



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



LIMITES E POTENCIALIDADES DO DISCURSO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN

**LIMITES E POTENCIALIDADES DO
DISCURSO EM ADMINISTRAÇÃO
EDUCACIONAL**

Graziela Zambão Abdian

Graziela Zambão Abdian

**LIMITES E POTENCIALIDADES DO DISCURSO EM
ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL**



Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2024

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 Spotti 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 Bortoleto 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: Paulo Henrique Costa Nascimento (Unesp)

Capa: Canva gratuito

Ficha catalográfica

Abdian, Graziela Zambão

A135l Limites e potencialidades do discurso em administração educacional / Graziela
Zambão Abdian. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica,
2024.

161 p.

FAPESP

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-495-0 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-496-7 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-496-7>

1. Educação. 2. Escolas – Organização e administração. 3. Planejamento
educacional. I. Título.

CDD 371.2

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

Dedico este livro aos meus pais, Roberto Abdian
(*in memoriam*) e Cida, que me acompanharam
do início ao fim...que é um outro começo,

Aos meus amados filhos, Enzo e Liz, que
desde suas presenças no meu ventre viveram
o que é Administração Educacional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço todos os alunos de graduação e de pós-graduação que, direta ou indiretamente, ensinaram-se as coisas mais importantes da vida:

Que a dedicação vale a pena e pode fazer a diferença na vida de alguém;

Que a insistência também;

Que os diálogos proporcionam encontrarmos alternativas;

Que não tivemos e não teremos o fim da história;

Que podemos recomeçar;

Que é possível termos relação respeitosa, carinhosa e profissional, mas...

Que isso não é possível com todos;

Que é preciso ser firme quando nem todos temos as mesmas intenções;

Que existe desrespeito, mesmo tendo como valor principal de vida o respeito e a empatia;

Que não vale a pena desistir, mesmo que sejam necessárias pausas na vida!

O presente livro foi possível de ser escrito após um longo percurso de pesquisa de 20 anos e durante este trajeto, tive o privilégio de receber auxílio FAPESP (Processo 2009/15537-4), diversas bolsas de iniciação científica e mestrado da mesma agência, bolsa de Pós-doutorado Junior do CNPQ e bolsa produtividade em pesquisa do CNPq, a partir de 2019. Agradeço todas essas agências de fomento por oportunizarem, com o financiamento, segurança na realização das pesquisas do CEPAE.

*Existem momentos na vida onde a questão de saber
se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e
perceber diferentemente do que se vê, é indispensável
para continuar a olhar ou a refletir.*

Michel Foucault

Sumário

Introdução.....	13
Capítulo 1 Discurso em Administração Educacional entre os anos 1960 e 2020: alguns aspectos em análise.....	23
1.1 A institucionalização da Administração Educacional nos anos 1960	
1.2 Limites e potencialidades da perspectiva crítica para a prática discursiva em Administração Educacional	
1.3 Aspectos da formação discursiva após gestão democrática na legislação: limites e potencialidades	
Capítulo 2 Perspectivas de pesquisas no cotidiano escolar: novos horizontes para o discurso em Administração Educacional ou estamos diante de seus limites?.....	81
2.1 Sociologia das organizações escolares: a escola como nível meso de abordagem	
2.2 O cotidiano escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica	
2.3 Cotidianos escolares como processo em construção	

Capítulo 3 Potencialidades do Discurso em Administração Educacional no Brasil.....	109
3.1 Os rumos da teoria crítica no discurso em Administração Educacional: em busca de potencialidades	
3.2 As relações teoria e prática no discurso em Administração Educacional: em busca de potencialidades	
3.3 Potencialidades da Teoria do Discurso nos sentidos atribuídos à Administração Educacional	
Considerações finais.....	135
Referências.....	145

Introdução

Praticamente 20 anos separam a defesa de minha tese de doutorado da escrita deste livro. Naquele momento, entre os anos 2000 e 2004, integrei uma pesquisa denominada “A evolução do conhecimento em Administração da Educação no Brasil: suas raízes e processos de constituição histórica”, coordenada pela professora Lourdes Marcelino Machado junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), cadastrado no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq, analisando as contribuições das publicações da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) para o pensamento administrativo escolar no Brasil. O desenvolvimento desta pesquisa integrada expandiu seus frutos por meio de participações de seus integrantes (LIMA, 2022; 2006; RIBEIRO, 2001; 2006; ARF, 2007) em congressos nacionais e internacionais, publicações de livros, capítulos e artigos científicos, principalmente, recuperando as contribuições dos autores clássicos para o desenvolvimento do conhecimento. Poucos eram os estudos – e ainda são - que contemplavam uma perspectiva conceitual e, por isso, tive a oportunidade de mergulhar na compreensão do desenvolvimento das ideias de autores clássicos da área e iniciar um processo de problematização dos limites e das potencialidades do discurso em Administração Educacional.

Anteriormente, na pesquisa de mestrado, realizei um estudo de caso de uma escola mantida por uma empresa e analisei os limites e possibilidades de a gestão contribuir para um ensino de qualidade

(MAIA, 2000). A metodologia do estudo de caso, desenvolvida nos anos 1997 e 2000, apontou-me diversos problemas, entre eles, talvez o mais importante foi a fragilidade conceitual da área a qual me estimulou a integrar aquela pesquisa mais conceitual.

As pesquisas do mestrado e do doutorado me inseriram em duas frentes amplas de estudos na temática Administração Educacional: uma de viés epistemológico, analisando a área com seus limites e possibilidades de avanço e proposições; e outra de viés de pesquisa na escola, a qual denominarei pesquisa empírica, buscando compreender suas práticas e fazeres cotidianos. Essas duas frentes me acompanharam ao longo dos anos subsequentes como docente nas aulas de graduação e pós-graduação e pesquisadora nas orientações de iniciação científica, mestrado, doutorado e nos projetos de pesquisa trienais desenvolvidos junto ao Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (UNESP/Marília), dos anos 2005 até este momento.

O desenvolvimento das duas frentes de pesquisa me apresentou, objetivamente, os problemas: quais subsídios teórico-metodológicos me embasam para analisar o discurso? E para analisar as escolas e seus cotidianos?

Meu cotidiano como docente e pesquisadora é bastante dinâmico e permeado por encontros, desencontros, encantos e desencantos. Levando a forma e a fôrma que aprendi sobre Administração Educacional e também as problematizações, dúvidas e angústias, eu iniciei minhas atividades de ensino nas aulas de graduação, em especial, na disciplina Administração educacional: teoria e prática e nas aulas de pós-graduação, na disciplina

Administração da Educação: clássicos e questões da atualidade¹. Bem, mas como se constituiu essa forma do conhecimento a ser ensinado e por que digo que ela também foi uma fôrma?

A análise do que foi produzido em Administração Educacional foi realizada com o respaldo da Análise de Conteúdo (BARDIN,1977) a qual se constituiu como procedimento de categorização, interpretação e inferência do material de pesquisa. Para dar conta da análise, recorri ao que havia sido produzido na área e o conjunto da produção do conhecimento me levou a acompanhar o movimento de enquadramento dos autores em dois paradigmas modelares: um que assemelha a atividade administrativa da escola à atividade administrativa da empresa e outro que busca a especificidade da Administração Educacional e defende a teoria da gestão democrática. Por isso, na pesquisa de doutorado, por exemplo, acompanhando este movimento, constatei que as publicações da ANPAE contribuíram para o fortalecimento da segunda perspectiva: da gestão democrática. Neste contexto teórico-metodológico, o discurso foi compreendido como conjunto de textos a serem analisados e o pesquisador era aquele que, posicionando-se do lado certo da história, da gestão democrática, conseguiria ler as entrelinhas e fazer inferências importantes para a área em estudo, principalmente direcionadas àqueles que estão no cotidiano escolar, fazendo a educação e a administração. De forma concomitante, as pesquisas que foram à escola, inclusive a que desenvolvi no mestrado, também reproduziam esse modelo dual, concluindo pela necessidade de avançarmos no sentido do alcance da gestão democrática e da escola

¹ Digo inicialmente porque conforme fui caminhando com a produção do conhecimento, também fui propondo novas disciplinas no Programa de Pós-graduação em Educação, sendo elas: Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise e Perspectivas de Discurso nas pesquisas em Educação.

idealizada. Essa forma dual e também prescritiva de pensar colocou as questões sob uma perspectiva inimiga: empresa x escola, capital x gestão democrática, bem x mal e isso se tornou uma fôrma propagada em aulas, ouvida e lida em textos de pesquisadores colegas e repetida em congressos e palestras das quais participei.

Dois acontecimentos despertaram em mim um forte incômodo que passou a me mobilizar para olhares e ações diferentes. Um deles foi o trabalho de extensão realizado desde 2007 por meio do qual pude propor e realizar ações em que as relações da universidade com a gestão de escolas públicas municipais e estaduais se fizessem de forma conjunta e construída coletivamente. Nestas atividades de extensão, deparei-me com minha própria formação e problematizações sobre minha constituição como sujeito democrático e também com os limites da área que não respondiam uma série de questões colocadas pelos integrantes do cotidiano escolar. O outro acontecimento se deu com os diálogos e questionamentos realizados durante as aulas os quais foram me permitindo encontros com discentes interessados nas pesquisas em Administração Educacional para a proposição de projetos de iniciação científica, mestrado e doutorado que integrassem os dois vieses – epistemológico e empírico.

Em 2015, elaboramos coletivamente – eu e orientandos – projeto de pesquisa com o objetivo de analisar a configuração da área da Administração Educacional no Brasil após período crítico dos anos 1980, cotejando o desenvolvimento teórico e os desdobramentos práticos na gestão dos sistemas e unidades escolares, tendo como referencial teórico-metodológico a busca de novos horizontes nas teorias pós-críticas, as quais serão explicadas no livro. Nos últimos seis anos (2018 a 2023), busquei o fortalecimento dessa proposta trabalhando três temáticas articuladas – História da Administração

Educacional; Gestão de sistemas e escolas (especificamente currículo e gestão democrática); Cotidiano escolar – integrando-as na perspectiva de um novo referencial teórico-metodológico que temos nos estudado e aprofundado, sistematicamente, nestes anos. O objetivo geral tem sido analisar sentidos de Administração Educacional a partir do revezamento teoria e prática por meio da desconstrução e reconstrução da História da Administração Educacional, recuperando a leitura dos clássicos da área e a forma como suas obras foram categorizadas para fins didáticos do ensino da Administração Educacional; da análise das relações saber e poder presentes na constituição da história da Administração Educacional, que a partir dos anos 1990 passou a se integrar à Política, tendo sua denominação alterada para Política e Gestão da Educação e, por fim, contato, observação, e análise de sistemas e escolas cujas vivências permitam recuperar os sentidos presentes no cotidiano escolar que extrapolem aqueles comumente aceitos e divulgados academicamente.

Ao longo desse processo, uma postura crítica me permitiu o questionamento da própria construção da qual participei, principalmente a forma que ela vem tomando e as relações que estabelece entre teoria e prática. E é com esse percurso que me sinto confortável para apresentar aos estudiosos e profissionais da Educação um conjunto de análises que os proporcione conhecer uma das leituras possíveis da constituição histórica da Administração Educacional, apontando os limites deste discurso e suas potencialidades. Pretendo com a escrita deste livro narrar minha experiência discursiva em Administração Educacional, em uma perspectiva de revezamento teoria e prática, na qual meu cotidiano como docente e pesquisadora é/será seu lugar privilegiado. O objetivo é indicar os limites da produção discursiva, mas também suas

potencialidades para que novos pesquisadores possam construir um vasto conjunto de problematizações que façam multiplicar e se diferenciar o conhecimento.

Mais importante do que indicar a origem do discurso em Administração Educacional ou o que ele é, considero ser analisar os procedimentos que o organizaram, fizeram-no funcionar e o institucionalizaram, exercendo funções na formação dos profissionais e pesquisadores em Educação. Sendo assim, o conhecimento é compreendido neste livro como “formação discursiva” ou como uma “regularidade em dispersão” cuja constituição se faz por meio de elementos internos e externos que se articulam e constituem hegemonicamente o discurso e minha ligação, ou a de qualquer um de nós, a ele. Metodologicamente, baseio-me em um texto específico de Foucault (2014) que é uma aula ministrada por ele nos anos 1970 e também na Teoria do Discurso construída pelos autores Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015).

Com estes autores, considero o discurso em Administração Educacional, presente em textos acadêmicos, escolas, salas de aulas de cursos de licenciatura, legislação e congressos, como histórica e politicamente situado em uma prática social, a qual exerce poder sobre aqueles que o formam. Estes autores me permitem compreender que existem procedimentos internos e externos que exercem controle classificando, ordenando e distribuindo um determinado discurso, indefinidamente (FOUCAULT, 2014), assim como concebê-lo como uma prática social articulatória que não se caracteriza por sua coerência lógica, mas por uma “regularidade em dispersão”, possível de ser pensada como “um conjunto de posições diferenciais” as quais podem ser articuladas em um contexto contingente (LACLAU; MOUFFE, 2015).

O objetivo de trazer esses autores na Introdução é indicar resumidamente ao leitor alguns aspectos que subsidiaram a construção do texto: 1. A narrativa analítica feita aqui não separará o que é escrito/falado do que é vivenciado porque nossa concepção de discurso considera que todo objeto é objeto do discurso e não existe separação entre pensamento e realidade, portanto, ao tomar meu cotidiano profissional como o lugar desta narrativa, tenho ações de revezamento entre teoria e prática em que ora falo a partir de ideias escritas e transcritas e outras falo a partir de ações vivenciadas as quais também foram ações de teoria. O leitor compreenderá essas diferenças no interior da própria análise, conseguindo atribuir sentidos ou significar meu discurso em um contexto apresentado de forma relacional; 2. Ao considerar o discurso em Administração Educacional como uma das práticas sociais que exercem poder por meio de controle de procedimentos internos e externos de ligação do sujeito a essa prática, o foco é mostrar como ele se organizou e funcionou histórica e politicamente no meu próprio cotidiano profissional e acadêmico.

Devidamente referenciado no início de cada capítulo, o material analisado é constituído pelo conjunto de autores clássicos da Administração Educacional e pesquisas que participei como coordenadora, pesquisadora principal ou orientadora, as quais trazem, também, práticas discursivas de integrantes de diferentes escolas públicas municipais e estaduais.

Minha opção foi por organizar o livro em três capítulos, seguidos das considerações finais. No primeiro, intitulado “O Discurso em Administração Educacional entre os anos 1960 e 2020: alguns aspectos em análise”, analiso o processo de institucionalização da disciplina Administração Educacional como um dos procedimentos que organizou a formação discursiva e a fez funcionar

sob determinada regularidade, proliferada também com a entrada de autores críticos nesta ordem discursiva os quais desconstruíram determinadas assertivas, mas não o modo de funcionamento e proliferação do discurso. Neste capítulo, incluo, também, a análise dos aspectos que caracterizaram a formação do discurso após a publicação da legislação nacional que garantiu a gestão democrática como princípio do ensino público. Entre os aspectos principais está a construção da escola como objeto de estudos dos pesquisadores em Administração Educacional.

Como no capítulo precedente o leitor encontrará o cotidiano escolar como uma perspectiva apresentada pelos próprios pesquisadores como potente para o desenvolvimento do discurso, Em “Perspectivas de estudos na escola: novos horizontes para o discurso em Administração Educacional ou estamos diante de seus limites?”, segundo capítulo, explico três perspectivas teórico-metodológicas de estudo na escola e com a escola que serviram de subsídios para a realização de pesquisas dos integrantes do CEPAE, expondo seus limites e potencialidades para a diferenciação do discurso em Administração Educacional.

Entendendo que há limites impostos por regras históricas que impedem o discurso de diferenciar-se por meio da proposição de novas problematizações e que há potencialidades não exploradas, no capítulo três, “Contribuições da Teoria do Discurso para o Discurso em Administração Educacional no Brasil”, desenvolvo categorias que integram uma perspectiva discursiva pós-estruturalista buscando provocar um diálogo com meus pares ou, talvez, uma adversariedade própria de uma política acadêmica democrática (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Por fim, devo destacar que ao acompanhar a prática discursiva de Administração Educacional desde os anos 2000, participei,

também, de sua mudança terminológica para Gestão Escolar. A maioria dos autores indica que a mudança é necessária porque vem consolidar os movimentos sociais presentes nos anos 1980 que influenciaram diretamente a redação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que trouxe pela primeira vez a gestão democrática como princípio educacional do ensino público. Na minha pesquisa de doutorado, já citada, identifiquei esse movimento nas publicações da ANPAE e uma concordância quanto a este argumento. Ao contrário, há autores que destacam a possibilidade de a mudança vir trazer à Administração Educacional os elementos presentes na gestão empresarial, já que esta aderiu ao novo termo e o faz de forma conveniente a seus pressupostos (SILVA JUNIOR, 2002). Há também autores que dizem não ter “utilidade alguma diferenciá-los” e os trata como sinônimos, aderindo ao termo gestão na maioria dos seus textos (PARO, 2020). Concordo com este último autor que a diferenciação conceitual de forma abstrata e em geral não se faz necessária, ou seja, definir se um termo é uma coisa e o outro termo é outra, não é importante, mas por razões diferentes das dele. De forma geral, a conceituação em abstrato, em geral, não é útil porque generaliza e universaliza previamente um conceito e, quando ele for acoplado ou colocado posteriormente em um dado contexto, ele já traz consigo uma carga teórica que despotencializa a especificidade do local, em nosso caso, a escola. Sendo assim, não é a diferença de conceito que é “útil”, mas, sim, a constatação que os termos utilizados são políticos, históricos e atravessados por relações de poder as quais são muito importantes em minha perspectiva analítica.

No entanto, a opção por utilizar Administração Educacional adveio da inserção do livro nesta subárea do conhecimento científico, divulgada pelas agências de fomento – CAPES; CNPq e FAPESP -,

pela ANPAE e, também, pelo Departamento de Ensino (Departamento de Administração e Supervisão Escolar) ao qual pertence desde minha contratação na Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, em 2005. As duas primeiras agências, vinculadas ao governo federal, apresentam-se em grandes áreas do conhecimento (Humanas, Exatas, Saúde, etc) as quais se subdividem em áreas e subáreas. No CNPq, a Educação é uma área e Administração Educacional uma de suas subáreas (7.08.02.00-9), sendo que não há uma subárea denominada Gestão Escolar. Na FAPESP, fundação de amparo do estado de São Paulo, a divisão é semelhante, sendo a Educação uma área das Ciências Humanas e Administração Educacional uma de suas subáreas. No livro, utilizarei o termo Gestão com referências diretas e/ou indiretas aos autores que o utilizam em suas respectivas produções. Um último esclarecimento quanto à questão terminológica também é necessário: quando eu utilizar Administração Educacional estarei me referindo à subárea de conhecimento da Educação, uma de suas especialidades, e quando me referir à Administração Escolar, estarei falando a respeito dos aspectos dessa especialidade em relação à escola e seu cotidiano.

Capítulo 1

O Discurso em Administração Educacional entre os anos 1960 e 2020: alguns aspectos em análise

O objetivo deste capítulo é analisar aspectos que constituíram o discurso em Administração Educacional entre os anos 1960 e os primeiros anos da década de 2020, tendo como material de análise obras de autores considerados clássicos da área e as publicações e participação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) nesta prática discursiva.

Em um primeiro momento, trabalharei com a institucionalização, nos anos 1960, da Administração Educacional como disciplina, estabelecendo seus contornos, modos de funcionamento, organização e propagação. Em seguida, identifico, no final dos anos 1970, a construção de uma perspectiva crítica no discurso a qual procurou desafiar o que já estava hegemônico, problematizando uma de suas regras de formação. Nosso argumento será o de que, embora esta perspectiva tenha, do ponto de vista teórico, questionado os pressupostos da anterior, manteve uma forma de interagir com o objeto – Administração Educacional – sendo, também prescritiva, com perfil universal e totalizante. Por fim, analisamos aspectos constituintes da criação e participação da ANPAE neste processo por meio de suas publicações e atuação social.

Dois aspectos merecem destaque. O primeiro diz respeito à retomada do que neste livro estamos compreendendo por discurso ou prática discursiva e o segundo se refere ao objetivo de realizarmos essa incursão nas articulações entre os elementos que compuseram a história e a política do discurso em Administração Educacional no Brasil.

O discurso é a prática social que articula elementos dispersos e diferentes em um processo em que há lógicas de equivalências entre eles, transformando-os em momentos desta prática e construindo pontos nodais hegemônicos, ou melhor, construindo sentidos e/ou significações. Esta prática articulatória é constantemente desestabilizada por algo externo e antagônico a ela e que torna possível a construção hegemônica de sentidos. Essa compreensão nos permite dizer que a contingência é parte integrante da formação discursiva e que sempre há elementos deixados de fora dessa prática que poderão ser articulados em outros contextos (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Além de ser uma prática social que articula elementos, o discurso se apresenta como “regularidade em dispersão”, organizando-se por meio de procedimentos que exercem controle e poder de proliferação de suas regras. Estes procedimentos podem ser internos às práticas discursivas, por exemplo, apresentadas nos sentidos atribuídos e fixados, ou externos a elas, por exemplo, incorporando rituais, normas e padrões que também permitem sua manutenção e proliferação (FOUCAULT, 2014).

Mais importante do que me estender na conceituação presente nestes autores é fazer operar seus conceitos teóricos, metodologicamente, por meio da análise a qual vai exemplificar e mostrar sua ação de teoria e ação de prática.

O segundo aspecto é o propósito que temos com a construção deste capítulo, pois ele não diz respeito apenas a resgatar a

Administração Educacional, mas permitir que o leitor acompanhe um movimento discursivo como algo dinâmico, contingente, permeado por conflitos e relações de poder, que estabelece pontos de significação ou atribuição de sentidos por meio da hegemonização, mas logo é desestabilizado por meio de um movimento antagônico, conflituoso, o qual direciona novos movimentos de articulação e assim sucessivamente. Nesta perspectiva de análise, por mais que busquemos um fim absoluto e totalizante, a história não tem/terá fim, não encontraremos uma verdade fixa e imutável, por isso, o conflito, o poder e o antagonismo são inerradicáveis do social e do discurso. Longe de relativizar tudo, a proposta analítica multiplica possibilidades e lutas democráticas como suas potencialidades e indica a fixação de binarismos e a prescrição do certo e do errado como as principais características de seus limites.

Vamos lá!

