamila Gonçalves

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Dando continuidade às suas pesquisas de iniciação científica e de mestrado, as quais problematizaram, com referencial pós-crítico, respectivamente, uma possível proposta de paradigma multidimensional da Gestão Educacional e os elementos contidos na história do conhecimento em Administração Escolar no Brasil que se configuraram como regra de construção e impediram um olhar crítico sobre si, o autor tinha como ponto de partida da escrita desta obra, além do desconforto em relação às regras que constituíram o conhecimento e o impediram de expandir seus contornos, o desejo de materializar uma ferramenta metodológica que possibilitasse aos pesquisadores “ir a campo para construir, junto ao cotidiano, novas formas de enxergá-lo e novos conceitos de gestão, de educação, de política, da função do diretor, da composição com a comunidade, ou também que estes desaparecessem ou dessem lugar às novas ideias – isso sem contar às novas formas de se fazer pesquisa e de trabalhar em conjunto com outros pesquisadores”.

ISBN 978-65-5954-510-0



9 786559 545100