1.1. Institucionalização da Administração Educacional nos anos 1960

Por institucionalização da Administração Educacional entendo o processo de constituição dessa área de pesquisa de forma disciplinar o qual teve seus primeiros contornos décadas antes dos anos 1960.

No final dos anos 1930, há alguns escritos acadêmicos sobre o tema, mas em sua maioria são relatórios de administradores, sendo, talvez, o mais importante deles o de Anísio Teixeira na administração educacional da então capital brasileira, Rio de Janeiro, entre os anos 1931-1935. O relatório, publicado em livro sob o título “Educação para a Democracia” (TEIXEIRA, 1997) é uma obra clássica para os pedagogos em formação e pesquisadores em educação. Neste

relatório, reeditado em 1997 com riquíssima apresentação de Luís Antônio Cunha, estão presentes as concepções do educador sobre os diferentes níveis e modalidades de ensino que se estruturavam naquele momento de urbanização e industrialização do país e, em seguida, o relato de suas ações como administrador público para atender às suas intenções de construir uma escola que preparasse para a democracia. Para ele, só existiria “democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”, pois “[...] a armadura social estava construída sobre um regime de privilégios de família e de casta” e sua “destruição, entretanto, só se fará completa por meio da escola pública, que é o instrumento específico da ideia democrática” (TEIXEIRA, 1997, p. 229).

Além dos relatórios citados, há, também, livro clássico de José Querino Ribeiro (1938), “Fayolismo na administração das escolas públicas”. Recentemente, este livro passou a ser disponibilizado *online* em uma publicação específica dos clássicos da Administração da Educação pela biblioteca ANPAE, iniciativa do professor Adolfo Ignacio Calderón (PUC/Campinas), que somou sua dificuldade à da pesquisadora Eggers (2016) - que realizou análise das contribuições da participação mais ampla de Querino Ribeiro para a institucionalização da disciplina Administração Educacional - de conseguirem um exemplar da obra e criou o projeto dos “clássicos” com apoio da ANPAE. Hoje, o leitor encontra digitalizado o livro de 1938, sendo necessário realizar busca por seu título diretamente no *site* da ANPAE (www.anpae.org.br). Na mesma perspectiva de Ribeiro (1938), Leão (1938) publica o livro “Introdução à Administração Educacional”, cujas contribuições foram retomadas e analisadas por Luz (2004), no âmbito da pesquisa integrada que participei entre os anos 2000 e 2004.

Os aspectos constituintes desses livros são diferentes daqueles escritos em forma de relatórios de administradores da Educação, como o de Anísio Teixeira. José Querino Ribeiro, já no final dos anos 1930, percorria caminho em busca de um conhecimento específico em Administração Educacional para ensinar àqueles que se formavam para trabalhar nas escolas públicas que se tornavam maiores e mais complexas em termos da divisão do trabalho, uma grande “empresa do Estado” (RIBEIRO, 1968, p. 27).

Sander (1982), ao realizar uma revisão histórica do conhecimento em Administração Educacional no Brasil, indica que os primeiros escritos importaram receitas de administração de outras realidades na tentativa de aplicação na nossa realidade, compreendendo a Administração como “[...] processo universal, um instrumento neutro, uma tecnologia mecânica para resolver problemas com pesada carga cultural e política” (SANDER, 1982, p. 8). A revisão deste autor estuda a Administração Educacional no âmbito do desenvolvimento da Administração Pública, sob quatro enfoques diferentes: jurídico, organizacional, comportamental e sociológico. Apesar de constituírem fases distintas, o início de uma não determina o término da outra, os autores de uma fase podem apresentar indícios de outra e, muitas vezes, as fases se encontram superpostas.

Para Sander (1982), o enfoque jurídico marcou os estudos até a década de 1930 que tiveram como referência a tradição do Direito Administrativo Romano, além dos valores do cristianismo e dos ideais do positivismo. Adotou-se o legalismo, uma das características básicas do Direito Romano, na análise administrativa, que enfatiza o sistema fechado de conhecimento da Administração, a ordem e “[...] prega a legislação antecipatória em oposição à legislação baseada na experimentação. A lei torna-se, então, um ideal a ser atingido em vez

de um parâmetro a ser aplicado a circunstâncias concretas” (SANDER, 1982, p. 12). O autor evidencia a continuidade dos moldes coloniais, vinculados aos centros internacionais, após a Independência e a República. O enfoque organizacional, por sua vez, marcou o período de 1932 a 1960, sendo o ano inicial datado da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova do qual Anísio Teixeira foi um dos seus signatários mais atuantes. A Administração Educacional baseou-se nos princípios da Administração clássica e “[...] na predominância dos técnicos que adotam soluções racionais para resolver problemas administrativos, em detrimento de seus aspectos humanos e sociopolíticos” (SANDER, 1982, p. 15). Dessa fase, segundo o autor, surgiram os trabalhos de autores mais influentes de Administração Educacional no Brasil, entre os quais, os citados anteriormente.

E é neste contexto dos anos 1950 e 1960 que elementos dispersos passam a ser articulados em suas demandas em torno da construção de um ponto nodal hegemônico: a elaboração de uma teoria da Administração Educacional que fizesse frente à ausência de um conhecimento específico e organizado “que lhe servisse de base conceptual, permitindo compreendê-la com nitidez e utilizá-la com segurança” (RIBEIRO, 1952, p. 7).

Entre os professores de Administração Educacional das Faculdades de Filosofia e Educação do país circulava, na década de 1950, a ideia de congregar esses profissionais para trocar conhecimentos e realizações sobre o ensino e a pesquisa na área, entretanto, cada professor foi mantendo as suas investigações e reflexões individuais. Em 1955, o Professor Antonio Pithon Pinto, que na época ocupava a cátedra de Administração Educacional e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia, enviou uma carta circular aos professores de

Administração Educacional das Faculdades de Filosofia manifestando o desejo de estudar conjuntamente os problemas do ensino da matéria e, seis anos mais tarde, foi realizado, na Universidade de São Paulo, o I Simpósio Brasileiro de Administração Educacional. Para esse Simpósio, A. Pithon Pinto (1962) escreveu um trabalho intitulado “Informe sobre a cadeira de Administração Escolar” no qual afirmava estar convencido da utilidade da criação da Associação de Professores de Administração Escolar (APAE), que teria como objetivos principais: assegurar o intercâmbio entre os professores de Administração Escolar do país e do estrangeiro; promover a realização de novos simpósios; publicar Boletim Informativo destinado a divulgar os trabalhos e atividades das cátedras; organizar completa bibliografia sobre Administração Escolar; estudar a possibilidade de publicar um compêndio de Administração Escolar; publicar Cadernos de Administração Escolar; traçar normas para cursos de verão destinados a diretores, orientadores, supervisores, inspetores e outros administradores escolares. O Grupo de Trabalho 1 do Simpósio debateu as sugestões e propôs ao plenário a criação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE) com sede em uma das Faculdades de Filosofia do país, designando como presidente o titular da cadeira de Administração Escolar. O Grupo estabeleceu também como membros efetivos da associação todos os professores de Administração Escolar presentes no I Simpósio, que totalizavam, inicialmente, 33 associados. A ata histórica da sessão de encerramento do Encontro, datada de 11 de fevereiro de 1961, aprova o Estatuto da ANPAE e elege, como primeiro presidente, Antonio Pithon Pinto, e como membros do Conselho Deliberativo: Anísio Spinola Teixeira; José Querino Ribeiro; Pe. Theobaldo L. Frantz, S. J., e Edson Moury Fernandes.

Dois discursos marcaram a Sessão Inaugural do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar: o do presidente da comissão organizadora, José Querino Ribeiro; e o do diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Anísio Spínola Teixeira.

Iniciando pela distinção entre Filosofia, Política, Técnica de trabalho de base e Administração, Ribeiro (1968) manifestou-se a respeito da Administração Escolar e atribuiu-lhe como atividades específicas: o planejamento, a organização, a assistência à execução, a avaliação de resultados e a prestação de contas ou relatórios; e suas aplicações a todos os aspectos da vida da empresa escolar, resumidos a quatro grupos: pessoal, material, serviços e financiamento. Para o autor, o ensino em uma Cadeira de Administração Escolar deveria partir dessas atividades específicas, na tentativa de “[...] criação de uma mentalidade propiciadora para os próximos desenvolvimentos”, porque “[...] os fenômenos da industrialização e da urbanização, com sua consequência mais desejável – a democratização, tendem a criar certos problemas que só uma Administração racional poderá resolver” (RIBEIRO, 1968, p. 43).

Anísio Teixeira (1968), por sua vez, constatou inicialmente que o país não se preocupava, na época, com a preparação de administradores escolares e define o administrador como “[...] o homem que dispõe dos meios e dos recursos necessários para obter alguns resultados. Resultados certos, e isto é um administrador. Logo, determinados, propositais, estabelecidos pela ação tentada” (TEIXEIRA, 1968, p. 45). Segundo o diretor do INEP, a necessidade de se preparar administradores escolares e de se processar estudos na área adquire fundamental relevância em um contexto marcado pelo rápido desenvolvimento do ensino que se desdobra na complexidade da escola que não dispõe, sequer, da estabilidade do magistério.

Assim, “[...] o novo administrador terá, pois, de substituir algumas funções daquele antigo professor, ou melhor fazer o necessário para o novo professor, tanto quanto possível tenha a mesma eficiência daquele antigo professor” (TEIXEIRA, 1968, p. 47). Apesar de atribuir ao administrador a função de substituir algumas atividades do antigo professor para garantir a “eficiência” do seu trabalho, Teixeira (1968) distingue dois tipos de administração: a da fábrica, em que a função de planejar é suprema e a função de executar, mínima; e a administração da escola, na qual o elemento mais importante é o professor e não o administrador. Assim, para ele, é da sala de aula que emergem as três especialidades da Administração Educacional: o administrador, o supervisor e o orientador dos alunos. Teixeira (1968) defendeu que o administrador precisa de uma formação inicial de qualidade como professor e de longa experiência em sala de aula para, posteriormente, em curso de pós-graduação, especializar-se para as funções especializadas.

Entre as conclusões emitidas pelos diferentes grupos de trabalho presentes no I Simpósio, ressaltou as recomendações referentes à criação do Instituto de Administração Escolar junto à cadeira de Administração Escolar e, na sua impossibilidade, a criação de um Departamento de Administração Escolar; a necessidade de a cadeira de Administração Escolar constituir uma disciplina autônoma dos cursos de Pedagogia; o apontamento das seguintes unidades constituintes para os programas da disciplina Administração Escolar: Racionalização do trabalho; Administração Geral e Administração Escolar; Problemas gerais e especiais de Administração Escolar; Exposição crítica da Administração Escolar brasileira; Introdução à legislação escolar brasileira e atividades práticas. Essas unidades estariam subsidiadas pela bibliografia americana, representada fundamentalmente por Taylor, Fayol, Urwick e Sears, seguida pela

colecção de leis e decretos federais e estaduais. O grupo de trabalho dois também definiu que “[...] A Administração Escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa à unidade e economia da ação bem como o progresso do empreendimento” (ANPAE, 1962, p. 68). Além disso, ela se concretizará na aplicação prática, em todos os setores da empresa, das suas atividades específicas, já expostas por Ribeiro (1968) em seu discurso, na sessão inaugural.

De acordo com Leonor Tanuri, professora apresentadora da oitava edição do livro de Lourenço Filho (2007), este não esteve presente na criação e I Simpósio da ANPAE porque se encontrava afastado de suas atividades do magistério e de cargos administrativos da educação, desde o final dos anos 1950, dedicando-se a escrever livros a partir da organização de alguns de seus escritos e experiências em diversos cargos e funções ocupadas nos altos escalões do sistema educacional. O autor publica “Organização e Administração Educacional: curso básico” em 1963, reeditado oito vezes, sendo a última pelo INEP, em 2007. Na esteira da perspectiva de institucionalização da disciplina, o educador segue o propósito de construção de uma Teoria para Administração Educacional, baseada na Teoria Geral da Administração, acrescentando aspectos da Psicologia comportamental para pensar as ações do diretor de escola no sentido da liderança do trabalho escolar. No meu percurso de pesquisa na história da Administração Educacional, foi o primeiro escrito em que identifiquei a liderança de forma fundamentada no que o educador denominou Teorias Novas (na Administração). É importante destacar que Ribeiro (1952), Lourenço Filho (2007) e outros professores presentes na criação da ANPAE que definiram a

Administração Escolar como responsável por processos complexos de planejamento, organização, comando, controle e coordenação na escola para a execução eficiente e eficaz dos objetivos postos por uma Política e uma Filosofia da Educação, tinham um foco específico que era o processo administrativo, mas, quanto aos fins educacionais, é possível encontrar diferenças significativas traçadas em relação aos fabris. Uma abordagem clássica ilustrativa dessa diferenciação está presente no trecho transcrito a seguir, no livro de Lourenço Filho (2007, p. 48):

Não se torna possível propor as questões de organização e administração do ensino nos mesmos termos em que o podemos fazer com relação à produção de uma fábrica, isto é, mediante tipificação rígida dos resultados e emprego de procedimentos invariáveis na produção. Educação é vida, reclama espírito criador. [...] Em qualquer hipótese, os administradores devem preocupar-se com a formação básica dos mestres e diretores e seu aperfeiçoamento constante. Isso não só quanto à questão estritamente pedagógica do trabalho, mas quanto à compreensão dos objetivos sociais da escola que, na própria didática, vêm a influir. Nesse sentido, o estreitamento de relações entre cada escola e a comunidade local torna-se indispensável.

Esses acontecimentos não encerram a totalidade do contexto dos anos 1960, mas permitem compreendê-lo como momento de elaboração e consolidação dos princípios teórico-metodológicos que viriam a servir de base para a institucionalização da disciplina Administração Educacional presente na formação de professores, administradores e pesquisadores. Dos educadores referenciados, destaco que Teixeira (1968; 1997) não ocupou cadeira de Administração Escolar sendo sua atuação, entre os anos 1920 e 1997, marcada predominantemente pela ocupação de cargos públicos, na

época diretor geral de instrução pública, equivalente hoje ao que conhecemos como secretário de educação, de importantes capitais do país. Quando ele se pronunciou sobre Administração Educacional, ele fez com base em suas experiências como administrador, portanto, não participou, de forma direta, da proliferação do discurso, posteriormente à criação da ANPAE, em aulas e/ou livros destinados aos cursos de Pedagogia.

Já Querino Ribeiro (1952; 1968) e Lourenço Filho (2007) foram professores catedráticos, o primeiro de Administração Educacional e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP e o segundo de Psicologia Educacional na Faculdade Nacional de Filosofia, por isso, suas falas a respeito da disciplina foram publicadas em livros, repercutindo de forma direta na formação dos profissionais da educação e na produção discursiva. Devido às especificidades das cadeiras ocupadas, Ribeiro (1952) escreve com base nos princípios da Teoria Geral da Administração e Lourenço Filho (2007) inclui nesta perspectiva aspectos da psicologia organizacional, principalmente elementos circunscritos “aos administradores escolares em ação”, título do capítulo três de sua obra.

De forma geral, a ideia dos primeiros trabalhos acadêmicos foi de exportar os princípios teóricos da Teoria Geral da Administração (TGA) – universalidade e neutralidade – com a finalidade de se constituir, assim como a Administração Geral fabril, como organização científica do trabalho com vistas à otimização do tempo a fim de alcançar economia de recursos, racionalização do esforço, eficiência e aumento na produtividade. Portanto, a década de 1960 está marcada pelo esforço coletivo de extrair os conteúdos científicos e fundamentais da TGA para organizar a Administração Educacional em função da racionalização e controle das emoções e

comportamentos desviantes dos objetivos educacionais e proporcionar eficiência. A administração é um princípio universal na medida em que serve para qualquer organização institucional com objetivos previamente edificados e neutra na medida em que não interfere no alcance dos objetivos de cada instituição, pois serve como técnica para racionalizar suas ações.

O conceito de Administração Escolar é formulado a partir desse contexto no I Simpósio da ANPAE: a Administração Escolar supõe uma Filosofia e uma Política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa a unidade e economia de ação, bem como o progresso do empreendimento. Em Ribeiro (1952, p. 153), uma década antes, encontramos Administração Escolar como o “[...] complexo de processos cientificamente determinados, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia”. Ao contrário do que anunciou Teixeira (1968) em seu pronunciamento, Administração Escolar ganhou contornos da Administração empresarial, sendo considerada uma “atividade de bom senso” e “não de brilho”, caracterizada pela execução de uma Política e uma Filosofia da Educação que se faz fora e acima dela (RIBEIRO, 1952). O propósito era pensar, organizar e ensinar como deve ser o processo administrativo para que ela atenda à Política e à Filosofia de forma eficiente e, por isso, garanta a “prosperidade do empreendimento.”

Os princípios de neutralidade e universalidade estão garantidos porque os elementos condicionantes da administração se mantêm fora e acima dela. Fora, pois a política educacional é o “[...] ‘estilo’ de ação, o ‘modus faciendi’ com que se pretende realizar,

através de um sistema educacional, os objetivos propostos pela filosofia de educação” e, acima, pois 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). Ela é universal também porque aplicável a qualquer escola, independentemente de suas especificidades e também neutra porque intacta às mudanças dos objetivos postos pela Filosofia e Política da Educação. Ou seja, os fins postos por elas podem ser alterados, mas o processo eficiente não terá seus próprios princípios abalados, portanto, são neutros.

Acompanhando esse discurso hegemônico, Lourenço Filho (2007) acrescenta aspectos comportamentais e focaliza a importância da liderança do diretor de escola, tema também presente na obra clássica da década seguinte (ALONSO, 1976). Esta autora, tendo sido aluna de Querino Ribeiro nos anos 1950, fez seu mestrado nos Estados Unidos e defendeu sua tese de doutorado em 1974 com respaldo teórico na literatura norte-americana, nos anos de ditadura militar no Brasil, com influências da teoria comportamental, estruturalismo weberiano e abordagem sistêmica (ARF, 2002). Sua tese foi publicada em livro dois anos depois de sua defesa e o foco principal foi analisar o papel do diretor na Administração Escolar (no processo administrativo), trazendo para o debate aspectos ainda não elaborados na disciplina, como, por exemplo: as relações entre os sistemas da educação e escolar, o comportamento do diretor diante de seus superiores na hierarquia do sistema e também de seus professores na hierarquia escolar.

A autora indica um papel fundamental para o diretor escolar no sentido de ser ele o executivo máximo da unidade escolar, responsável por compreender as diretrizes externas – legislação, políticas – adequá-las ao contexto de sua escola e mobilizar seus

professores para sua execução eficaz. Sendo assim, trata-se, para Alonso (1976), de uma atividade dinâmica e permeada por conflitos de expectativas do Estado, da comunidade e dos professores, porém, a autoridade do diretor, garantida por sua posição na hierarquia e por seu conhecimento que se diferencia dos demais integrantes da escola, coloca-o em uma posição favorável para conduzir as pessoas a focalizarem a execução eficaz dos fins educacionais em detrimento de conflitos, desordem ou desorganização.

Retomando os enfoques de Sander (1982), o autor acrescenta o enfoque comportamental e o enfoque sociológico aos dois primeiros (jurídico e organizacional). Do exposto, indico que a perspectiva dos quatro enfoques estão presentes no que denomino institucionalização da disciplina Administração Educacional, já que, para Sander (1982), o que caracteriza o enfoque comportamental é ter se desenvolvido após a II Guerra Mundial, em âmbito internacional, e influenciado as Teorias da Administração no sentido de trazer a Psicologia e a Sociologia para pensar as relações no interior da fábrica; e o que caracteriza o enfoque sociológico é a incorporação da ciência social nos estudos de Administração, já que “[...] a eficiência da Administração se determina primordialmente pela atuação de variáveis políticas, sociológicas e antropológicas e apenas secundariamente pela atuação de variáveis jurídicas e técnicas” (SANDER, 1982, p. 21).

O mesmo autor analisou os compromissos da ANPAE com a Administração Educacional quando a associação completou 25 anos e eles – os compromissos – apresentam correspondência com os elementos que evidenciei como articuladores de um discurso hegemônico. Em um primeiro momento, o compromisso dos integrantes estaria com a “eficiência” na organização do trabalho pedagógico. Sander (1986) destaca que, entre a década de 1960 e

1970, houve uma rejeição aos princípios da Administração clássica e a ênfase no lado humano da organização e no lado psicossociológico da escola como instituição social. A relação entre o compromisso da ANPAE e a Administração Educacional no Brasil é um compromisso com a “eficácia” comportamental para a consecução dos objetivos educacionais. No último período, a influência das Ciências Sociais consolida-se na ANPAE com a realização do “IX Simpósio Brasileiro de Administração da educação”, realizado em 1978, que estudou a Administração da educação no contexto das Ciências Sociais. No ano seguinte, realizou-se o “I Congresso Interamericano de Administração da educação”, tendo como assunto em pauta a relação entre Política e Administração da educação no contexto da Ciência Social contemporânea. O novo compromisso da ANPAE com a Administração da educação é assegurado: “[...] um compromisso com a efetividade política e a relevância cultural” (SANDER, 1986, p. 19).

A maioria dos professores de Administração Escolar do Brasil, na década de 1960 e 1970, esteve presente na criação da ANPAE, por isso, esta associação constitui um dos elementos articulados naquele contexto que formaram um discurso hegemônico em Administração Escolar. Posteriormente, ela teve uma ampliação significativa do número de associados, principalmente quando tem seu nome alterado para Associação Nacional de Profissionais da Administração da Educação, incorporando profissionais da Educação de forma geral, e, em seguida, para Associação Nacional de Política e Administração da Educação, ampliando o escopo para as questões de Política Educacional. Embora ela tenha tido alterações significativas de amplitude e abordagem, manteve a mesma sigla.

Do que foi apresentado, posso dizer que estavam articulados elementos suficientes na prática discursiva que proporcionaram uma hegemonização – um ponto nodal – na institucionalização da

disciplina Administração Escolar: as diferentes demandas, com suas identidades específicas, por meio de equivalências – a necessidade contingente de estabelecer um corpo teórico que desse conta da formação dos profissionais que trabalhariam nas escolas públicas urbanas estruturadas de forma complexa – construíram ponto nodal hegemônico, estabilizando o conceito de Administração Escolar como mediação para se atingir fins educacionais determinados. A Administração Escolar, com base nos pressupostos teóricos da Administração empresarial, de forma universal e neutra, é o processo eficiente de organização do trabalho que se encontra dividido, na busca da unidade da ação e da prosperidade do “empreendimento escolar”. Ela é constituída por um conhecimento técnico a ser organizado e ensinado para cumprimento de seus fins.

No entanto, é preciso destacar que há elementos fora dessa prática articulatória, os quais não integraram essa formação, por exemplo, a insistência de Teixeira (1961; 1968) sobre a especificidade da Administração Escolar frente à Administração de empresas, pois, para ele, se houvesse alguma semelhança, esta seria com a Administração hospitalar em que a figura do médico é mais importante do que a figura do administrador da organização, porque é quem está na atividade fim. Esses elementos foram excluídos da prática discursiva, mas, de certa forma, desestabilizam o centro fixado por aquele coletivo e colocam um problema para a fixação de uma verdade que pudesse se tornar absoluta (LACLAU; MOUFEE, 2015).

Do ponto de vista da ordem discursiva, a institucionalização da disciplina, a presença de autores representantes da regularidade presente no discurso (RIBEIRO, 1952; ALONSO, 1976; LOURENÇO FILHO, 2007) e também de comentadores, como por exemplo, os assistentes de cátedra de Querino Ribeiro (BREJÓN,

1968; MASCARO, 1968), apresentam-se como procedimentos internos do discurso que garantem sua proliferação. A regularidade em dispersão - o discurso – apresenta-se e se prolifera por meio de regras fixadas momentaneamente: a) a tentativa de neutralidade e universalidade tendo como base a TGA; b) a Administração Escolar como atividade técnica, de mediação, para a execução de fins previamente determinados por uma Política e uma Filosofia da Educação, tendo o diretor de escola um papel de liderança fundamental neste processo; c) sua proliferação se efetiva por meio de rituais – congressos, simpósios e publicações, que interditam o que não pode ser dito ou incorporado ao discurso (FOUCAULT, 2014).

No entanto, na perspectiva analítica apresentada neste livro, os elementos não incorporados desempenham uma função imprescindível porque provocam a fixação do que fora hegemônico e, somando forças com outros elementos, construídos a partir de um contexto político e social de redemocratização do país, vêm para desestabilizar o que estava posto, constituindo, externamente à formação discursiva, uma força antagônica que provocará novas articulações e um novo processo de hegemonização do discurso. É o que veremos a seguir.

1.2 Limites e potencialidades da perspectiva crítica para a prática discursiva em Administração Educacional

A ditadura militar já deixava suas marcas há mais de 10 anos quando alguns acontecimentos vinculados à organização e à produção científica iniciam um movimento que vai se fortalecer no início dos anos 1980. Já no final dos anos 1970, elementos não articulados no discurso em Administração Educacional passam a encontrar equivalências com outros elementos presentes na sociedade e na

política. Retomando a ideia que discurso é uma prática social que se faz entre elementos articulados em um contexto específico, estou compreendendo como elementos um espectro amplo constituído por trabalhos científicos, criação de uma associação ou sociedade, fortalecimento de linhas na pós-graduação em educação, falas e palestras, entre outros. Neste discurso que estou apresentando, obviamente, excluo alguns elementos e privilegio outros, pois como nos subsidia Laclau e Mouffe (2015), não há possibilidade de um discurso se constituir de forma totalitária. Este aspecto é importante porque indica ao leitor que existem outras possibilidades articulatórias e discursivas a respeito dos limites e das potencialidades que esboçarei neste subcapítulo.

Além de a ANPAE integrar as Ciências Sociais às suas reuniões científicas, no mesmo ano, 1978, no dia 16 de março é criada a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que, desde aquela data, vem atuando “de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil”. Tendo como “finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social”, a ANPEd integrou em sua estrutura os programas de pós-graduação em Educação (PPGE) do Brasil, os quais tiveram início nos anos 1965, sendo o primeiro deles o PPGE da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2012).

No ano seguinte, importante artigo de Miguel Arroyo (1979) é publicado na revista Educação & Sociedade e traz às discussões da Administração Educacional as dimensões políticas que questionam criticamente os discursos de modernização administrativa como

prioridade para a qualidade da educação escolar. Antagonizando com o discurso anterior que via na “falha de natureza administrativa” (ALONSO, 1976) um dos fatores principais da ineficiência dos serviços educacionais, Arroyo (1979) faz críticas às desigualdades sociais advindas da estrutura da sociedade capitalista e da organização do Estado e da instituição escolar que vêm atendendo aos modos de produção vigente. Para este autor, não é mudando a administração escolar tornando-a mais eficiente e eficaz que daremos conta de a escola ter qualidade porque é preciso movimento contrário em que os fins educacionais postos por um Estado que tem favorecido o capital por meio da manutenção do modelo econômico sejam problematizados. Sendo assim, a educação escolar que privilegia um saber vinculado à produção capitalista e ao desenvolvimento econômico precisa ser problematizada no sentido de exigir outro tipo de participação estatal.

Duas questões importantes decorrem dessa perspectiva crítica, sendo elas a formação do administrador escolar e a participação da sociedade na educação. Em relação à primeira, Arroyo (1979, p. 43) defende ser “necessário que ele [o administrador] tenha uma atitude crítica sobre os produtos da escola, sobre a função socioeconômica e política do saber, da ciência, tecnologia e cultura, em cuja produção ele coopera” e, em relação à segunda, defende que as decisões do Estado no estabelecimento dos fins educacionais devem ser submetidas ao controle público por meio da participação política.

Tanto a criação da ANPEd quanto a publicação deste artigo de Arroyo (1979) foram acontecimentos no período da ditadura militar, assim como a existência de uma parte da primeira etapa da ANPAE que, por iniciativa do presidente, o professor Carlos Correa Mascaro, teve suas reuniões científicas realizadas em conjunto com as Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

(SBPC), um dos principais instrumentos para o processo de abertura democrática (MENEZES, 1997).

Na virada para a década de 1980, a ANPAE, já denominada Associação Nacional dos Profissionais da Administração da Educação lançou, por ocasião dos atos comemorativos do seu vigésimo aniversário na Universidade de São Paulo (1981), a primeira ideia rumo à concretização de um novo veículo de comunicação e intercâmbio para os profissionais da Administração Educacional. Com a autorização do Conselho Deliberativo, Maria Beatriz Moreira Luce, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vice-presidente da ANPAE e posterior editora responsável pelas primeiras publicações da Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE), elaborou o projeto que foi aprovado em outubro de 1981, contando também com a autorização para a presidência se responsabilizar pela editoração da Revista. Os artigos aprovados pelo Conselho Editorial, constituído por todos os membros do Conselho Deliberativo da associação, eram considerados de exclusiva responsabilidade de seus autores. A RBAE nascia como um periódico semestral da associação e tinha o compromisso de apresentar e discutir questões teóricas e práticas da Administração da educação e, dessa forma,

[...] se consolida mais uma iniciativa intelectual destinada a desempenhar um papel fundamental no aprimoramento do estudo e do exercício da Administração da educação e áreas correlatas no Brasil. A Revista está nas mãos dos educadores como veículo de intercâmbio, de debate, de educação, de participação no esforço de construção e reconstrução permanente do conhecimento científico no campo da educação. (SANDER, 1983, p. 7).

Entre os artigos publicados no primeiro número da RBAE, dois se destacam por somarem àqueles aspectos críticos indicados por Arroyo em 1979, sendo um do mesmo autor (ARROYO, 1983) e outro de Sander (1983).

Em “A Administração da educação é um problema político”, Arroyo (1983) endossa as críticas feitas anteriormente, reitera a ideia de a administração da escola pública ser um ato político e denuncia que “os detentores do poder não renunciarão a seu controle em nome de critério de racionalidade ou de autonomia do sistema escolar” (ARROYO, 1983, p. 128). Para este autor, a escola só será do povo quando os trabalhadores e os educadores comprometidos com ela participarem da Administração Escolar.

Sander (1983), por sua vez, contextualiza a presença de dois modelos de administração respectivos a duas correntes de Pedagogia.

Para o autor, do século XVI em diante, muitos estudiosos de nacionalidades diferentes podem ser citados como formadores de uma corrente denominada “Pedagogia do Consenso” que enfatiza a ordem, o equilíbrio estrutural e a integração funcional, visando a preservação da democracia liberal. Para os autores da orientação funcionalista, o sistema educacional é uma das unidades integrantes da sociedade e pode ser examinada por meio da instrumentação da teoria dos sistemas. O enfoque identifica as dimensões organizacionais internas e externas ao sistema educacional e, por esta razão, preocupa-se em situar o sistema educacional no contexto do sistema social global. Segundo Parsons (1949), um dos estudiosos citados pelo autor que representa essa orientação, a educação é uma das unidades da estrutura social denominada “unidade cultural do sistema social”, tendo como função manter a estrutura da sociedade, a conservação do *status quo*, e a aplicação dos padrões institucionalizados de cultura. O sistema educacional apresenta uma função inovadora e/ou de

abertura apenas para ser eficaz na sua adaptação às situações sociais, ou seja, “[...] a inovação assim concebida converte-se em mais um instrumento conservador e auto-regulador da situação social existente” (SANDER, 1983, p. 17). A “Administração da integração” é uma derivação natural do modelo funcionalista e sua mediação busca a ordem, o equilíbrio, a harmonia e a integração das dimensões do sistema educacional em função dos objetivos educacionais da sociedade. Seguindo a linha do modelo de Getzels; Lipham; Campbell (1968), o autor aponta três tipos de administração: a de estilo normativo, próprio do administrador que se orienta das exigências burocráticas e tem como critério de desempenho a eficácia na consecução dos objetivos estabelecidos; a de estilo personalista, que enfatiza as necessidades individuais e tem como critério de desempenho a eficiência para satisfazer as necessidades e motivações individuais; e, finalmente, a de estilo transacional, que enfatiza ora os requerimentos institucionais ora as necessidades individuais, apresentando como critério de desempenho a satisfação organizacional que resulta da confluência entre as expectativas burocráticas e as necessidades individuais. A preocupação central da Administração da integração que caracteriza a Pedagogia do Consenso é a busca da congruência e da harmonia entre as diferentes dimensões das realidades organizacionais. Em outras palavras, essa administração pretende tanto a satisfação individual como o cumprimento das expectativas institucionais, sem comprometer o alcance dos objetivos de manutenção e de reprodução do sistema. Sander (1983) identifica a presença da Administração da integração nos meios educacionais do nosso país por causa da tradição liberal da sociedade brasileira e destaca algumas limitações do funcionalismo subjacente à Pedagogia do Consenso e à Administração da integração: desconsideração pelas consequências da ação intencional dos participantes da organização;

a incapacidade de equacionamento do tema conflito e da mudança social; e o descuido dos aspectos éticos e substantivos do ser humano.

O contraponto estaria na “Pedagogia do Conflito”, fundamentada nos conceitos críticos da sociologia do conflito e enraizada nos princípios filosóficos e políticos de Engels (1888) e Marx (1966). A primeira preocupação dessa Pedagogia está em tecer críticas ao pensamento pedagógico liberal por meio da análise do papel das instituições e sistemas de ensino. O autor cita as considerações de Bourdieu e Passeron (1975) sobre a função de reprodução das relações sociais de produção que o sistema educacional desempenha, e também as considerações de Althusser (1970) sobre o papel de não neutralidade da escola na sociedade. Aponta Gramsci (1979) como importante referência para alguns teóricos da educação preocupados em analisar a política educacional na sociedade capitalista e em elaborar um conceito emancipatório de Educação. No Brasil, Sander (1983) cita Paulo Freire como um de seus principais expoente. A característica mais marcante dessa tendência pedagógica é a crítica dirigida à teoria educacional capitalista e a busca da transformação social. Entretanto, o autor aponta a falta de uma proposta educacional consolidada e aponta que várias questões ainda estão à espera de respostas.

Nesta análise, nas duas construções teóricas antagônicas estão presentes a fundamentação em trabalhos da Ciência Social e o papel mediador atribuído à Administração da educação, ou seja, ela é o elo entre os elementos que integram o sistema educacional e entre este e as instituições sociais. A mediação administrativa implica uma definição filosófica em função da natureza do sistema educacional e dos objetivos sociais. Assim, a Pedagogia do Consenso adota uma mediação administrativa que promove a ordem, o equilíbrio e a unidade consensual; e a mediação administrativa da Pedagogia do

Conflito enfatiza o poder e a mudança. Finalizando, Sander (1983) aponta vários desafios aos educadores sendo o principal a busca de paradigmas alternativos ao esquema bipolarizado, com base no princípio da totalidade multidimensional. O autor defende a adoção de paradigmas mais abrangentes, multidimensionais para estudar e dimensionar a realidade multipolarizada das instituições educacionais no contexto amplo da sociedade, porque acredita que a perspectiva dicotômica não é capaz de abarcar a totalidade dos fenômenos educacionais e dos atos e fatos administrativos. Para ele, [...] o princípio da totalidade multidimensional não é incompatível com os princípios de convergência e de contradição dialética; ao contrário, ele os incorpora e lança novas luzes sobre suas possibilidades analíticas e prescritivas” (SANDER, 1983, p. 34). Posteriormente à publicação deste artigo, o autor elabora uma proposta de paradigma multidimensional para a Administração Educacional (SANDER, 2007), cujos limites foram analisados por integrante do nosso grupo em pesquisa realizada recentemente (NASCIMENTO, 2014).

Ainda no início dos anos 1980, na esteira das críticas acadêmicas e políticas à sociedade capitalista promotora da desigualdade social e da associação entre escola a serviço do desenvolvimento econômico (desigual), Dermeval Saviani constitui a Pedagogia Histórico-Crítica base teórico-metodológica para inúmeros trabalhos de pesquisa nas diversas subáreas da Educação, entre elas, a Psicologia e a Didática. No âmbito da caracterização bipolar de Sander (1983), ela estaria exemplificada na Pedagogia do Conflito, no entanto, no ano em que este autor procede à classificação, a primeira edição do livro “Escola e Democracia” ainda não havia sido publicada. Neste livro, publicado em setembro de 1983, Saviani (1983) traz onze teses sobre Educação e Política, retoma a cientificidade do método tradicional de ensino para

contrapô-lo ao método escolanovista, e propõe os cinco passos do método de ensino denominado histórico-crítico: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; prática social final.

O objetivo aqui não é trazer uma síntese analítica desta Pedagogia, mas demonstrar que ela veio se articular aos elementos presentes no contexto, contribuindo significativamente para uma formação discursiva crítica. Diversas pesquisas realizadas sob orientação de Dermeval Saviani proliferaram os pressupostos do materialismo histórico dialético nas análises da Educação, em suas diferentes subáreas: Teoria Crítica e Educação (CURY, 1979); Formação de professores (MELLO, 1982); Psicologia da Educação que constituiu a Teoria Histórico-Cultural com as explicações da formação do indivíduo (DUARTE, 2007); uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2005). Os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam esta perspectiva crítica dizem respeito à análise da sociedade capitalista, das relações trabalho (perspectiva marxista) e educação e das possibilidades de, dialeticamente, a escola ser determinada pela sociedade capitalista, mas potencialmente também influenciar na organização social. Para tal objetivo se cumprir, a defesa maior é a apropriação, pelos educados, dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade por meio do trabalho educativo, concebido como

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1995, p. 17).

Estavam postas as lógicas de equivalências no contexto de redemocratização do país as quais produziam antagonismo com um adversário comum: do ponto de vista político e social, a ditadura militar com suas ações truculentas de censura política e acadêmica e, também, de vinculação direta entre escola e formação para o trabalho em uma sociedade capitalista; do ponto de vista científico, as pesquisas que contribuíram para a manutenção de uma Pedagogia do Consenso, podendo seus focos orbitarem em torno dos métodos tradicional, escolanovista e/ou tecnicista, todos eles contribuindo para a manutenção do *status quo*.

Na Administração Educacional, dois livros produzem equivalências com a teoria crítica e, quando digo isso, quero preservar suas respectivas identidades que, ao se relacionarem com os autores ou acontecimentos expostos do período, por si, garantem suas especificidades. Quero dizer que os autores destes dois livros também somam ao movimento discursivo de destabilização do que estava posto em termos políticos, sociais e científicos, mas apresentam particularidades que permitem que tenham suas próprias identidades.

Félix (1989) indica que Administração Educacional tem uma história recente e uma construção teórica que se baseou nas diferentes escolas de Administração de Empresas, para os teóricos desta última, existem duas pressuposições para a concretização desse fato: 1) as estruturas das organizações são similares; 2) a adequação da organização escolar às condições sociais e o alcance dos seus objetivos necessitam da assimilação dos métodos e das técnicas de Administração que garantam sua eficiência. A autora aponta que a análise da relação entre a Administração Escolar e a Administração de Empresas não constituiu objeto de investigação crítica dos teóricos da primeira e as questões políticas da administração do sistema escolar brasileiro, na maioria das vezes, são reduzidas a questões técnicas e,

além disso, a maioria dos estudos orienta a prática da Administração da educação de acordo com a estrutura da administração burocrática.

Para a autora, o sistema escolar na sociedade capitalista tem funções definidas pela estrutura econômica, mediatizada pelo Estado intervencionista. Sendo assim, o aperfeiçoamento burocrático e a especialização no interior da escola assumem a função de neutralizar forças antagônicas, ou seja, o controle exercido pela Administração da educação, de modo geral, e pelo administrador escolar, de modo específico, “[...] indica um processo de descaracterização da Educação, tornando-a cada vez mais adequada ao modo de produção da sociedade capitalista” (FÉLIX, 1989, p. 33). A escola, portanto, é descaracterizada enquanto atividade humana específica e submetida a uma avaliação cujo critério é a produtividade no sentido que a sociedade capitalista lhe atribui. O objetivo de sua pesquisa é tornar evidentes as relações entre as teorias administrativas e o desenvolvimento do capitalismo e, sobretudo, a relação entre a construção teórica da Administração Escolar e a adoção dos pressupostos teóricos da Administração de empresas. Deste modo, ela detecta que a generalidade das teorias da Administração de Empresas não é o resultado do seu desenvolvimento teórico capaz de abarcar todas as práticas administrativas, mas “a elaboração das teorias da Administração no bojo do capitalismo que determina a sua aplicação generalizada na maior parte das organizações, cujos padrões de eficiência, racionalização, produtividade são determinados, também, pelo próprio modo de produção capitalista” (FÉLIX, 1989, p. 77).

Por sua vez, Paro (1986) desenvolve tese de doutorado cujas primeiras intenções estavam voltadas a analisar o papel do diretor nas escolas de 1º e 2º graus em uma perspectiva de mudança social. Ou seja, o tema assemelhava-se ao de Alonso (1976) da década anterior, mas o referencial fundamentou-se em Marx e Gramsci e o foco do

autor foi a escola e suas relações com a sociedade capitalista. O ponto de partida do autor foi a consideração diagnóstica que existem duas perspectivas de Administração no momento em que escreve o livro, uma que nega sua necessidade por atribuir a ela o caráter de dominação e outra que se coloca como conservadora da sociedade por se fundamentar na Administração de empresas, para dizer que ele não concorda com nenhuma delas e vai propor uma introdução crítica à Administração Escolar. Iniciando com o clássico conceito de Administração em Geral (e não Teoria Geral da Administração), em abstrato e fora de um contexto social específico, como “utilização racional de recursos para se atingir fins determinados”, Paro (1986) adere o conceito à sociedade capitalista e demonstra, com muita propriedade e subsidiando-se nos conceitos marxistas, como, historicamente, a Administração vem servindo à reprodução do capital e à acentuação da desigualdade social por meio da exploração do trabalho e sua subordinação ao capital. Em seguida, na perspectiva gramsciana, o autor desenvolve a ideia de possibilidade de a educação escolar contribuir para a transformação social por meio do que naquela época ele denominou “assimilação do conhecimento historicamente acumulado”. Até este momento do seu livro, há muitas semelhanças com a perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente no que tange à análise crítica da sociedade, à função social da escola para sua reprodução e as possibilidades de o trabalho educativo contribuir para sua transformação. Em 2010, o autor faz a 17ª edição do livro ampliada e comentada e explica minuciosamente suas diferenças com a Pedagogia de Saviani, entre tantas, destaco aquelas circunscritas à sua (de Paro) mudança de perspectiva em relação à assimilação de conhecimentos historicamente acumulados e ao conceito de trabalho não material. Segundo Paro (2010), ele não mais utiliza o conceito

“assimilação” e também “conhecimento acumulado” porque compreende a escola desenvolvendo o trabalho com a apropriação da cultura inteira; e diz que não é o trabalho que é não material, mas, sim, o produto dele, que é a formação do aluno. Obviamente, o autor apresenta inúmeros outros comentários para dirimir dúvidas de sua não correspondência com a Pedagogia Histórico-Crítica, mas minha pretensão foi apenas trazer sua posição em relação a esta associação e não abarcar a totalidade de suas observações.

Bem, com o que fora exposto, tenho aspectos suficientes para apresentar potencialidades e limites do discurso em Administração Educacional do contexto de sua institucionalização como disciplina até o final dos anos 1980. Antes disso, preciso neste momento esclarecer ao leitor o que estou entendendo por eles. Como minha análise se subsidia em referencial que entende o discurso como uma prática social articulatória que não encontra uma fixação permanente, pois é dinâmica nos processos de constituição de pontos nodais hegemônicos, posso dizer que as potencialidades se referem à multiplicidade de práticas discursivas no sentido da presença de lógicas de equivalências entre elementos dispersos em um movimento antagônico com um exterior constitutivo que desestabiliza a hegemonia a todo momento (LACLAU; MOUFFE, 2015); e os limites do discurso são os elementos que se repetem nas diferentes práticas articulatórias impedindo-as de se diferenciar. Ou seja, há procedimentos discursivos que se repetem, são regulares e mantêm um ordenamento, impedindo que a força externa antagônica o diferencie (FOUCAULT, 2014).

Mas como funcionaram esses limites e essas potencialidades no discurso em Administração Educacional até este momento?

As potencialidades ficaram evidentes nas articulações feitas para as duas formações discursivas hegemônicas: uma se fez em

torno da constituição disciplinar da Administração Educacional baseada na eficiência dos sistemas educativos e das escolas para uma sociedade que se industrializava e uma escola que se tornava complexa; e outra, articulando diversos elementos do contexto da década, provocou um antagonismo com a anterior, desestabilizando-a no sentido de trazer as questões políticas e sociais como imprescindíveis para se pensar a Administração Educacional.

Há aspectos comuns a ambos os discursos: o primeiro deles é o conceito de Administração Escolar. Para autores da primeira perspectiva, Administração Escolar é meio para se alcançar objetivos postos por uma Política e uma Filosofia da Educação, ou seja, ela é instrumento a serviço de diretrizes postas fora e acima dela (RIBEIRO, 1952; ALONSO, 1976). Para autores da segunda, Administração Escolar é meio para se atingir fins determinados (PARO, 1986) e é sobre estes que precisam ser destinados todos os nossos esforços: precisamos, para esses autores, redefinirmos os fins educacionais no sentido de vinculá-los a objetivos transformadores da sociedade e a Administração Escolar, conhecendo e se apropriando desses fins, poderá contribuir para seu alcance.

Há a presença de elementos de racionalidade nas abordagens críticas/marxistas e isso se torna explícito com o conceito de Administração que, para Paro (1986), pode ser abstraído de qualquer contexto específico para, posteriormente, ser colado em uma dada situação ou proposição teórica. Administração Escolar é mediação para consecução de fins.

Outro elemento evidenciado é a necessidade de se construir uma teoria da Administração Escolar que fosse generalizada e, também independentemente do referencial, a alteração se faz nos fins e não no conceito e exercício da Administração.

Trago dois acontecimentos que estiveram presentes durante meu percurso como docente e pesquisadora e ilustram o que estou identificando. O primeiro é recorrente em minhas aulas da graduação na disciplina “Administração educacional: teoria e prática” e o outro se deu no Congresso que homenageou o centenário de nascimento de José Querino Ribeiro.

Ao final do desenvolvimento das diferentes propostas de Administração Escolar apresentadas aos estudantes, realizo uma atividade na qual transcrevo trechos dos escritos de cada um deles para que, em grupo, tentem identificar de qual autor ou autora é aquele trecho e porquê chegaram àquela conclusão. Pois bem, transcrevo um trecho da obra de Paro (1986) no qual o autor reforça a necessidade de racionalidade da atividade administrativa em função dos fins postos e ele é imediatamente direcionado à autoria de Querino Ribeiro (1952) pelos estudantes. Inclusive, é um dos trechos que eles dizem: “sobre este, não restam dúvidas professora!” E, sendo assim, constitui-se em uma prática de muito aprendizado para nós, já que eu e os estudantes conseguimos identificar a sobreposição conceitual de Administração Escolar dos autores que, aparentemente, apresentam propostas divergentes.

Em 2007, momento de comemoração do centenário de nascimento de José Querino Ribeiro, Vitor Paro é convidado para analisar as contribuições do autor em uma das mesas organizadas por João Gualberto de Carvalho Menezes em sua homenagem e, posteriormente, sua fala é publicada em forma de artigo na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (PARO, 2007). No momento de realização desta mesa comemorativa, eu já me encontrava contratada como docente do DASE e já havia integrado o percurso de pesquisa da leitura dos clássicos da Administração Escolar, por isso, causou-me estranhamento o convite feito a Vitor

Paro, já que nos anos 1980, quando realizou sua tese de doutorado, o autor foi contundente em suas críticas às teorias antecessoras, indicando a necessidade de rompimento com a semelhança entre administração empresarial e Administração Escolar, sendo uma delas a de Ribeiro (1952). Por isso, estive presente e bastante curiosa para compreender os argumentos da homenagem.

Tendo sido aluno do professor Querino Ribeiro no curso de Pedagogia da USP, Paro (2007) lembrou carinhosamente as relações pessoais com seu professor e, do ponto de vista científico, destacou a importância da leitura obrigatória da obra deste autor clássico para quem ingressa na formação e pesquisa em Administração Escolar. A tese que Paro (2007) defendeu foi a de que uma das riquezas das contribuições de Ribeiro (1952) reside na “aparente” existência de um paradoxo em sua obra. Por um lado, Paro (2007) indica que Ribeiro está centrado em problemas “da educação” e em estabelecer como a Administração Escolar pode contribuir para consecução dos objetivos educacionais, sendo assertivas ilustrativas: “a administração escolar serve a uma política e a uma filosofia da educação” ou que ela é “um instrumento para a realização dos objetivos da educação” (RIBEIRO, 1952, p. 105). E, por outro, Ribeiro (1952, p. 113) afirma que “a administração escolar é uma das aplicações da administração geral; naquela como nesta os aspectos, tipos, processos, meios e objetivos são semelhantes”. Para o autor do paradoxo, este reside no fato de os objetivos da administração serem da educação e a mediação ser transposta da empresa, pois para ele,

[...] se o que funda a administração é ser mediação, é ser instrumento para alcance dos objetivos e, ao mesmo tempo, nós falamos que a escola – uma instituição educativa – se pauta nos princípios da administração geral, é só dar um pulinho em falso e dizer que a administração da empresa é igual a administração

da escola. Portanto, extremamente paradoxal. (PARO, 2007, p. 566).

Os limites do discurso encontram-se em uma “regularidade em dispersão” (FOUCAULT, 2014) ou, em outras palavras, na manutenção na forma de significar a Administração abstratamente como mediação a serviço de algo, retirando potencialidades da vida escolar, já que a abstração a precedeu. Por mais que eu busque o ato político na Administração Escolar ou a vincule com fins educacionais transformadores da sociedade, a necessidade precedente de conceituá-la de forma abstrata, abstraiu dela o que é sua especificidade: o ato educativo (que também é político). Mas terei oportunidade de voltar a essa observação com detalhes maiores.

A grande expectativa em termos de produção acadêmica é a análise de em que medida toda a efervescência do pensamento crítico em Administração Educacional da década de 1980 produziu efeitos potenciais na realidade das escolas brasileiras e também em seu próprio modo de pensar.

1.3– Aspectos da formação discursiva após gestão democrática na legislação: limites e potencialidades

Como aluna do curso de graduação em Pedagogia (1992-1995) e, em seguida, do Programa de Pós-Graduação em Educação (1997-2004) ambos da UNESP/Marília, vivenciei toda a riqueza e multiplicidade dos acontecimentos sociais, políticos e científicos dos anos posteriores ao que aqui fora analisado até este momento. Ainda no curso de graduação, muito me incomodava a “regularidade em dispersão” porque ela me passou a soar como *slogans* repetitivos que não se relacionavam com as práticas de sala de aula do ensino superior

ou das escolas que estagiei e trabalhei. Em todas as disciplinas, tive contato com ideias que se contrapunham entre a Pedagogia do Consenso e a Pedagogia do Conflito e, certamente, aprendi a reproduzir um discurso que favoreceu meu vínculo com a universidade: emancipação, transformação, oprimido, opressor, burguesia, proletariado, sociedade desigual, participação, ensino de qualidade, professor reflexivo, entre outras, apresentaram-se como palavras desse ordenamento discursivo. Essa constatação não está sendo feita para dizer que a crítica à desigualdade ou mesmo a participação da sociedade nas decisões políticas e escolares não é necessária, mas explicitar ao leitor o incômodo de esse discurso não encontrar relações de revezamento com as ações de prática. Onde estava o erro: apenas na prática escolar? Ou no Estado Capitalista? Qual a função da teoria nessa construção, além de dizer que o que está errado não está certo? Certamente, consigo formular essas questões hoje após ter percorrido um caminho de atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas, naquele momento, apenas me sentia incomodada.

As relações teoria e prática estabelecidas em Administração Educacional são melhores explicitadas após período de redemocratização no Brasil, quando são aprovadas a Constituição Federal (1988), quase dez anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e também há, por parte das propostas de pesquisas, novos direcionamentos metodológicos. É o que passo a explicar a seguir.

Como aluna da graduação e da pós-graduação, tive a oportunidade de vivenciar vários encontros entre professores/pesquisadores para discutirem artigos da Lei da Educação (LDBEN) e suas possíveis repercussões para o que era buscado na lógica do direito à Educação (SILVA JR, 2002). Esta legislação em âmbito

nacional apresentou desdobramentos diretos para a Administração Educacional, aqui, vou destacar aqueles que vão produzir elementos diferentes em suas identidades mas com potenciais cadeias de equivalências com outros acontecimentos do período.

Em ambas as Leis, pela primeira vez na história do país, encontramos a gestão democrática indicada como princípio do ensino público. Embora o inciso que garanta este princípio na CF e o artigo que o reitera na LDBEN tenham sofrido inúmeras críticas por não abarcarem o ensino em estabelecimentos escolares particulares, foram considerados uma conquista histórica para a educação compreendida em uma lógica da universalização e da democratização do ensino público. De forma concomitante a esta conquista, na LDBEN estão presentes aspectos que conduzem a um processo de descentralização da Educação no qual todos os entes federados – União, Estados e Municípios – passam a ser responsabilizados, cada um deles por níveis e modalidades específicas, por garantir a oferta e qualidade dos serviços escolares. Logo em seguida, uma ampla literatura acadêmica vai dar conta de analisar o processo de descentralização e a entrada dos municípios em sua responsabilidade de manutenção da educação infantil e do ensino fundamental (KRAWCZYK, 2008; MACHADO; FERREIRA, 2002). Para fins da análise aqui realizada, importa considerar que aqueles aspectos reivindicados no âmbito da produção teórica crítica referente à ampliação de possibilidades de a escola contribuir para a mudança social estavam de certo modo presentes nestas conquistas legais no que se refere à Administração Educacional, que passa a ser grafada com o substantivo Gestão, acompanhada não mais do adjetivo Educacional ou Escolar, mas do adjetivo Democrática.

Outro aspecto a considerar é que não está presente na LDBEN um modelo de Gestão Democrática porque ela indica que

caberá aos entes federados e às escolas o exercício de sua concepção e vivência. Sendo assim, aos estados e municípios e às escolas públicas passa a competir a responsabilidade por construir formas de organização que garantam a participação da comunidade, por meio de conselhos escolares (ou equivalentes), e dos profissionais da Educação na elaboração da “proposta pedagógica” de suas respectivas escolas.

Multiplicaram-se, então, as vivências em Administração Educacional e a questão é: multiplicaram-se, também, as concepções e a teoria? Ao final deste subcapítulo, voltarei a essa questão, buscando responde-la tendo como critério balizador os limites e as potencialidades do discurso os quais atravessam a construção do livro.

No âmbito internacional, destaco várias pesquisas que indicam a construção de um novo objeto de estudos da Ciência da Educação, em especial, da Administração Educacional: a escola. Estes estudos passam a privilegiar um nível *meso* de abordagem e identificar que “[...] apesar de conterem visões parcelares da realidade, é evidente que tanto as teorias macroscópicas como os estudos microscópicos produziram um conhecimento útil e pertinente do ponto de vista do pensamento e da acção pedagógica (NÓVOA, 1995, p. 20). Este grupo de pesquisadores portugueses que realizaram forte relação de formação de pesquisadores brasileiros por meio de doutorados sanduíches, pós-doutorados e Congressos Luso-Brasileiros da ANPAE, centraram-se na organização escolar, com a preocupação de analisar, explicar e compreender o que elas fazem em seu cotidiano.

Barroso (1996) organizou um livro que se constitui de palestras referentes ao Simpósio realizado em Portugal em meados dos anos 1990 que abordou a construção da escola como objeto de estudos. Neste material, é possível encontrar referências de diversos países europeus que compartilham deste movimento metodológico.

Sendo um dos autores, Deuroet (1996) explica que houve duas razões para a construção do novo objeto de estudo: a evolução endógena da Administração Escolar e a evolução das concepções políticas e administrativas que, integradas, indicam a importância de recomposição da área. A que diz respeito ao movimento endógeno da área, Derouet (1996) indica a influência do movimento anglo-saxônico que contemplou a temática no sentido dos “efeitos de escola”, priorizando a questão da eficácia e secundarizando aspectos de fundo como, por exemplo, o modo como as políticas públicas são construídas. Por outro lado, segundo o autor, os estudos que focalizam as organizações escolares como “cidades a construir” marginalizaram a investigação dos primeiros e passaram a abordar a escola como uma cidade política em dois âmbitos: a) local onde se concretizam as políticas educativas; b) local onde se arbitram as exigências contraditórias: adequação entre os princípios e a situação. Para ele, esses estudos produziram resultados interessantes quanto à diversidade das lógicas de ação que percorrem as escolas.

No âmbito brasileiro, Mello (1993), em livro polêmico que discutiu de forma associada cidadania e competitividade, faz uma revisão bibliográfica internacional interessante sobre a escola como identidade em construção e expõe de forma clara seu posicionamento sobre uma questão: “pode a escola fazer a diferença na aprendizagem dos alunos?” Sua resposta incidirá diretamente na perspectiva metodológica das pesquisas em Administração Educacional, por isso, vamos percorrer o caminho que a autora fez.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, segundo Mello (1993), várias pesquisas realizadas em continentes diferentes indicaram que a passagem pela escola não mudava o destino das classes sociais (BAUDELOT; ESTABLET, 1971) ou que os determinantes do sucesso ou do fracasso da escola pareciam ser

provenientes de fatores externos a ela (COLEMAN, 1966). Os estudos não atribuíram influência dos fatores internos, de organização da escola, ao desempenho dos alunos e, a partir da pergunta lançada – podem as escolas fazer diferença? – inúmeros estudos foram feitos para desvendar a “caixa preta” de seu funcionamento. O novo enfoque das pesquisas não refutava os resultados anteriores, mas indicavam novas categorias de análise, entre elas: a estrutura institucional, a gestão e o processo de tomada de decisão, os processos de mudanças e a forma de operar na escola, condições que favorecem ou dificultam os processos de inovações ou de eficácia. Mello (1993) cita inúmeras pesquisas realizadas sobretudo nos Estados Unidos e Reino Unido que contribuíram para a construção do conceito de “novo padrão de gestão” centrado na escola, valorizando ela (escola) como centro das decisões, recursos e poder alocados no nível dessas decisões, responsabilidade e prestação de contas pela direção, mecanismos de controle e avaliação externos, pais e mantenedores que se preocupam e controlam a qualidade do serviço educacional.

A autora vincula o “novo padrão de gestão” educacional e escolar ao estabelecimento do “novo padrão de conhecimento” estabelecido na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia. Com foco no vínculo entre Educação Escolar e desenvolvimento econômico, Mello (1993) indica que o modelo de gestão deve estabelecer relações diretas entre o setor público e privado, focar em resultados que combinem avaliações internas da escola e avaliações externas, em função de metas postas internacionalmente para a formação competitiva com equidade e cidadania e responsabilizar a escola por seus resultados, sendo estes conhecidos e demandados diretamente pela comunidade escolar.

Essa abordagem teórica de Mello (1993) sobre as escolas eficazes encontra respaldo e, ao mesmo tempo, fundamenta as diretrizes da política educacional nacional que se insere em um contexto internacional de aperfeiçoamento do modo de produção capitalista. Há décadas temos passado por uma profunda transformação nas formas de organização da provisão social que, segundo Ball (2006), significa dizer que as estruturas organizacionais, as formas de administração e de empregos têm sido sujeitas a mudanças. Na economia, pressupõe alterações na regulação do setor público que acarreta, entre outros aspectos, a privatização e a imposição de critérios do mercado no setor estatal. Os discursos que amparam o processo de reestruturação do setor público são o da “[...] excelência, efetividade e qualidade e a lógica e cultura do novo gerencialismo” (BALL, 2006, p.12) e a ênfase é em um modelo de organização centrado nas pessoas. Neste contexto, as corporações transnacionais adquirem poder em detrimento dos Estados nacionais, principalmente mediante a atuação das organizações financeiras e passam a exercer influência na administração e na regulação social e política mundial.

No plano educacional e escolar, as reformas são executadas, principalmente a partir da década de 1990, tendo como base o pragmatismo na política e o cognitivismo na pedagogia (SILVA JR; FERRETTI, 2004). Alguns pesquisadores (BARROSO, 2005; OLIVEIRA, 2005) indicam como característica do processo de mudança na economia a construção de uma nova regulação das políticas educativas, que retira o Estado do seu papel executor e transfere para a sociedade a responsabilidade pela execução dos projetos. Esses aspectos são concomitantes àquela estrutura do sistema educacional que traz a gestão democrática e a descentralização nas Leis nacionais (BRASIL, 1988; 1996).

Como desdobramentos, identificam-se, entre outros aspectos, exatamente aqueles indicados por Mello (1993) nas pesquisas que caracterizam as escolas eficazes: centralidade à administração escolar, ao eleger a escola como núcleo da gestão; regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação; a avaliação institucional e o incentivo à participação da comunidade nos processos de gestão, com a proliferação de conselhos com funções consultivas.

Antes de realizar uma síntese analítica do que aqui fora apresentado para encaminhar os desdobramentos desses acontecimentos sociais, políticos e científicos na condução e resultados de pesquisas brasileiras em Administração Educacional, preciso identificar o contraponto teórico com a perspectiva de escolas eficazes de Mello (1993), mas que também indica a necessidade de centralizar os estudos na organização escolar.

O professor Celestino Alves da Silva Junior fez uma palestra no Congresso Luso-Brasileiro da ANPAE, realizado em 1999 em Santos/SP, que fora publicado em capítulo de livro organizado por duas professoras/pesquisadoras, que também estiveram na construção do evento e publicaram os pronunciamentos dos palestrantes das mesas de discussão e das conferências (MACHADO; FERREIRA, 2002). Discutindo o espaço da Administração em tempos de Gestão, Silva Junior (2002) realiza um diagnóstico da história da Administração Escolar, faz uma crítica contundente à incorporação do modelo de Administração Empresarial e indica que, para ele, a mudança de termo, como eu mencionei na Introdução, traz uma lógica da conveniência, assim como o processo de municipalização, ambos acontecendo de forma indutiva e sem criticidade para favorecer o retorno dos princípios e técnicas empresariais. Este pesquisador indica que a única possibilidade de construirmos um outro caminho, na lógica do direito à Educação é retornarmos à escola

pública, com a metodologia de estudo de caso etnográfico, para a partir dela construirmos uma teoria que contemple sua especificidade em relação às organizações empresariais.

Dois anos depois, Russo (2004), ao fazer um diagnóstico da área da Administração Educacional, no momento em que o Partido dos Trabalhadores (PT) assumia a presidência da República e trazia em seu projeto político e social novos ares para conquistas democráticas, fazendo frente às mudanças econômicas neoliberais da presidência anterior de Fernando Henrique Cardoso, indica que a metodologia do estudo de caso, que privilegia a escola como local de pesquisa em Administração Educacional, é a única possibilidade de estabelecimento de novas relações teoria e prática para que a primeira não se reduza à neutralidade e à generalização. Sendo assim, para ambos, a escola passa a ser o lugar de pesquisa para que os pesquisadores possam construir uma teoria da gestão democrática que contribua, efetivamente, para a lógica do direito à Educação e para a transformação social.

Os elementos explicitados se articulam em uma lógica de equivalência constituindo novos contornos aos discursos em Administração Educacional. Resguardando suas especificidades políticas, sociais e de referencial teórico-metodológico, demonstradas ao longo da exposição, há o estabelecimento de um ponto nodal hegemônico: escola é o foco das atenções das ações e do controle político; da eficácia do desenvolvimento econômico competitivo e com equidade e/ou possibilidades de construção de uma teoria que dê conta de sua especificidade e da gestão democrática relacionada, diretamente, com a democratização da Educação.² É preciso analisar

² Em Luce e Medeiros (2006), é possível encontrar essas relações explicitadas. Resumidamente, a democratização da Educação é compreendida como acesso, permanência

o período posterior, em que os pesquisadores vão à escola, para responder a questão lançada neste subcapítulo e agora retomada: se foram multiplicadas as vivências em Administração Educacional por causa do processo de descentralização e se os pesquisadores vão até essas escolas em busca da compreensão de suas especificidades, multiplicaram-se, também, as concepções e a teoria? Quais são os limites e a potencialidade da formação discursiva que se constitui?

Neste momento, dedico-me a trazer ao leitor um panorama geral dos aspectos que constituíram as pesquisas que têm a escola como objeto de estudos, principalmente, aquelas que se caracterizam por estudos de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O levantamento dessas pesquisas foi realizado ao longo desses anos de orientação de pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado e, também, para a construção de minha tese de livre-docência, defendida em setembro de 2023.

Inicialmente, em nossas pesquisas do CEPAE, tomamos como referência a tese de doutorado de Souza (2006) que realizou levantamento e análise das pesquisas de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-graduação em Educação do país, entre os anos 1987 e 2004, e constatou que o maior problema da produção se referiu à “[...] ênfase por vezes um tanto normativa de vários trabalhos sobre gestão escolar” [...] que se “dedicam mais a demonstrar como a escola deve se organizar para ser democrática e menos a descrever e analisar como tem se organizado a gestão da escola, democrática ou não.” As pesquisas sobre gestão democrática são qualitativas, na maioria das vezes estudos de caso que, apesar de transgredirem com a forma dos escritos até os anos 1980, não rompem com a prescrição porque

e qualidade social para todos apenas possível de ser conquistada com e por meio de uma gestão democrática da Educação, com a participação social nos sistemas e nas escolas.

[...] ao irem até a escola para analisar sua gestão, acabam por vezes mais preocupados em ou relatar experiências (bem) sucedidas de gestão (o que em si não é um problema) ou, de outro lado, terminam por apresentar um receituário de como as coisas deveriam ocorrer para o bom funcionamento (leia-se: democrático) da instituição escolar. (SOUZA, 2006, p. 122).

O autor diz que a pesquisa na área da Gestão Escolar caminhou, em uma primeira fase, pela tentativa de sua profissionalização, com ênfase na Teoria Geral da Administração de empresas e, posteriormente, perspectivou “[...] um futuro mais democrático”, no entanto, “[...] esse suposto por-vir parece ainda não vingado, ao menos na investigação científica”, pois permanece em “compasso de espera por novas teorias.” (SOUZA, 2006, p. 122).

O desenvolvimento das pesquisas de Carvalho (2017); Paredes (2017) e Murcia (2015), orientadas por mim, e desenvolvidas no âmbito dos projetos de pesquisa integrada do CEPAE, foram norteadas pela constatação de Souza (2006) e Russo (2004) e pelos questionamentos nossos a respeito dos limites e potencialidades do discurso em Administração Educacional.

A primeira analisou 11 teses e dissertações (9 dissertações e 2 teses) encontradas na biblioteca do Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (IBCTI), tendo como palavra-chave de busca “gestão democrática da escola pública” e a segunda analisou 23 artigos publicados em periódicos qualificados (entre A1 e B2) tendo feito a busca com a mesma palavra-chave da pesquisadora anterior.

Carvalho (2017) analisou as dissertações e teses sob o respaldo teórico de Lopes (2006) que explorou a produção na área do Currículo a partir das relações dos contextos “macro” e “micro” para compreender como e se as pesquisas estabelecem relações causais entre ambos. As constatações de Lopes (2006) no campo do Currículo

foram semelhantes às constatações de Carvalho (2017) no campo da Administração escolar ao indicarem “[...] a presença da dicotomia macro e micro e as relações causais estabelecidas entre esses níveis.” Além disso, foi constatado, nas dissertações e teses analisadas, que “[...] a teoria assume uma posição de exterioridade em relação àquilo que analisa” e, neste sentido, “[...] nota-se um fechamento sobre si mesma que leva a práticas que a impedem de ver outros elementos que escapem aos seus esquemas conceituais” (CARVALHO, 2017, p. 65). A autora indica que sentia uma falta de expectativa quanto ao que leria nas pesquisas (uma vez que fez a leitura integral na sequência cronológica) porque a lógica que as sustentava era muito semelhante: práticas de pesquisa que buscavam analisar a gestão democrática como definida na lei e com possibilidades ou não de serem implementadas pelas escolas, ou seja, práticas de pesquisas que “cortam” a realidade em duas formas, sendo uma invariante (macro, universal, a ser aplicada, a Lei) e outra variante que comporta particularidades (contextos locais, identidade da escola) que acabam subsumidas e adequadas ao esquema maior. A autora finaliza com uma questão bastante interessante que vem somar às análises anteriores: “Qual pode ser a função de uma teoria que se questiona da materialização de um absoluto em diferentes lócus específicos? E mais ainda: denuncia sentidos errados de uma forma correta?” E responde: “Talvez reprovações daquilo que não devolve a sua imagem seguida da validação de si mesma” (CARVALHO, 2017, p. 67).

Paredes (2017), por sua vez, fez o levantamento, sistematização e análise de 23 artigos publicados em periódicos classificados entre os estratos A1 e B2 (2005 e 2014). Sob o respaldo teórico-metodológico de Laclau e Mouffe (2015), a autora constatou que em todos os artigos está presente a discussão sobre o modo de produção capitalista e, também, a relação direta entre o trabalho do

diretor de escola à precarização do ensino, à falta de participação e a exclusão dos sujeitos da escola devido ao sistema econômico excludente. Paredes (2017) identifica a presença de um discurso hegemônico constituído pela presença repetida das relações diretas entre política educacional e implementação pela escola; gestão democrática e eleição de diretores; gestão democrática e partidos políticos. Desta forma, “a posição hegemônica na área e possível de ser detectada da leitura do material empírico é aquele que associa gestão democrática à execução da Lei (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996), à implantação de conselho de escola e eleição de diretores e à política democrática específica.” (PAREDES, 2017, p. 72). Cabe destacar que apenas em 2 artigos não esteve presente a proposição de uma verdade a ser seguida (implementada pela escola) ou, inclusive, um receituário a ser seguido para o sucesso da equipe de gestão da escola, fato comprovado pela autora ao destacar palavras repetidas presentes nos textos, como: “a escola deve”; “somente se o diretor da escola fizer”; “é preciso implementar” e/ou “só assim é possível.” Finalmente, a autora identifica em 10 artigos a associação direta (causalidade) entre partido político no comando do governo federal, estadual ou municipal e vivência de uma escola mais autônoma e democrática.

Bem, o relato dessas duas pesquisas indica que o conjunto de dissertações, teses e artigos explicita escolas bem sucedidas (em termos de fins determinados teoricamente) ou indica como devem fazer para serem bem sucedidas, estabelece uma relação causal entre teoria e prática, com subordinação da segunda à primeira.

Murcia (2015), por sua vez, realizou o levantamento, sistematização e análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) entre os anos 2000-2010, tendo como termo de busca Gestão democrática, e referencial

teórico-metodológico respaldado em Freire (1991) e Santos (1999). O pesquisador analisou 21 artigos publicados no período e concluiu, entre outros aspectos, que houve pouco aprofundamento conceitual sobre democracia e gestão, sendo que a maioria dos autores utiliza como subsídio a legislação nacional (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996) e estadual e/ou municipal decorrente da inserção da gestão democrática do ensino público na Lei Maior; e, também, a predominância de uma teoria que diz à escola o que ela não faz para garantir a gestão democrática e a democratização da educação, entendidas, de forma articuladas, como o acesso, permanência e qualidade da educação com participação social. Para ele, suas indagações iniciais, estimuladas por um grande expectativa de encontrar práticas que se relacionassem com seu referencial teórico “ficaram frustradas, pois o que a análise dos textos publicados mostrou foi um distanciamento, uma incompatibilidade entre teoria e prática. O que aparece como base e fundamento teórico não é concretizado nas ações e práticas diárias nas unidades escolares” (MURCIA, 2015, p. 75).

Como mencionei anteriormente, as relações teoria e prática poderiam ser melhores explicitadas quando me referisse às pesquisas que têm a escola como objeto de estudos da Administração Educacional. Aquele incômodo que eu relatei quando ainda era graduanda no curso de Pedagogia, me perseguiu durante a realização das pesquisas que coordenei ou orientei e foi exposto quando constatamos que, apesar de defender uma teoria em que a crítica direcionada à generalização e à prescrição passa a ser sua base de sustentação, as pesquisas estabelecem uma relação de prescrição com a prática, adquirindo contornos totalizantes e de teor também de generalização, com a intenção de ser válida à sociedade como um todo.

Essas três últimas pesquisas foram realizadas no CEPAE tendo como subsídios teórico-metodológicos um conjunto de autores do referencial que o grupo denomina pós-críticos. Nossos questionamentos da relação teoria e prática estabelecida na subárea do conhecimento, juntamente com a permanência do discurso (a regularidade em dispersão), foram iniciados com nossas leituras da obra de Boaventura de Sousa Santos, especialmente, nos livros em que ele problematiza a Ciência Moderna e as razões da dificuldade de se construir uma teoria crítica. Dos anos 2012 em diante, portanto, iniciamos no grupo de pesquisa um processo de desconstrução de algumas regras do discurso em Administração Educacional, constatadas em nossas pesquisas. Essa questão será retomada nos próximos capítulos com mais cuidado, neste momento, apenas pretendi justificar a presença de autores diferentes na análise de Murcia (2015); Paredes (2017); Carvalho (2017) os quais integraram o processo de sistematização e problematização da produção do conhecimento do CEPAE.

Silva, Farias e Rothen (2015), vinculados a outro grupo de pesquisa, também realizaram estudo da produção da RBPAE em período parcialmente coincidente com o de Murcia (2015), utilizando a análise do discurso foucaultiana. Os autores partem do histórico da Administração Escolar traçado anteriormente, mas subdividem a produção em três concepções: administração, gestão democrática e gerencialismo. A diferença em relação às classificações anteriores se encontra no acréscimo da terceira como sendo aquela advinda das reformas do Estado – consolidada no governo Fernando Henrique Cardoso – a qual apresenta como características: democratização, mas fortalecimento do controle externo; descentralização e profissionalização da burocracia por meio da capacitação dos servidores e foco na realização de concursos públicos. Trabalhando

com 38 artigos publicados entre 1995-2004 na RBPAE, os autores tiveram como objetivo “apresentar aspectos da construção do discurso sobre administração, gestão democrática e gerencialismo no meio acadêmico” (SILVA, FARIAS, ROTHEN, 2015, p. 684).

Compreendendo o discurso como o “conjunto dos enunciados que provém de um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 1982, p. 135), eles caracterizaram a regularidade da formação discursiva e as condições que tornaram possível a circulação de alguns e a interdição ou desvalorização de outros, reforçando algumas conclusões já feitas anteriormente sobre a área e, em especial, sobre a produção da RBPAE. Os dois aspectos mais importantes destacados pelos autores dizem respeito à ausência de aprofundamento conceitual e/ou teórico nos artigos em relação a dois pontos: a alteração terminológica de Administração da Educação/Escolar para Gestão da Educação/Escolar, mais precisamente no ano 1995 e ao predomínio da teoria da gestão democrática, sendo utilizada de modo prescritivo (dizendo o que a escola deve fazer), sem fundamentos teóricos consolidados. Mesmo os artigos que foram selecionados pelo termo “gerencialismo”, segundo os autores, discutem-no de forma crítica e acabam por se circunscreverem na mesma dinâmica discursiva dos anteriores.

Para a escrita da minha tese de livre docência (ABDIAN, 2023), houve a necessidade de abranger os anos mais recentes da produção, para identificar se houve mudanças teórico-metodológicas, dessa forma, fiz levantamento dos artigos publicados na RBPAE entre os anos 2010-2020 os quais constaram com os termos Gestão da Educação e Gestão Escolar, Administração da Educação ou Escolar, Organização do trabalho na escola no título, resumo ou palavras-chave. Dos 117 artigos listados, excluí aqueles que não se referiam diretamente às escolas de educação infantil, ensino fundamental e

médio ou diretamente às temáticas da Administração Educacional, ficando com um total de 29 artigos e sete Editoriais, os quais foram organizados de acordo com um critério metodológico que se relaciona diretamente com o propósito da análise: a); artigos que apresentaram coleta de dados e material empírico advindos de documentos, entrevistas e/ou observação em campo (22); b) artigos que se dedicaram ao aprofundamento conceitual, com material bibliográfico e/ou revisão de literatura (7). O primeiro grupo foi subdividido por assunto contemplado, constituindo 3 temáticas: a.1) estudo de caso (13); a.2) gestão de sistemas (6); a.3) formação dos profissionais da gestão (3). Quantitativamente, constatei a predominância de pesquisa com coleta de dados em campo, em especial, estudos de caso em uma ou mais escolas públicas, consolidando os resultados das pesquisas anteriores que indicaram que a partir dos anos 1990 há mudança na área no sentido de os pesquisadores irem à escola em busca de novas relações teoria e prática (RUSSO, 2004; SOUZA, 2006; SILVA JUNIOR, 2002).

Em relação ao primeiro grupo, o qual denominarei pesquisas de campo, os estudos de caso (13) trataram de quatro temáticas: gestão democrática ou relações escola e democracia (5); percepção dos profissionais e/ou da comunidade sobre determinado assunto (4); índice de desenvolvimento da educação ou controle da educação e qualidade de ensino (3); militarização (1). Os artigos que focalizaram os sistemas de ensino, tiveram como preocupação as relações entre políticas ou diretrizes do governo federal e suas apropriações pelos governos municipais e escolas. A formação dos profissionais da gestão (3) representou 10% da produção analisada e esteve presente no início do período analisado (2011), no meio (2015) e no final (2019), fato também interessante se pensarmos que é uma das razões que fundou

a ANPAE (1961), conforme indicado na análise dos Cadernos de Administração Escolar.

Da análise dos artigos que constituem pesquisas de campo, destaco quatro aspectos que se apresentam como regularidade. De forma geral, os autores evidenciam diferenças entre gestão de sistemas municipais de educação no que tange à organização da legislação frente às diretrizes do governo federal, por exemplo, a elaboração dos planos municipais de educação, ou a organização de equipes para administrar a educação municipal. As diferenças, entretanto, são tratadas como problemas decorrentes de interferências político-partidárias dos respectivos municípios e/ou, principalmente, da polissemia do conceito “democracia” e de sua imprecisão na legislação nacional. Ou seja, ao mesmo tempo que há a defesa da autonomia, da participação e da gestão democrática, a busca parece ser por um modelo ou por uma diretriz mais normativa geral para todos os sistemas. A diferença não é lida em si, como riqueza, mas como algo a ser contido para a busca da verdadeira gestão democrática.

Um exemplo significativo é o artigo de Medeiros et al (2014) que realizaram entrevistas aprofundadas com gestoras de quatro escolas municipais do estado de São Paulo, escolhidas duas em cada município com alto e baixo desempenho acadêmico na Prova Brasil, com o objetivo de analisar a compreensão desses profissionais a respeito da Educação, da aprendizagem do aluno e do seu cargo. Os autores fundamentam teórico-metodologicamente sua pesquisa em Paro (1986) quando conceitua a Administração e indicam, portanto, a necessidade de os profissionais da gestão conhecerem os fins que querem alcançar. O mais interessante é que os autores deste artigo não são especificamente da área da Educação e, ao trazerem o conceito de Administração de Paro (1986) em uma perspectiva crítica, assemelham-no ao conceito de Administração de Niskier (1969) cujas

bases teóricas se constituíam na Administração empresarial. Ou seja, aqui reitero a ideia anterior de que há presença forte da racionalidade nas duas teorias que se colocam como antagônicas, em que são alterados os referenciais, mas não se altera o conceito. Portanto, o conceito é esvaziado, neutro, abstrato e materializado, preenchido e politizado de acordo ou em função do referencial. E mais: em função de um modelo ou padrão de referencial que se coloca como verdadeiro.

Neste artigo, em específico, a hipótese, decorrente do referencial, era a de que quanto mais complexa fosse a compreensão sobre a Educação (finalidade), maior compromisso das gestoras com uma aprendizagem mais política e humana e também da importância de seu cargo e o contrário se faria com uma visão mais estreita de Educação. E assim os autores concluem confirmando a hipótese:

Aquelas entrevistadas que enxergavam na educação um propósito maior, de formação e conscientização de cidadãos, também conseguiram identificar em seus trabalhos maiores diversidade e complexidade. Já aquelas que concebiam a educação como mera transmissão de conhecimentos enxergaram seu papel como mais simples e homogêneo. (MEDEIROS et al, 2014, p. 134).

Um segundo aspecto marcante decorrente da análise é a forma (e a fôrma) que a escola é apresentada metodologicamente: assim como anunciado nos anos 1990 pelos autores portugueses (NOVOA, 1995, LIMA, 1998), ela aparece como entre dois lugares: de um lado a regulação, controle e índices da política neoliberal e, de outro, as possibilidade de participação e democratização da educação. Com raras exceções, esse lugar de tensionamento colocado pelos pesquisadores à escola acaba por expressar (ou consolidar) uma relação teoria e prática baseada por uma característica prescritiva, os

autores indicando, de forma crítica, o que a escola deve fazer para vivenciar a “verdadeira” ou “efetiva” democracia. Algumas passagens ilustrativas dessa constatação:

Mais investigações serão necessárias para contribuir com a efetividade da formação continuada em nível de pós-graduação dos docentes da educação básica e com a gestão democrática nas instituições de ensino do país (AGUIAR, 2011, p. 81).

De outro modo, as evidências encontradas informam que a construção da gestão autônoma é processual e requer, não apenas, que tais princípios sejam assegurados por lei, mas que também ocorram mudanças nas práticas dos diferentes atores envolvidos com o processo de implementação desta política. Isto é, este novo modus de gestão depende de múltiplos fatores: [listados]. (FISCHER; GUIMARÃES, 2013, p. 112).

[...] em especial, os resultados dessa investigação procuram contribuir com os gestores dessa escola, para que se efetive a participação na gestão escolar dos órgãos representativos. (ROCHA; HAMMES, 2018, p. 649).

Um terceiro aspecto é a constatação da fragilidade conceitual, principalmente, da ausência de aprofundamento das discussões teóricas sobre a própria democracia. Por exemplo, ao constatarem o tensionamento entre “princípios e métodos democráticos”, ou seja, entre a teoria e a prática, Lagares et al (2020), por exemplo, evidenciam a necessidade de “aprofundamentos a respeito do conceito de gestão democrática”.

Essas constatações vão ao encontro das anteriores e também dos resultados de pesquisa de Nardi e Boiago (2018, p. 769) que, ao analisarem os contornos das produções acadêmicas sobre gestão democrática do ensino público em teses e dissertações da área da

Educação (1996-2015) constatam que “sobressaem os estudos de caso” motivados pela vigência de políticas ou programas governamentais; a “busca pela conexão entre condições contextuais macro e micro que implicam os fenômenos pesquisados, cujos esforços empreendidos nessa direção pautam-se, principalmente, por uma abordagem crítica” e, por fim, “menor incidência de estudos concentrados em dimensões teórico-conceituais”.

Um artigo foge ao que regularmente foi encontrado. Nele, Freitas (2018) buscou realizar aprofundamento conceitual na área assumindo a noção de governamentalidade como ferramenta teórica na análise das categorias que estruturam as teorias administrativas em educação na atualidade, com Foucault e Agamben e, também divergindo das constatações da área que assumem o termo gestão associado ao adjetivo democrática, conclui que a oposição entre os termos apresenta uma

[...] contraposição apenas aparente, pois a primeira se fundamenta na captura da subjetividade do povo como sujeito detentor do poder instituinte, enquanto a segunda recorre à glorificação midiática como forma de legitimar seus processos gestionários de controle da opinião pública. Ambas se conectam no exercício gerencial do poder, esvaziando o sentido da política, convertida em mero culto cerimonial que encarna aporeticamente a nova dimensão litúrgica dos poderes governamentais instituídos. (FREITAS, 2018, p. 743).

O artigo de Freitas (2018) foi o único que apresentou a possibilidade de uma desconstrução conceitual da Administração ou da Gestão por argumentar que ambas estão conectadas ao exercício do poder, pois esvaziadas de um sentido de política diferente daquele advindos dos poderes governamentais. Para este autor, independen-

temente do termo, seria preciso repensar os conceitos de Política, Gestão e suas relações, as quais escapariam do que comumente é aceito: Política é o Estado em Ação e a Gestão sua materialização (VIEIRA, 2006).

Bom, neste momento, tenho elementos para tentar responder a questão do capítulo e, também, aquela referente aos limites e das potencialidades que perpassam a construção do livro. É possível percebermos com a quantidade de pesquisas relatadas que as práticas e o campo de pesquisa empírico do pesquisador em Administração Educacional foram multiplicados, entretanto, alguns aspectos grandiosos do discurso se tornam regulares, dos quais destacarei dois.

Um deles se refere ao estabelecimento de uma relação teoria e prática em que a primeira se apresenta em um modelo prescritivo, indicando à segunda o que ela deve fazer, neste modelo, a teoria da gestão democrática em uma perspectiva da democracia liberal posta pelas Leis Nacionais – presença de órgãos colegiados representativos funcionando, participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógico e, também, no limite, a eleição para diretores escolares com a participação da comunidade – é balizadora da análise dos pesquisadores que indicam ser ou não a escola democrática no sentido de caminhar para a democratização da Educação.

Decorrente desse aspecto, há a fixação de uma outra regularidade: a binaridade presente desde a institucionalização da disciplina Administração Educacional, porém, neste momento, ela passa a abranger outras relações e não apenas aquela circunscrita à Administração Escolar x Administração Empresarial. A binaridade, denominada por Sander (1986) também como bipolaridade, se estende para as relações teoria e prática, fixando procedimentos que distinguem o verdadeiro do falso e conduz o pesquisador à busca da

verdade que é o alcance da gestão democrática. Este aspecto, de certa forma, fora diagnosticado por Souza (2006) quando ele mencionou em sua análise um “por-vir não vingado”. Há um incômodo lançado nos artigos, livros, dissertações e teses analisadas que se refere à ausência de aprofundamento conceitual, mas, concomitantemente, foi possível detectar que não há um deslocamento da teoria, no sentido de buscar a multiplicidade própria da prática que está analisando.

Retomando os limites e as potencialidades na perspectiva da Teoria do Discurso, posso dizer que aquelas potencialidades indicadas nos períodos anteriores não estão presentes neste momento. Quero dizer com isso que as diferenças não são mais identificadas entre os elementos que compõem o campo discursivo, sendo assim, há uma retenção de possibilidades de multiplicação do discurso em que fosse perceptível o antagonismo desestabilizando o que fora hegemonizado. Sendo assim, os limites do discurso são maiores no sentido de manutenção e conservação de uma ordem estabelecida. As regras de proliferação de um determinado discurso são fortes e suficientes para impedir sua desestabilização em busca de novas significações ou sentidos (LACLAU; MOUFFE, 2015; FOUCAULT, 2014).

Explico com os elementos práticos apresentados: a partir dos anos 1990, no discurso acadêmico em Administração Educacional, há uma identidade que impede que as diferenças estabeleçam uma lógica de equivalência em busca de um discurso hegemônico que se coloque antagonicamente contra algo externo que o ameaça. As regras de formação – prescrição, binaridade – identificam a produção discursiva de uma forma que ela se estabiliza em si e prolifera, indefinidamente. O antagônico neste contexto poderia ser a política educacional eficientista, baseada nos pressupostos neoliberais, mas ela se apresenta como um inimigo a ser destruído e não como um elemento a

desestabilizar a formação discursiva. Em nossa perspectiva, em uma política discursiva democrática, as relações são estabelecidas entre adversários antagônicos e a existência de um grupo não pressupõe a eliminação do outro. Dessa forma, entendo que o discurso, ao ser apresentado aos seus limites – aqui colocados como suas regras que o impedem de se repensar – é desestabilizado e dilui sua hegemonia. É este o exercício que estou buscando fazer: apresentar ao discurso em Administração Educacional os seus limites que o impedem de se multiplicar tanto quanto as vivências que ele analisou e ainda analisa.

Esses limites foram constatados por meio de um percurso de pesquisa que experimentou alguns referenciais teórico-metodológicos para analisar a escola nesses quase 20 anos trabalhando com atividades de ensino, pesquisa e extensão. No capítulo seguinte, trarei ao leitor referenciais analíticos da escola como objeto de estudos, apresentando também seus limites e potencialidades vivenciados em minhas práticas de pesquisa.

Capítulo 2

Perspectivas de pesquisas no cotidiano escolar: novos horizontes para o discurso em Administração Educacional ou estamos diante de seus limites?

O objetivo deste capítulo é colocar em análise meu próprio percurso de pesquisa que focalizou a escola como objeto de estudos, explicitando alguns possíveis referenciais teórico-metodológicos, seus desdobramentos nas ações práticas de pesquisas, com seus limites e potencialidades.

Minha primeira prática de pesquisa foi no mestrado e tive como tema a gestão da escola mantida pela fábrica Nestlé que, no início dos anos 1990, para implantar a Gestão de Qualidade Total no seu modo de produção, decidiu financiar a escolarização do ensino fundamental de seus trabalhadores, que passaram a ser designados por colaboradores e ter de interagir com a língua portuguesa escrita e a interpretar dizeres das novas tecnologias do processo de produção. Em Marília/SP, onde cursava a graduação em Pedagogia, a escola foi montada em um prédio de um andar em frente à fábrica e foi lá que tive meu primeiro trabalho com carteira assinada, sendo estagiária remunerada. Posteriormente à minha formatura, fiz concurso interno e assumi como professora de duas turmas. A proposta de mestrado, decorrente dessa experiência profissional em interação com a

formação na Habilitação em Administração Escolar no curso de graduação, foi analisar as possibilidades ou não de a gestão escolar, mesmo mantida por uma empresa, contribuir para um ensino de qualidade.

Conforme demonstrei no capítulo anterior, naquele contexto, as pesquisas qualitativas ganhavam um terreno fértil na Educação, principalmente, os estudos de caso. E foi com esta metodologia que desenvolvi a pesquisa de mestrado com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Fundamentando-me em Ludke e André (1986), permaneci por um longo período na escola (apenas como pesquisadora), realizei entrevistas semiestruturadas com todos os segmentos integrantes da escola e observação com relatórios específicos. O interessante aqui é eu explicar ao leitor minha vivência de pesquisa em termos metodológicos, bastante elogiada na banca de defesa e também pelos pareceristas da agência de fomento.

Como a metodologia dizia respeito às pesquisas em Educação de uma forma geral e não especificamente àquelas da Administração Educacional, precisei encontrar em outros autores o respaldo teórico/conceitual para a análise do material que levantei e organizei. E, dessa forma, pude sentir uma separação entre o conteúdo/conceitos e o método/procedimentos. Ao final da pesquisa, foi necessário realizar aprofundamento teórico conceitual em Administração Educacional e também compreender melhor o lugar do método na pesquisa, momento em que decidi realizar pesquisa sobre as contribuições das publicações da ANPAE para a trajetória do conhecimento na área.

Decorridos 10 anos entre o início do mestrado e meu ingresso como docente do DASE na UNESP/Marília, assumindo como coordenadora do CEPAE e orientadora de pesquisas de iniciação científica e de mestrado (minha primeira orientação de doutorado foi

em 2009), iniciamos coletivamente estudo e aprofundamento sobre a escola como objeto de estudo: perspectivas existentes, seus limites e suas contribuições.

Este capítulo está organizado para apresentar três perspectivas de análise da escola e de seu cotidiano e minhas vivências com a orientação e realização de pesquisa sob seus subsídios teórico-metodológicos. A opção foi por trazer as perspectivas ou abordagens em uma cronologia de estudos do CEPAE.

Imagino que o leitor seja um pesquisador em formação e/ou um profissional da Educação que vivencia diariamente os cotidianos escolares, em qualquer um dos casos ou nos dois, penso poder contribuir para a formação e informação metodológica e também aprender com uma análise crítica sobre meu próprio processo de pesquisa.

2.1 – Sociologia das organizações escolares: a escola como nível *meso* de abordagem

No primeiro capítulo indiquei a existência de um movimento internacional, tanto nas questões da política econômica quanto nas que dizem respeito às científicas, que levou à construção da escola como objeto de estudos. Em nosso país, o intercâmbio da ANPAE com o Fórum Português de Administração Educacional (FPAE), por meio da realização de Congressos Luso-brasileiros, assim como visitas técnicas, realização de pós-doutorados e doutorados sanduíches entre pesquisadores brasileiros e portugueses, repercutiu nos estudos em Administração Educacional com forte influência da literatura portuguesa.

Naquele congresso realizado em 1999 na cidade de Santos/SP, citado anteriormente por mim, onde se deu a palestra de

Silva Junior (2002), uma das presenças ilustres foi do pesquisador Licínio Carlos Lima que havia acabado de lançar seu livro: *A escola como organização educativa* (LIMA, 1998). Estive lá como aluna iniciante do mestrado e me recorro da emoção que foi conhecer o autor do livro que estudávamos no grupo de pesquisa.

Acompanhando aquele movimento internacional dos autores referenciados no capítulo anterior (DEROUET, 1996; BARROSO, 1996; NOVOA, 1995), o livro deste autor passou a subsidiar muitas pesquisas brasileiras sobre a Política e Administração Educacional, no âmbito da Sociologia das organizações escolares. O conjunto dos escritos reviu alguns pressupostos defendidos pelos teóricos crítico-reprodutivistas da década de 1970 (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971) principalmente o de que as instituições educativas são *locus* de reprodução da sociedade.

Lima (1998) focaliza a escola como organização educativa e, ao traçar os possíveis modelos de análise, procura compreender como os atores se organizam, reproduzindo e produzindo regras porque

De fato, ao conceptualizar-se a escola como, simultaneamente, *locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas, orientações e regras, introduz-se a necessidade de proceder a análises multifocalizadas das *organizações* educativas/escolares, valorizando o estudo quer do *plano das orientações para a acção*, quer do *plano da acção*, nos seus diferentes níveis, e privilegiando uma sociologia empírica atenta aos sistemas de acção diferentemente localizados e às diferentes categorias de actores envolvidos.[...] E, assim, os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrém, não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e

construírem novas regras. (LIMA, 1998, p.94 destaques do autor).

Baseando-se em Ellström (1983), ele apresenta quatro modelos de análise da organização educativa: racional, político, de sistema social e modelo anárquico (LIMA, 1998).

O modelo político, “chama a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores educativos” e que pode gerar conflitos na organização, devido às margens de liberdade que permitem a esses atores realizar ações com interesses diferenciados. Em posição contrária, o modelo de sistema social não acentua a intencionalidade da ação organizacional, mas sim o caráter adaptativo dos atores diante de objetivos “dados” que se tornam consensuais e “privilegia, portanto, o consenso, a adaptação ao ambiente, a estabilidade” (LIMA, 1998, p.19).

O autor concentra sua atenção nos outros dois modelos porque os considera opostos. O modelo burocrático “acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais” pressupondo “a existência de processos e tecnologias claros e transparentes” (LIMA, 1998, p.21). Aplicado ao estudo da escola, ele atribui importâncias às normas, aos

[...] processos de planejamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter *preditivo* das ações organizacionais. É, de resto, o modelo de análise predominante nos estudos sobre a escola apesar das crescentes críticas que lhe vêm sendo dirigidas, e de algumas dificuldades na própria aplicação do modelo à escola. (LIMA, 1998, p. 25).

Para contrapor este modelo, o autor destaca o modelo anárquico ou anarquia organizada, este último termo proveniente de uma metáfora criada, segundo Lima (1998), pelos autores Cohen, March e Olsen, em 1972. Trata-se de um modelo de estudo que parte do princípio de que qualquer organização, e especialmente as organizações educativas e outras organizações públicas, pode ser entendida, pelo menos parcialmente, como uma organização cujos objetivos são insuficientemente definidos, os processos e tecnologias são pouco claros e compreendidos pelos membros da organização e a participação é fluida. O fato de romper com as regras externas e muitas vezes não coerentes com a realidade local não significa, para os adeptos deste modelo, uma “disfunção” da organização e sim a possibilidade de ação mais ou menos consciente dos sujeitos integrantes da organização.

Lima (1998, p. 64) indica que, ao opor-se à conformidade normativa (normativismo), a ação organizacional pode promover a infidelidade normativa compreendida enquanto “fidelidade dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias” por diferentes motivos: desconhecimento; falta de clareza; erro de interpretação não intencional ou intencional. O autor também nos fornece algumas ideias centrais para a análise no que se refere, especificamente, à maior ou menor centralização e margem de atuação dos atores organizacionais. A centralização e a formalização permitem um discurso de oposição por parte dos atores, mas, ao mesmo tempo, podem servir de “bode expiatório”, no sentido de proteção para a manutenção das coisas como estão (“desculpabilização”), já a descentralização, ao permitir a construção de maior autonomia e poder de decisão para as escolas, expõe os atores no sentido de se responsabilizarem pelas ações e decisões. Para Lima (1998, p. 67), quanto maior for a distância entre os superiores e os subordinados

(em nosso caso, no Brasil, uma Secretaria de Educação das escolas, por exemplo), “[...] maior poderá ser o espaço de intervenção social dos atores, interpretando e reinterpretando regras formais, promovendo mais ou menos a sua divulgação e informação, atualizando-as ou não, ou mesmo substituindo-as por regras alternativas.

Nesta proposta metodológica de estudo da escola, há a ênfase na necessidade de privilegiar os aspectos referentes às ações dos sujeitos, o que ele chama de “ação organizada” – o cotidiano escolar, em detrimento do “plano de ação para as organizações” – as diretrizes dos órgãos superiores. Sendo assim, essa abordagem estabelece dois polos inter-relacionados: o das diretrizes políticas educacionais e o da organização escolar.

As pesquisas desenvolvidas no Brasil com esse subsídio teórico-metodológico consideram a escola com esta margem de autonomia e contemplam a análise utilizando todos os modelos (RIBEIRO, 2001), ou um ou dois modelos, dependendo dos objetivos da pesquisa (DOMINGOS, 2017). Em relação às pesquisas das quais participei como orientadora e pesquisadora, na realização do primeiro projeto “guarda-chuva” que coordenei com financiamento da FAPESP, na modalidade auxílio à pesquisa, orientei um mestrado, também com bolsa da mesma agência, em que a pesquisadora analisou o processo de reestruturação do curso de Pedagogia da UNESP/Marília frente às exigências do governo nacional de extinção da Habilitações e a formação do pedagogo generalista. A proposta de pesquisa se baseou no referencial de Lima (1998), considerando a FFC/UNESP/Marília, especialmente o curso de Pedagogia, como organização escolar a ser analisada.

A pesquisa finalizada em 2012, e com publicações nos anos subsequentes (OLIVEIRA; ABDIAN, 2014), apresentou muitas

potencialidades do ponto de vista analítico, principalmente àqueles circunscritos à compreensão da dinâmica escolar, seu funcionamento, o processo de tomada de decisões, relações entre as diretrizes governamentais e a autonomia local. No entanto, alguns limites foram-nos apresentados durante o desenvolvimento da análise e gostaria de apresentar dois deles ao leitor. No período de levantamento de dados, nos encontros de orientação, sentimos necessidade de trabalhar com dados históricos do curso para compreender o que estava se fazendo no presente, como, por exemplo, estruturas curriculares anteriores, como foram tomadas as decisões por um caminho ou outro, porque o curso se estruturou com tantas habilitações, entre outras questões. Para conseguir discutir essas questões, tivemos que recorrer a outros autores que nos apresentaram uma perspectiva histórica e política da gestão, em nosso caso, universitária. Outro aspecto foi que nos encontramos limitadas pelos modelos teóricos que, por mais que o autor nos apresente como concomitantes e dinâmicos, apresentam-se ao pesquisador como “modelares” em seu próprio nome, sendo assim, como um tipo ideal de análise e também de realidade. Os dois aspectos nos permitem dizer que a abordagem organizacional oferece elementos interessantes do ponto de vista da dinâmica da escola, mas limita a pesquisa no que respeita às questões políticas, contextuais e históricas. Talvez, o aspecto mais significativo e naquele momento ainda não passível de compreensão, era a separação entre os planos das orientações e os planos das ações organizacionais, endossando a binaridade e uma concepção de ser a Administração Escolar a mediação da organização escolar e de suas decisões.

2.2 – O cotidiano escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica

No Brasil, integrando o movimento acadêmico do estudo da escola, João dos Reis da Silva Junior e Celso Ferretti publicam um livro em que o centro das atenções era a produção de categorias que dessem conta de compreender a escola em seu cotidiano. A publicação também teve origem no início dos anos 1990 quando, Ferretti coordenava um grupo de pesquisa na PUC/SP e Silva Junior outro grupo de pesquisa na Fundação Carlos Chagas e, mediante o desenvolvimento de pesquisas integradas e participações em congressos com a temática Educação Superior e/ou Educação Profissional, os resultados indicavam “a necessidade de foca as instituições” e de voltar “à escola como *locus* privilegiado de investigação” (SILVA JR.; FERRETTI, 2004, p. 18-19).

Neste momento, é interessante situarmos a produção deste livro nas relações com a perspectiva anterior e também com a Pedagogia Histórico-Crítica, anunciada no subtítulo.

Na Introdução do livro, Silva Jr e Ferretti (2004, p. 13) indicam que o texto foi produzido a convite do professor Licínio Lima da Universidade do Minho para a discussão com os integrantes do grupo de pesquisa de Sociologia da Educação sob sua liderança. Esse pedido demonstra o forte intercâmbio com a produção teórica portuguesa como indiquei no subcapítulo anterior, mas também o desafio que os autores assumiram por se aproximarem de referencial teórico crítico, com viés diferente do da Sociologia das organizações escolares.

A dupla de pesquisadores que assumiu o desafio trabalhava em seus respectivos estudos individuais ou em rede com uma tradição crítica marxista, e cunhada na Pedagogia Histórico-Crítica, tanto é

que propõem a construção da categoria “prática escolar” a partir de complexa incursão pelos autores Lukács (1981), que trabalha com a prática social considerando a ontologia do ser social, e Heller (1977), que desenvolve a noção de cotidianidade. O mais interessante da análise dos autores é que contemplam três faces da escola: a institucional, a organizacional e a cultural e, apesar de atribuírem um elevado grau à densidade histórica da escola, que acaba por imprimir as marcas do Estado liberal (agora neoliberal), defendem que a prática escolar traz em si a potência para a formação do ser social em-si e para-si, ou seja, “quando tal prática resulta no âmbito em-si, trata-se de uma prática alienada e alienante. Quando, ao contrário, torna-se prática orientada pelo para-si, contribui para o desenvolvimento ulterior do ser humano” (SILVA JR.; FERRETTI, 2004, p. 50). Isto se dá, segundo os autores, porque

O ordenamento jurídico-burocrático e as políticas produzem as diretrizes para o modo de existência da escola na condição dos sistemas e redes escolares, das variadas naturezas escolares atualmente existentes. No entanto, as diretrizes não se reproduzem concretamente tal qual são enunciadas e propostas ou mesmo impostas no plano superestrutural. A organização da esfera educacional e de cada instituição escolar é única, mesmo que ela mantenha relações de identidade com outras instituições da mesma natureza. (SILVA JR; FERRETTI, 2004, p. 58).

Ao trazerem seus autores de base, dialogam com Duarte (2007), cuja preocupação é diferenciar as esferas da vida cotidiana e não cotidiana. Na primeira, tem-se a reprodução dos indivíduos singulares, a necessidade de sobrevivência ou satisfação das necessidades do homem, características da formação do indivíduo em-si; na segunda, a reprodução adquire um sentido mais amplo, ao

agregar necessidades além da individualidade da vida cotidiana, referem-se a atividades que visam à reprodução da sociedade, da realidade produzida historicamente, cuja reprodução está ligada à formação do indivíduo para-si. Nas palavras de Duarte (2007, p. 58):

Uma prática escolar voltada para a formação da individualidade para-si não visa fundamentalmente satisfazer as necessidades já dadas pela vida cotidiana do aluno, mas produzir necessidades de tipo superior, que não surgem espontaneamente, e sim pela apropriação dos conteúdos das esferas de objetivação genérica para-si.

Sem pretender uma separação rígida entre as esferas cotidianas da reprodução do indivíduo e não cotidianas da reprodução da sociedade, Duarte (2007, p. 57) enfatiza que a educação deve objetivar “a reprodução do educando enquanto indivíduo, mas também visa a atuação desse indivíduo numa prática social, na construção de um determinado tipo de sociedade”.

Embora haja convergência de subsídios teóricos entre Duarte (2007) e Silva Jr. e Ferretti (2004), o primeiro realizou prefácio do livro dos segundos, destacando que os autores assumiram o resgate da teoria como desafio interessante no sentido de construir subsídios teóricos para análise empírica das reformas educacionais, mas assumiram o risco da tentativa de apropriação crítica de trabalhos pautados em abordagens distintas dos pressupostos marxistas, deixando-se influenciar pelas perspectivas pós-estruturalista e multiculturalista em sua produção. Um dos autores que Silva Jr e Ferretti (2004) trazem para o debate em relação à categoria “organizacional” é Ball (1989) quando este fez diferentes estudos de casos para compreender a micropolítica da escola para uma teoria da organização escolar. Ou seja, o foco na “organização escolar”, como

foi realizado por Lima (1998), por exemplo, denota um foco em aspectos funcionais que não atribuem a devida importância à função social da escola e/ou valoriza demasiadamente as diferenças entre as escolas, as particularidades, o que pode, para o prefaciador crítico do livro, conduzir o pesquisador a uma ausência de foco na totalidade da sociedade.

De modo geral, Silva Jr. e Ferretti (2004) evidenciam as marcas históricas da face institucional da escola e apontam como sua organização, compreendida por nós como a gestão, dispõe-se para o alcance do objetivo posto historicamente para ela: manutenção do pacto social burguês. No entanto, eles reconhecem que as diretrizes políticas não se reproduzem tal qual elas são formuladas e, desta forma, indicam a possibilidade de a escola se organizar de forma diferente para o alcance de objetivos emancipatórios. Nesse sentido, podemos dizer que, também nessa abordagem, as diretrizes políticas se fazem fora da escola e a gestão, como organização, é a concretização delas ou de outros fins, neste caso, de não reprodução do *status quo* da sociedade.

No CEPAE estudamos por alguns anos a perspectiva teórico-metodológica de Duarte (2001) e também de Silva Jr e Ferretti (2004). O primeiro foi orientando de Saviani e defendeu sua tese no início dos anos 1990, publicada em livro, posteriormente (DUARTE, 1993), tendo como objetivo, partindo dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, avançar no sentido de construir uma Teoria Psicológica para ela, que desse conta de explicar e fundamentar a formação do indivíduo por meio da prática escolar. E assim ele procedeu construindo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Para este autor, o cotidiano não deve ser confundido com dia-a-dia, ao contrário, o cotidiano escolar precisa estar marcado pela “suspensão” das atividades cotidianas e heterogêneas e desenvolver o

trabalho com as atividades não-cotidianas, que trazem em seu bojo as generalidades genéricas para-si, produzidas pela humanidade. Apenas com o planejamento e a prática escolar voltados para o não-cotidiano é que o indivíduo para-si poderá se formar em um processo de homogeneização com a ciência, por si homogênea e o oposto do cotidiano, marcado pela heterogeneidade.

Tendo Duarte (2001) e Silva Jr e Ferretti (2004) como horizontes, principalmente o discurso que tinha a crítica “do outro” (escola, Estado, modo de produção capitalista) desenvolvemos pesquisas no âmbito do grupo, cujas produções encontraram adesão na comunidade acadêmica por meio de apresentações em congressos e publicações de artigos. No entanto, uma das experiências merece destaque para análise dos limites e das potencialidades propostas no capítulo.

Com o propósito de desenvolver uma alternativa à formação continuada de administradores escolares apresentada pelos governos os quais privilegiam a perspectiva empresarial, realizei, entre os anos 2009 e 2012, em conjunto com a professora Elianeth Hernandez vinculada também ao DASE, um projeto de extensão junto à Secretaria de Educação Municipal de Assis/SP e, posteriormente, junto às comunidades de quatro escolas cujos administradores participaram da formação. O projeto tinha como objetivo aproximar a universidade da escola por meio de um trabalho que privilegiasse a concomitância de duas ações: a problematização das práticas (da universidade e da escola) e o diálogo. Para isso, utilizamos uma perspectiva de educação freireana que a concebe como “comunicação, diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2010, p. 69). Com essa aproximação, o segundo objetivo foi o aprendizado mútuo a partir da troca: a nossa

prática de ensino e de pesquisa seria problematizada e as práticas das escolas e de seus administradores seriam problematizadas.

Durante um ano fizemos encontros quinzenais na Secretaria de Educação convidando todos os diretores que quisessem participar – sem obrigatoriedade – e levávamos conosco alunos do curso de Pedagogia e integrantes do CEPAE. Nesses encontros, fomos nos aproximando dos problemas relatados pelos profissionais e construindo, juntos, uma possibilidade de trabalho que culminou com uma agenda voltada à construção de uma Lei que viabilizasse a construção e vivência do conselho escolar em todas as escolas, inclusive, as de educação infantil as quais historicamente estavam alijadas dos processos de participação na gestão do sistema e das escolas. Esse processo foi vivenciado e, em seguida, os diretores apresentaram a Lei ao Conselho Municipal de Educação, sendo aprovada e publicada. Finalizada essa etapa, algumas diretoras nos convidaram para fazermos a formação de suas comunidades escolares e continuamos o trabalho nos reunindo com a equipe de professores e funcionários e a comunidade de quatro escolas para que os conselhos fossem compreendidos e montados de acordo com a Lei construída coletivamente durante o curso.

Para analisar os resultados do projeto, publicamos um artigo com o título *Gestão escolar democrática: concepções e vivências* (ABDIAN; HERNANDES, 2012) o qual é dividido exatamente na ordem do seu subtítulo: inicialmente, desenvolvemos as concepções que nortearam a execução do trabalho e, em seguida, analisamos as vivências e “as reais possibilidades de uma prática escolar democrática”. Naquele momento, tanto o desenvolvimento do trabalho junto aos profissionais da educação como a construção do artigo foram feitos em coautoria com minha colega de departamento,

mas, neste momento, a análise é de minha responsabilidade e exclusiva autoria.

A necessidade de fundamentar uma prática por meio de concepções norteadoras que antecedessem a vivência se mostrou, atualmente, um tanto contraditória, mas aceitável do ponto de vista do funcionamento discursivo da área. Fundamentamos o desenvolvimento metodológico do trabalho em Freire (2010) que nos ofereceu ferramentas sobre processo pedagógico, educação, relação universidade e escola, democracia, no entanto, no momento de construção do artigo, posterior ao desenvolvimento da pesquisa, sentimos necessidade de “recheiar” a primeira parte do texto com todo um discurso sobre educação holística, emancipatória e qualidade negociada da educação (CURY, 2008; SINGER, 1996; BONDIOLI, 2004). Mais do que isso, repetimos a construção teórica de Paro (1986) que pretendeu garantir a especificidade do processo pedagógico em detrimento do processo fabril com referencial marxista e colocamos a Administração Escolar como aquela que vai garantir as “condições materiais a partir das quais se desenvolve a ação educativa e, neste sentido, a gestão escolar, no seu sentido clássico, apresenta-se como a mediação necessária” (ABDIAN, HERNANDES, 2012, p. 150). Em nosso caso, mediação para a emancipação dos sujeitos envolvidos ou para a formação de indivíduos para-si (DUARTE, 2001).

Como estávamos subsidiadas por princípios dialógicos e problematizadores de Freire (2010) também pensamos a respeito da lógica científica e da lógica cotidiana e como elas poderiam conversar em um trabalho dessa natureza. Sendo assim, em Canário (1996) encontramos respaldo para a ideia que nos fortalecia, qual seja a que as “pesquisas acadêmicas precisam reconhecer algumas ideias para que possam se inserir em um novo paradigma, baseado, sobretudo, no

reconhecimento de novas relações entre o pesquisador e o objeto pesquisado” [...] para isso, os pesquisadores precisam romper com a “ideia da existência de um *one best way*” e sinalizar para um conhecimento que explique o objeto e não diga o que ele deve fazer (ABDIAN; HERNANDES, 2012, p. 151). Seguindo nossa fundamentação teórica, já que falamos em cotidiano escolar, o definimos “não como sinônimo de dia-a-dia ou de prática social dos indivíduos, mas como o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares (HELLER, 1977, p. 19) “e que traz, para a educação escolar, a atividade de ser mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, isto é, entre a esfera das objetivações genéricas em-si e a esfera das objetivações genéricas para-si” (DUARTE, 2007, p. 41).

Após toda essa prática de apresentar as concepções que nos nortearam, relatamos nossas vivências por meio da análise de entrevistas com as diretoras e todo o processo de observação e concluímos destacando inúmeros aspectos que nos conduziram contra nós mesmas, em um olhar autocrítico. Com Freire (2010) destacamos que aprendemos democracia pela prática da participação, mas questionamos se nossa constituição como sujeitos democráticos era compatível com as demandas do desenho metodológico porque mesmo as inúmeras vezes que os profissionais nos mostraram que queriam se centrar nos aspectos relativos às suas práticas cotidianas, o “desejo de fortalecer as bases teóricas de orientação sobre as prática” se sobressaía e utilizávamos a mesma lógica no planejamento dos próximos encontros. Apontamos, por fim, as possibilidades de “construção de práticas escolares democráticas, que contribuam com a emancipação social de sujeitos também democráticos” (ABDIAN; HERNANDES, 2012, p. 159) por meio de formação continuada que envolva o trabalho integrado entre universidade e escola.

Como esse exercício tem sido realizado desde o início do livro, penso que o leitor já consiga fazer alguma análise dos limites e das potencialidades desta proposta e que com o exemplo isso tenha ficado ainda mais possível. Bem, a proposta em tela traz a historicidade e aspectos políticos não presentes na abordagem anterior, de certa forma, conservam o lugar da escola entre-dois (diretrizes governamentais e processo pedagógico e formação do indivíduo), no entanto, apresentam o cotidiano exatamente como suspensão do mesmo, ou seja, a riqueza da multiplicidade (ou heterogeneidade) deve ceder lugar para o “mono” ou homogeneização com a ciência. A importância está na ciência como um corpo homogêneo a ser apreendido para ser usado em busca da transformação do social. E o que isso tem de incoerente e limitou a pesquisa que relatei? Exatamente o fato de termos partido do entendimento de cotidiano como dia-a-dia, da riqueza dos acontecimentos, entre eles, o diálogo e a problematização e o aprender com o aprender do outro que também me constitui.

A partir deste momento, precisaríamos de uma fundamentação que desse conta da multiplicidade, da heterogeneidade e do acontecimento como fundamentos dos cotidianos escolares. E nos parece que a produção em Administração Educacional explorada no capítulo precedente e as duas perspectivas apresentadas de estudo da escola/cotidiano dariam conta dessa expectativa.

2.3 Cotidianos escolares como processo em construção

Após vivenciarmos coletivamente a busca pela compreensão da heterogeneidade que compõe a escola e não encontrando autores que pudessem, metodologicamente, amparar nossas análises, os diálogos com alunos que se dedicavam a outras leituras foram

imprescindíveis para a mudança de rumo de nossos estudos, pois eles nos colocavam problemas que se desdobravam em um processo de desconstrução do que estava até então normalizado.

Paulo Henrique Costa Nascimento que me acompanhou desde sua iniciação científica, passando pelo mestrado e finalizando o doutorado em março de 2023, nos provocou com a teoria da multiplicidade e também com a esquizoanálise (NASCIMENTO, 2014; 2018; 2023), além, é claro, das discussões e elaborações sobre o discurso; Mônica Gomes de Carvalho cujas pesquisas de iniciação científica e de mestrado problematizaram a área com subsídios filosóficos (CARVALHO, 2017; 2020) e Éderson Andrade que, tendo feito mestrado sanduíche entre Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), apresentou-nos a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), cujas elaborações se encontravam em harmonia com os autores da Filosofia, foram pesquisadores em formação com presenças decisivas nas mudanças que vivenciamos no CEPAE.

Nascimento (2014; 2018; 2023) e Carvalho (2017; 2020) estão construindo um percurso no CEPAE bastante rico em termos de participação efetiva na construção do conhecimento por meio de suas pesquisas individuais e artigos e trabalhos coletivos, frutos de nossas trajetórias de pesquisa. A contribuição de Andrade (2019) foi no sentido da apresentação dos autores pós-estruturalistas, já bastante trabalhados na área do Currículo no Brasil, porque ele teve uma passagem rápida, coincidente com a realização do seu doutorado e obtenção do título.

Os autores que integraram nossos estudos neste percurso inicial foram: Boaventura de Sousa Santos (1999, 1987); Rockwell e Ezpeleta (2007); Foucault (1982); Bourdieu (2004). Este conjunto de autores, guardadas suas especificidades de abordagens,

possibilitou-nos rever uma série de princípios e pressupostos e nos conduziram à outra formulação discursiva, cujas contribuições para a Administração Educacional serão apresentadas no próximo capítulo.

Com Rockwell e Ezpeleta (2007), pudemos sentir exatamente o processo que estávamos vivenciando. Como autoras reconhecidamente marxistas no Brasil, com forte entrada na universidade nos estudos em Educação nos anos 1980, elas escrevem um artigo em que colocaram em xeque o próprio processo de pesquisa com a escola, apontando os limites reais das categorias da teoria marxista. O interessante deste texto é que elas não apresentaram respostas, mas entregaram ao leitor questões que podem ser respondidas, talvez, com uma mudança no modo de se pesquisar o cotidiano escolar. Para elas, a escola é “um processo inacabado em construção” e exige modos específicos e próprios para encontrar e enxergar o “outro” em seu cotidiano, aquilo que não é possível captar em documentos e/ou observações e entrevistas enviesadas por grandes categorias, que dão conta da apreensão de parte do movimento da história social, política e econômica, mas não dão conta da heterogeneidade do cotidiano. A pergunta que Rockwell e Ezpeleta (2007) lançam é muito próxima daquela que fizemos anteriormente e suas reflexões se equivalem às nossas no sentido de buscarmos, como destaquei na epígrafe do livro, se é possível pensar diferentemente do que se pensa para conseguir continuar a pensar e a refletir: como integrar a heterogeneidade do cotidiano na teoria? Digo que se equivalem a nós porque a pergunta demonstra que a crítica delas se dirige à teoria que não estava sendo capaz de abarcar a multiplicidade do cotidiano e não o contrário, posto pelo autores anteriores, de tentar conter o cotidiano na adesão às grandes categorias postas por suas teorias.

Santos (1999, p. 204-205) nos apontou questões epistemológicas importantes sobre a Ciência Moderna, principal-

mente circunscritas ao que nos afligia: por que é tão difícil construir teoria crítica? Com essa pergunta, o autor faz uma crítica à teoria crítica indicando que “a razão que ela critica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima aquilo que é criticável” e, dessa forma, coloca o suposto “senso comum” em outro patamar nas pesquisas em humanidades. O autor nos possibilitou consolidar a ideia de que a função do conhecimento não é colocar “a ordem sobre o caos”, ou seja, não é dizer o que a escola deve fazer, mas, ao mesmo tempo, não é se conformar com o que existe porque “há alternativas suscetíveis de superar o que é criticável no que existe” (SANTOS, 1999, p. 197).

Foucault (1982) e Bourdieu (2004) também no campo da construção científica, contribuíram para a descentralização do conceito de crítica presente no discurso em Administração Educacional. Com o primeiro autor, dois elementos estiveram presentes: a abertura às multiplicidades, no sentido de compreendermos que em um regime discursivo existem saberes universalizantes e aqueles periféricos e que o registro destes “demarca a existência de movimentos de resistência frente à totalização e uma multiplicidade de perspectivas que podem ocorrer em um campo teórico”; o deslocamento da perspectiva de crítica: para este autor, se esses conhecimentos periféricos existem, eles estão presos em relações de poder e ao expor a tendência do pensamento e da vontade em uma razão totalizadora, prescritiva e hierárquica, “não só a realidade e a prática cotidiana merecem uma análise crítica, mas, fundamentalmente, a própria teoria que as antecede”. Bourdieu (2004) acrescentou um elemento que potencializou os anteriores que foi a presença do pesquisador (intelectual) o qual, no jogo do campo científico e suas disputas por troféus, é portador legítimo da crítica, mas, na maioria das vezes, a conquista desses troféus em nada tem a ver com a resolução dos problemas do cotidiano escolar, sendo assim,

suas colocações nos possibilitou “a crítica tão radical que passou a valer como autocrítica na medida em que critico o outro” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 473).

Bem, esse conjunto de autores e escritos nos inseriu na prática discursiva, mas, ao mesmo tempo, fora dela no sentido de problematiza-la. Ao fazermos isso, problematizamos nós mesmos em busca de novos caminhos. O grande problema que se colocou e ainda se coloca é: tendo constatado os limites do discurso em Administração Educacional, como prosseguir no sentido de indicar novas potencialidades para a sua diferenciação? Como dito, para nós (agora no plural porque inclui o grupo nas análises), as potencialidades dizem respeito à multiplicação de diferenças para que sejam possíveis lógicas de equivalências que antagonizem com um adversário em comum. Por isso, a ideia é proliferar o discurso no sentido de sua multiplicidade e não continuarmos a reproduzir práticas discursivas teóricas, já insistentemente endossadas, que não correspondem e não revezam com a prática discursiva escolar.

Diante desses questionamentos, trilhamos novos estudos que vieram trazer alguns aspectos que somaram às nossas expectativas, mas do campo do Currículo e não da Administração Educacional.

Em busca de novos referenciais, que nos permitissem pensar a escola a partir de elementos ainda não contemplados nas perspectivas anteriores, deparamo-nos com os estudos de curriculistas (ALVES, 2001) que desenvolvem também uma compreensão sobre o cotidiano e os estudos sobre/neles, com base em Certeau (1998).

Para Certeau (1998, p. 41), o cotidiano não é um espaço de reprodução do discurso hegemônico, mas espaço repleto de práticas comuns criativas, descobertas, invenções e muitas possibilidades, lugar sempre passível de transformações, uma história a caminho de nós mesmos, às vezes, velada. As práticas cotidianas do homem

comum “[...] constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural”. Isso nos remete a considerar os efeitos das maneiras de fazer dos praticantes do cotidiano como indissociáveis de sua lógica própria. O autor evidencia a lógica das práticas cotidianas ao analisar os modos de operação dos usuários e as combinatórias dessas operações que compõem, também, uma cultura. Os usuários, citados pelo autor, representam o homem ordinário, ao qual foi garantida a posição, por muitas vezes ao longo da história e dos estudos sociais, de dominado, supostamente entregue à passividade e à disciplina. Assim, seus modos de operação, objeto de análise do autor, são as maneiras de fazer do homem comum frente às imposições que surgem, de diversas ordens. Esses modos de operação e as astúcias dos consumidores compõem a rede de uma antidisciplina, que funciona de forma a modificar o que é imposto enquanto é assimilado/ consumido, constituindo uma produção secundária, camuflada nos processos de sua utilização, e que subvertem à sua maneira as determinações exteriores. A partir da perspectiva da lógica da prática cotidiana e sobre essas diversas formas, que o homem comum cria, de usar as situações que lhe aparecem, Certeau (1998) desenvolve os conceitos de táticas e estratégias. As primeiras são definidas como as ações que não podem contar com um lugar próprio, dependem do outro, não são munidas de estratégias e não sustentam uma base pré-determinada de operações, pelo contrário, elas são baseadas na improvisação, representam a arte do fraco, mas são capazes de reagir frente a uma necessidade que surja. A tática “tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 1998, p. 101). Enquanto as táticas são determinadas pela ausência de poder,

as estratégias são organizadas pelo postulado de um poder, representam ações calculadas e detêm um lugar próprio, significando um espaço de poder hegemônico. A estratégia é a arte do forte e “[...] postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1998, p. 46). Práticas cotidianas como ler, conversar, cozinhar são consideradas como táticas, artes que não são passivas, pelo contrário, servem de suporte para inúmeras produções, causam pequenas transformações, resultado de bricolagens dos consumidores. Assim, as táticas permeiam o cotidiano do homem ordinário, resultam das habilidades inventivas, aptidões para a criatividade e ocasionam diferentes maneiras de fazer. São pequenas, quase invisíveis, vitórias do herói comum. Em linhas gerais, Certeau (1998), em sua análise sobre essas práticas cotidianas, apresenta uma perspectiva original em relação aos estudos do cotidiano que enfatizam a passividade dos sujeitos e não se dedicam a analisar os movimentos de criação destes. Dedicando sua obra ao homem ordinário e suas práticas multimilenares, Certeau (1998, p. 93) afirma que este, “sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos”.

No Brasil, Alves (2001) parte dos pressupostos teóricos construídos pelo autor para o desenvolvimento de suas pesquisas nos/dos/ com os cotidianos, especialmente no campo educacional. A autora sistematiza alguns conceitos relacionados ao desenvolvimento das pesquisas e das práticas cotidianas, tendo alguns princípios norteadores: as maneiras de pensar e pesquisar o cotidiano, as redes coletivas e a produção dos sentidos. A autora identifica quatro movimentos que possibilitam decifrar a lógica dos cotidianos e os

processos necessários para o desenvolvimento dos estudos nos/dos/com os cotidianos.

O primeiro movimento, denominado pela autora de o sentimento do mundo, define a necessidade do diálogo com outras formas de ver a realidade, que não apenas a dominante, como um mergulho nos cotidianos com o propósito de ir além do que a percepção reconhece. A fim de não mais manter o comum distanciamento entre pesquisador e objeto, mas sim nos atentarmos a todos os detalhes das astúcias e modos de fazer dos praticantes, de modo a reafirmar o cotidiano como espaço/ tempo de saber, criação e grande diversidade. Nesse sentido, vamos percebendo que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que nos ensinaram e que aprendemos a usar tão bem (ALVES, 2001, p. 15). O segundo movimento recebeu o nome de virar de ponta cabeça e propõe um novo modo de olhar para as teorias, conceitos e noções que já conhecemos. Estes precisam ser reconhecidos não apenas como apoio às pesquisas, mas também como seus limites, hipóteses que não representam verdades absolutas e por isso, não necessariamente vão se confirmar. As teorias que sustentamos durante a pesquisa podem tanto guiar nosso caminho quanto limitar nossa percepção quanto à heterogeneidade do cotidiano. Beber em todas as fontes representa o terceiro movimento e significa a necessidade da ampliação do entendimento que temos de fonte. Os estudos não devem se limitar às produções teóricas do campo, mas também incorporar os diversos modos de fazer dos praticantes do cotidiano e os registros destes como fotos, arquivos, memórias, histórias narradas, que devem ser reconhecidos como fontes alternativas para as pesquisas. A partir de diversas fontes é que serão possíveis os estudos nos/dos/com os

cotidianos. O quarto movimento, denominado narrar a vida e literaturizar a ciência, indica a necessidade de um novo modo de registrar a pesquisa, outro tipo de escrita que tenha o intuito de comunicar novas preocupações, problemáticas. E que, essencialmente, consiga chegar também aos praticantes dos cotidianos e corrobore a construção e emancipação do conhecimento construído não apenas pelo autor.

Assumimos, junto com a autora, a impossibilidade de uma ou várias teorias possibilitarem uma percepção apurada das práticas cotidianas escolares. Assim, compreendemos a responsabilidade de realizar um mergulho nessa realidade e em nosso objeto de estudo, presenciar as práticas desses atores da educação, buscando formas de problematizá-las e compreendê-las para que, dessa maneira, consigamos entender o que se passa em seu interior e dar conta de responder os empecilhos cotidianos. Quanto a essa forma de desenvolver as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, Certeau (1998, p. 341-342) nos alerta para as dificuldades inerentes a ela:

Conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações porque nossos instrumentos de análise, de modelização e de formalização foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos. O essencial do trabalho de análise que deveria ser feito deverá inscrever-se na análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um fazer-com, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares [...]. Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. É lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos 'obscuros heróis' do efêmero, andarilhos da cidade,

moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isso é admirável. (CERTEAU, 1998, p. 341-342).

O autor também critica algumas metodologias utilizadas nas pesquisas que se propõem a analisar as práticas cotidianas e, assim, refere-se a alguns pressupostos necessários para o desenvolvimento dessas pesquisas. Primeiramente, é possível constatar a sua crítica à relação entre o pesquisador e seu objeto, segundo ele, enquanto produz o seu estudo, o pesquisador adota práticas de distância e “neutralização”, nivelando e classificando os dados encontrados e desconsiderando descontinuidades e operações heterogêneas. O problema existente na adoção de um distanciamento de seu tema por parte do pesquisador, o que é comumente valorizado nas pesquisas científicas, é que este fica sujeito a não apreensão do objeto de análise como um todo. Em outras palavras, Certeau defende o mesmo pressuposto presente no movimento o “sentimento de mundo” proposto por Alves (2001) quanto às pesquisas cotidianas da educação. Nessa perspectiva, o autor deve abandonar a prática de distanciamento e se inteirar no cotidiano com todos os sentidos, a fim de compreender o espaço/tempo como parte envolvida nele e, portanto, também passível às táticas e astúcias.

Outro perigo alertado pelo autor quanto às práticas dos pesquisadores é tão comum quanto o primeiro e se refere à perspectiva de que o pesquisador tem a missão de levar o conhecimento sistematizado das práticas cotidianas para os próprios praticantes do cotidiano. Esse modo de olhar pressupõe a não apropriação de um saber oficial entre os usuários, apenas de um conhecimento de certa forma “inconsciente”, sobre o qual não refletem e que por si só não são capazes de compreender. Trata-se, portanto, de um “[...] saber

não sabido [...] um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer” (CERTEAU, 1998, p. 143). Assim, os pressupostos defendidos para o desenvolvimento das análises do cotidiano vão ao encontro daqueles explanados por Alves (2001) no campo educacional. Para ambos os autores, os estudos devem ser capazes de identificar as heterogeneidades, a pluralidade de táticas e astúcias e os diversos movimentos de criação presentes nas práticas cotidianas, por meio do diálogo entre várias lógicas de pensamento.

Os autores apresentados neste subcapítulo proporcionaram a legitimação dos limites que fomos constatando nos discursos em Administração Educacional e, ao mesmo tempo, nos indicaram novos rumos a seguir. Entretanto, ainda tínhamos (e temos) um caminho a seguir: a necessidade de sistematização das categorias analíticas para uma condução metodológica nas pesquisas com as escolas, já que concordamos com a ideia dos autores sobre os cotidianos se constituírem potentes nas pesquisas em Educação.

Tendo esse desafio como horizonte, finalizo este capítulo apontando que o percurso vivenciado de estudos e as experiências de pesquisa, com seus limites e potencialidades, permite-me construir um próximo capítulo explicitando as categorias que compõem nossa compreensão de prática discursiva em Administração Educacional. O objetivo principal é desestabilizar o que está posto, desconstruir algumas questões cristalizadas e buscar novos horizontes para a compreensão dos cotidianos escolares e da Administração Educacional.

Capítulo 3

Potencialidades do Discurso em Administração Educacional no Brasil

Nos capítulos antecedentes demonstrei os elementos articulados em formações discursivas que se tornaram contingencialmente hegemônicas em Administração Educacional no Brasil e também práticas de pesquisas com referenciais que têm a escola como instância para estudo na área, indicando, em ambos, limites e potencialidades. Ao final, o maior problema que detectamos foi que ao irem às escolas fazer pesquisas com seus cotidianos, tendo como referencial a teoria da gestão democrática e outras regularidades do ordenamento discursivo – prescrição e dualidade –, os pesquisadores chegam às mesmas conclusões e o conhecimento não se diferencia na produção de seus resultados. O discurso hegemônico se prolifera indefinidamente e as ações de prática e ações de teoria não modificam e não se modificam, sendo que nossas próprias pesquisas sofreram os efeitos do que fora aqui constatado, o que, por si, nos incitou a buscar novos modos ou novas regras, já que sempre seremos governados por elas (NASCIMENTO, 2023).

Concordo com Canário (1996) quando ele afirma que a ida à escola foi algo construído e não dado, pois a escola não emergiu ou foi descoberta como objeto científico, mas, sim, foi construída social e teoricamente como objeto científico. No entanto, parece-me que a

ênfase de uma instância (política) foi colocada em outra instância (cotidiano) e não abandonamos a prática de pesquisar com duas instâncias, em que uma seja desvalorizada para a outra se construir (ABDIAN; NASCIMENTO, 2017).

Desse modo, argumento que os cotidianos escolares não podem se reduzir a uma instância de pesquisa, mas, potencialmente, precisam ser perspectivados como princípio de pesquisa.

Com Gallo e Figueiredo (2015, p. 38), entendo que a ênfase – na escola com autonomia relativa diante das diretrizes governamentais, por exemplo -, se constitui como um modo maior de fazer pesquisa e funciona “[...] como estado de poder e de dominação [...]”, pois “[...] luta pra ser modelo e para manter-se modelo”. Por outro lado, os cotidianos como princípio de pesquisa estão associados a um modo menor de fazer pesquisa, porque “[...] é a potência de criação, que se contrapõe a um estabelecido que já não pode criar” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 39). Os cotidianos como princípio de pesquisa colocam o problema de o poder resistir ao modelo e, principalmente, criar novos modos de se fazer pesquisa e se relacionar com o cotidiano da escola. O maior e o menor não se distinguem pelo tamanho ou pela importância, eles “[...] não são proposições contrárias e opostas, mas co-funcionantes, ou seja, cada um se move em função de suas preocupações diferenciadas que são realizáveis, no mais das vezes, em consonância transversal” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 26). Portanto, não é por meio da imposição de um modelo e desvalorização do outro que se pode pensar com os cotidianos, mas sim permitindo a convivência de vários modos de pensar, pois mesmo o modelo que impõe precisa do seu oposto para impor. No caso dos cotidianos, eles precisam do seu oposto para resistirem e criarem.

Retomando as questões colocadas por Rockwell e Ezpeleta (2007), e dialogando com as considerações sobre maior e menor de Gallo e Figueiredo (2015), indico que ao invés de ir à escola dizer o que ela faz de errado ou o que ela deveria fazer de acordo com um modelo possível ou uma teoria pronta, podemos buscar nas falas, nos costumes, nos gestos dos alunos, professores, pais, diretores e funcionários elementos que mostrem os limites do conhecimento e suas possíveis falhas. Por sua vez, os cotidianos escolares poderiam utilizar os resultados de pesquisas para aprimorarem suas práticas e construir novas formas de se fazer a educação e entender suas possíveis falhas e limites. Se os cotidianos escolares forem considerados como princípio de pesquisa, inúmeros desafios serão postos aos pesquisadores e poucas respostas e modelos de condutas serão explicitados. Caminhando nesse sentido, desenvolveremos três deles como elementos sistematizadores de novos pressupostos para nós, pesquisadores em Administração Educacional: os rumos da teoria crítica, a relação teoria e prática e os sentidos da Administração Educacional nas pesquisas com os cotidianos escolares.

3.1 – Os rumos da teoria crítica no discurso em Administração Educacional: em busca de potencialidades

Quando teve como objetivo discutir os problemas colocados no final do século XX para as Ciências Sociais, Santos (1999) já perguntou “Por que é tão difícil construir teoria crítica?”. É de se concordar quando o autor diz que do final daquele século aos dias atuais não é tão fácil produzir teoria crítica como antes porque muitos dos conceitos ou categorias analíticas que a constituíram deixaram de ter centralidade e, também, a pergunta que servia de base para seu desenvolvimento teórico – de que lado nós estamos (reprodução ou

emancipação)? – tornou-se “irrespondível” pela “[...] dificuldade, aparentemente cada vez maior, de identificar as posições alternativas em relação às quais haveria que tomar partido” (SANTOS, 1999, p. 200). Para o autor, dentre as causas da dificuldade de construir a teoria crítica está a ausência de autocrítica da própria teoria em perceber que tanto ela quanto a sociologia funcionalista produziram um conhecimento totalizante da “ordem sobre o caos”, guardadas as especificidades de uma pretender a regulação social e a outra pretender a ordem da emancipação social. Portanto, concordamos que “[...] não há um princípio único de transformação social [...]”; “[...] não há agentes históricos únicos nem uma forma única de dominação [...]”, pois “[...] são múltiplas as resistências e os agentes que as protagonizam” (SANTOS, 1999, p. 202).

Assim, ao fazermos uma transposição da questão posta pelo autor para a área da Educação, especificamente, para a Administração Educacional, podemos retomar o que a teoria crítica produziu de potencialidades para subsidiar as pesquisas nos/com os cotidianos escolares.

Como dissemos no primeiro capítulo, a perspectiva crítica ganhou força na Educação no momento em que, internacionalmente, a Nova Sociologia da Educação produzia categorias analíticas que permitiam desvendar as relações causais entre reprodução da sociedade capitalista desigual e a função da educação escolar. Sob diferentes respaldos teóricos, uns mais reprodutivistas dessas relações, outros mais otimistas de a escola contribuir com a emancipação do indivíduo e da sociedade, a teoria crítica fez a crítica necessária ao outro: às teorias que a precederam; ao sistema capitalista de produção; ao sistema escolar; à hierarquia; ao poder estatal etc. Na Administração Educacional, a teoria crítica reproduziu exatamente tais críticas e anunciou um “por vir” ainda não vingado (SOUZA, 2006).

Buscando coerência com a noção de cotidianos escolares como princípio de pesquisa, podemos encontrar novos horizontes para a crítica sem que se abdique do lugar já conquistado. Isso porque os dados de pesquisas indicaram que existem elementos constitutivos da teoria crítica que a impedem de voltar-se para si, em um processo autocrítico. Temos trabalhado com a “atitude crítica como virtude em geral” que reconhece o governo e a “multiplicação da arte de governar” não apenas a escola (por parte do Estado), mas também a produção do conhecimento – a verdade – por parte de um modo de funcionamento da produção do conhecimento nas pesquisas. Dessa forma, a atitude crítica estaria na “[...] arte de não ser governado ou ainda na arte de não ser governado assim e a esse preço” (FOUCAULT, 1990, p. 3-4).

Sendo assim, como um dos desafios, entendo que é possível ter uma perspectiva crítica para analisar os cotidianos, mas ela seria subsidiada por outros princípios porque conceberia como principal deles os cotidianos como um modo menor de fazer pesquisa, já que a “[...] razão que critica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima aquilo que é criticável [...]” (SANTOS, 1999, p. 204) e que, portanto, o próprio discurso precisa sofrer a crítica. Ao pesquisador é permitido, portanto, não entrar nos cotidianos com categorias prontas e fixas, mas colocar problemas advindos da multiplicidade ali presente para os quais ainda não se têm resposta.

Quando dissemos que a potencialidade está no lugar alcançado é no que respeita ao entendimento do que mantém a concepção de uma teoria como crítica e, quanto a isso, concordamos com Santos (1999, p. 197) quando diz que ela não reduz a realidade ao que existe e que “a realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e

avaliar a natureza e o âmbito das alternativas que estão no âmbito empiricamente dado”. Nosso propósito é buscar alternativas ao que nos foi apresentado com a análise do campo empírico, do ponto de vista teórico e também das práticas escolares.

3.2 – As relações teoria e prática no discurso em Administração Educacional: em busca de potencialidades

Um segundo desafio que pode potencializar os discursos em Administração Educacional está em delimitar as relações entre teoria e prática que têm os cotidianos escolares como princípio de pesquisa, no sentido de fugir, como diz Canário (2006), da tentação normativa e prescritiva tão comum na área.

Gallo (2010) identifica que teoria e prática foram trabalhadas no pensamento ocidental no âmbito da Filosofia da representação, que delineou três perspectivas: 1. Idealista – totalização da teoria sobre a prática em que a filosofia, por exemplo, fundamentava a educação; 2. Materialista – totalização da prática sobre a teoria, cujo pressuposto é o de que a teoria apenas pode se construir com a vivência prática da realidade (no caso, escolar); 3. Dialética – a qual perspectiva uma interação específica entre teoria e prática. Apesar de embasamentos distintos, Gallo (2010, p. 59) destaca que todas estão

[...] delineadas no contexto de uma filosofia da representação, que toma a teoria como representação do real. O que fazem é propor distintas maneiras de pensar a relação da teoria com a prática, isto é, do ideal com o real, mas sem interferir na noção do ideal como representação do real.

Ao contrário da tradição ocidental, ele se embasa em alguns autores da Filosofia da diferença (FOUCAULT, 1982; DELEUZE,

1998; 2006), que investem na produção de diferenças e se centram, também, na problemática da multiplicidade; nela, as relações teoria e prática já não fazem sentido, mas, sim, o “[...] primado da ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento” (DELEUZE, 2006 *apud* GALLO, 2010, p. 54). Isto porque nesta perspectiva filosófica as relações teoria e prática são consideradas parciais e fragmentadas, porque se opõem à concepção de prática como aplicação da teoria ou daquela como inspiração para esta, pois, ambas, são totalizadoras.

O papel do intelectual também é revisto uma vez que “[...] já não se pode separar o intelectual, produtor de teorias, de um lado, e o militante, o ativista da prática, de outro. Ambos são a mesma pessoa, revezando-se nas diversas atividades” (GALLO, 2010, p. 57-58). Nesta perspectiva, o pesquisador é aquele que produz teoria (“ferramentas”) que podem ou não ser utilizadas e/ou entrar em revezamento com as práticas e o “[...] o intelectual é aquele que está usando as ferramentas teóricas que cria, atuando na prática social” (GALLO, 2010, p. 57-58).

Fundamentando-me nessa perspectiva filosófica, considero os cotidianos escolares como “linhas de fuga”, como “educação menor”, aberto ao acontecimento. Ele não quer se fazer modelo porque vale para o momento, no acontecimento. Já a “educação maior” apresenta “protocolos definidos” para ações e relações do cotidiano, “[...] são totalizações da teoria ou totalizações da prática, mas sempre totalizações e imposição de modelos. Neste registro, a criança não pode mesmo ser ouvida, ou sua voz faria ruir o castelo de cartas dos planejamentos e políticas públicas” (GALLO, 2010, p. 61). A perspectiva apresentada pode nos possibilitar escapar do normativismo e da prescrição para a escola, uma vez que “não se tem uma relação de subordinação, mas ações: ação de teoria, ação de

prática em revezamentos que possibilitem a revisão tanto de um, quanto de outro”, e a interação entre conhecimentos e ações se daria no sentido de que “ambos sairiam de formas diferentes das que entraram” (ABDIAN, 2020, p. 9).

Esse sentido construído para os cotidianos escolares não dispensa políticas públicas para a universalização e democratização da educação, que consolidem e ampliem os direitos conquistados, mas potencializa o âmbito dos cotidianos escolares como Política e como princípio e não instância de pesquisa. Se o primado é da ação, em todas as práticas sociais ela acontece: nas instâncias governamentais, nas escolas e outras instituições não é possível a distinção entre a teoria e a prática e/ou entre ideal e real.

Um outro desafio que pode, se enfrentado, potencializar o discurso em Administração Educacional, decorrente da (re)significação da teoria crítica e de novas possibilidades de relações entre teoria e prática, seriam os sentidos a serem atribuídos à Administração nas pesquisas.

Como demonstramos, a Administração foi considerada mediação nas diferentes formações hegemônicas discursivas, mais detalhadamente como a “utilização racional dos recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1986), constituindo-se, portanto, como a materialização da Política, concebida como o governo em ação. Essa compreensão acompanha as pesquisas e todo movimento aqui analisado e foi expressa de forma clara em texto mais recente em que a autora desenvolve o que denomina “conceitos simples” de Política e Gestão educacional/escolar (VIEIRA, 2006).

É preciso destacar uma diferença entre as formações discursivas identificadas neste livro: para as primeiras, a Administração Educacional é eficaz quando executa o prescrito pela Política educacional porque, naquele momento, existia um adversário claro,

constituído pela ausência de teoria que desse conta da formação dos profissionais da Administração que atuariam na edificação de uma escola moderna. Portanto, o adversário, melhor dizendo, o antagonico, era a “falha administrativa” que não permitia o alcance do objetivo e ela era comum aos políticos da Educação e aos teóricos da Educação. Para as segundas, a Administração precisa executar o que prescreve a teoria, já que esta apreende a totalidade do real, a contradição do real, e perspectiva – idealmente, como nos disse Gallo (2010) -, uma totalidade transformada por meio da racionalidade da Administração (escolar, no caso). Com esses conceitos, o objetivo das pesquisas está em analisar os discursos proferidos no âmbito das políticas no sentido de desvendar suas reais intenções e, por isso, suas conclusões são próximas.

Posso afirmar que a divisão entre Política e Administração tem limitado a diferenciação teórico-metodológica, pois binariza o discurso ao pensar os sentidos das políticas como produções governamentais, de modo a apontar o governo como aquele que não consegue propor uma forma de gestão democrática para a transformação social ou a analisar como a organização escolar e os cotidianos operam com as políticas. A culpa pelo fracasso escolar desloca-se de um lado a outro: constituição da sociedade e seu modo de produção capitalista, Estado (governo em ação), práticas históricas escolares como, por exemplo, a hierarquia e o poder concentrados no(a) profissional diretor(a).

Caminhando em companhia dos desafios anteriores, indico que é frágil a compreensão da Administração como um braço da Política, pois se desconsidera a potencialidade da produção de Política pela própria escola. Portanto, caminho, a seguir, com proposta que pretende subsidiar a compreensão dos cotidianos escolares como Políticas, princípio de pesquisa e minoridade.

3.3 Potencialidades da Teoria do Discurso nos sentidos atribuídos à Administração Educacional

Optei por trabalhar com as categorias da Teoria do Discurso ao longo das análises realizadas nos capítulos anteriores sem explicitá-las conceitualmente de modo prévio, justamente para buscar a coerência com minha compreensão do revezamento teoria e prática. No entanto, neste momento, é possível trazer uma explicitação das categorias que compõem esta perspectiva teórico-metodológica como uma síntese do revezamento teoria e prática realizada ao longo da construção discursiva que empreendi neste livro.

Ao mobilizar as categorias “articulação”, “discurso”, “hegemonia”, “diferença”, “equivalência”, entre outras, a Teoria do Discurso (TD), construída por Laclau e Mouffe (2015) e já utilizada por autores da Educação, especificamente da Política e Gestão da Educação (MARQUES, 2006, 2008, 2009), contribui para explicar a “totalidade discursiva” traçada anteriormente, a qual se caracteriza por constituir relações de representação teoria e prática.

Para os autores, discurso é a totalidade estruturada por uma “prática articulatória”, sendo esta o estabelecimento de uma relação entre “elementos” os quais têm sua identidade modificada pela “prática articulatória”. As “posições diferenciais” que aparecem articuladas no interior do discurso são chamadas de “momentos” e aquelas diferenças que não estão articuladas são denominadas “elementos”. Laclau e Mouffe (2015) identificam alguns aspectos importantes que fundamentam a TD:

a) “uma formação discursiva não é unificada pela coerência lógica de seus elementos”, ou seja, ela se constitui como regularidade em dispersão, sendo esta última governada por certas regras. Dessa forma, “[...] numa totalidade discursiva articulada, em que todo

elemento ocupa uma posição diferencial – em nossa terminologia, em que todo elemento é reduzido a um momento desta totalidade –, toda identidade é relacional e todas as relações têm um caráter necessário” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 179);

b) ela rejeita a diferença entre práticas discursivas e práticas não discursivas, pois considera que todo objeto é constituído como objeto do discurso e não se constitui – o objeto – fora de uma condição discursiva. Dessa forma, a TD afirma o caráter material de toda estrutura discursiva, tendo como consequência principal “[...] o abandono da oposição pensamento/realidade, e, portanto, um maior alargamento do campo das categorias que podem dar conta das relações sociais;

c) a totalidade relacional – o discurso – apresenta limitação uma vez que a lógica relacional é incompleta e atravessada por contingência e, sendo assim, nenhuma identidade pode ser plenamente constituída e a totalidade discursiva é incompleta e passível de modificação a partir de novas articulações;

d) o caráter incompleto da totalidade discursiva faz com que a TD abandone “[...] como terreno de análise, a premissa da sociedade como uma totalidade suturada e autodefinida. Sociedade não é um objeto válido de discurso. Não há um princípio singular subjacente fixando – e, portanto, constituindo – o campo das diferenças como um todo.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 185);

e) a totalidade discursiva – que é parcial – tem a tentativa de dominar o campo da discursividade e de construir um centro, denominado pela TD como “pontos nodais”, que são os pontos discursivos privilegiados pela fixação parcial. Vejamos como é pertinente analisar a “totalidade discursiva” – que denominamos de discurso sobre gestão democrática –, produzida pelo conjunto de

autores mobilizados desde o primeiro capítulo, com as ferramentas da TD.

Os aspectos elencados nos três primeiros itens nos permitem inferir que a teoria da gestão democrática é produzida pela “totalidade discursiva” que a constitui, ou seja, a prática articulatória que identifica elementos e os transforma em momentos de uma totalidade fixada parcialmente. Este discurso é constituído com regras próprias, que são a separação entre teoria e prática; a separação entre a legislação e a escola; a construção de verdades teóricas para a ação nas escolas, isto, portanto, constitui-se como gestão democrática: o ideal que, um dia, quem sabe, será vivenciado pelo real (as escolas com todas as suas especificidades). Como ponto nodal discursivo temos a gestão democrática ideal – estabelecida pela Constituição Federal Cidadã e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e também pelas teorias da área baseadas no marxismo – e a gestão da escola pública, real, que não atinge o delineamento teórico e o posto pela legislação. Essas regras estão presentes no conjunto do material empírico que analisamos ao longo de nosso percurso de pesquisa e explicitamos no segundo capítulo.

Os dois últimos itens nos permitem, com Laclau e Mouffe (2015), perspectivar novas possibilidades para o discurso que é a negação da gestão democrática (no caso deles, a sociedade) como categoria autodefinida e/ou suturada e poderíamos pensar em novas articulações que não aquelas estabelecidas pela totalidade discursiva apresentada. Para isto, teríamos que perguntar: o que não está sendo articulado na prática articulatória que constituiu, até o momento, o discurso sobre gestão democrática? Neste momento, poderíamos responder que, talvez, o elemento ainda não transformado em momento pela prática articulatória dos pesquisadores é o estabelecimento de novos horizontes de relacionamento entre teoria e

prática em que, necessariamente, haverá a subversão da hierarquia entre ambas. É preciso dizer de forma contundente que ao indicarmos a “negação da categoria gestão democrática” não estamos sendo contrários à gestão democrática, isso seria impossível no âmbito de uma teoria crítica da qual compartilhamos as potencialidades. Estamos afirmando a negação da categoria como totalidade, como uma estrutura que governa nossos passos de pesquisa, pois apenas assim poderemos tentar enxergar a multiplicidade de aspectos que compõem o social. Entendo que enquanto formos governados por categorias que fortalecem a ideia de “totalidade suturada”, como é a de gestão democrática, manteremos as relações prescritivas entre teoria e prática e continuaremos em busca de um por vir não vingado.

A TD traz também alguns conceitos interessantes que podem contribuir para essa nova prática teórica: o Político, a Política e a Democracia radical e plural.

Como mencionei anteriormente, nas formações discursivas analisadas, são comumente aceitas como explicações conceituais: a “Política Educacional” como o funcionamento das “políticas educacionais”, e estas como ações de um determinado governo (que também e muitas vezes contam com a participação da sociedade civil), voltadas para as diferentes etapas do ensino. No que se refere à “Administração”, ela é conceituada como a materialização das diferentes políticas educacionais, ou seja, a implementação das políticas (VIEIRA, 2006) e/ou mediação para se alcançar determinados fins. Os adjetivos somados aos substantivos (educacional e escolar) apenas indicam a amplitude: educacional – sistema e escolar – unidade.

Nessa explicação conceitual encontramos os fundamentos para a lógica que constitui, também, o discurso que se tornou hegemônico e cristalizado sobre gestão democrática. Na perspectiva

filosófica explorada por nós, ao contrário, identificamos a política com as diferentes práticas da política convencional, e o político com a forma em que a sociedade é fundada. Assim, no político está presente a dimensão do antagonismo que é “[...] constitutiva das sociedades humanas” e na política está presente “[...] o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político.” (MOUFFE, 2015, p. 8). Ampliamos, dessa forma, a compreensão da política para além das diretrizes governamentais e a inserimos como também constituindo as relações sociais (permeada pelo político) no interior das instituições, como a escola. Com a autora, reforçamos a ideia de que as questões políticas envolvem decisões sobre alternativas que são conflitantes, ou seja, elas são permeadas por antagonismo o qual revela, ao contrário do que propõem as propostas liberais de democracia – modelos agregativo e deliberativo –, o limite de qualquer consenso racional. Ora, na perspectiva de Mouffe (2015), as identidades (individuais e coletivas) se constituem a partir de relações com posições diferenciais e, conseqüentemente, produzem o “nós” e o “eles”, sendo a tarefa da política democrática “[...] não a superação da oposição nós/eles, mas a forma diferente pela qual ela se estabelece”.

O que a democracia exige é que formulemos a distinção nós/eles de um modo que seja compatível com a aceitação do pluralismo, que é constitutivo da democracia moderna.” (MOUFFE, 2015, p. 13). Caminhando por esse raciocínio, podemos dizer que compete à política democrática transformar antagonismos em agonismos que dizem respeito, especificamente,

[...] a uma relação nós/eles em que as partes conflitantes, embora reconhecendo que não existe nenhuma solução racional para o

conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade de seus oponentes [...]. Poderíamos dizer que a tarefa da democracia é transformar antagonismos em agonismo. (MOUFFE, 2015, p. 19).

As instituições democráticas, como a escola, são locais que proliferam a constituição do “eu” e “ele” ou do “nós” e “eles” e sua tarefa é fazer aparecer essas relações antagonísticas, transformando-as em relações agonísticas. Os antagonismos não desaparecerão... não haverá consenso... mas este não é o problema. O problema é acharmos que o consenso é possível! É preciso explicitar posições para que se possa constituir decisões e novas posições, em dinâmicos e contínuos processos hegemônicos. Dessa forma, nos aproximariamos da perspectiva de democracia radical e plural a qual preza pela multiplicidade e pluralidade como fundamento de sua existência (LACLAU; MOUFFE, 2015).

É preciso ressaltar que esta proposta teórico-metodológica tem o cuidado de não se curvar apenas à crítica do outro, potencializando a si própria, mas, também, o cuidado de não se perder no acontecimento, sendo assim, é preciso

Estar atento àquilo que ocorre no cotidiano da escola, a fim de potencializá-lo criativamente, e não ser tragado, engolido pelo acontecimento. Perder-se no acontecimento, não conseguindo produzir, é tão ruim quanto estratificá-lo, fazê-lo perder a potência, dominando os fluxos e reenquadrando as diferenças na norma. Resistir e criar. Essas são as possibilidades que nos abre o cotidiano da escola, quando escolhemos agir no fluxo do acontecimento. (GALLO, 2007, p. 39).

Tendo caminhado no sentido de indicar a regularidade em dispersão como limite da diferenciação do discurso, ou seja, as suas regras de prescrever à prática o que ela deve fazer e de dualizar o pensamento entre Política e Administração, verdadeiro e falso, gostaria de finalizar este capítulo pensando com o leitor como seria realizar pesquisa em Administração Educacional sem essas regras de formação discursiva que nos governam historicamente. Talvez, a primeira tarefa fosse propormos uma alteração naquilo que permaneceu imutável ao longo da análise efetuada: o conceito de Administração Escolar. A permanência do conceito revela o atravessamento das regras de formação – prescrição e dualidade – nas diferentes formações discursivas e pode se constituir um dos grandes limites para avançarmos, ou melhor, diferenciarmos o discurso.

Quero tentar contribuir para o delineamento de uma perspectiva de pesquisas em Administração Educacional que não tenha como suporte a dualidade e, portanto, a distinção entre o verdadeiro e falso. Para isso, precisarei deslocar o conceito que sustentou essas regras. Como vimos, esse conceito acompanhou toda a formação discursiva da subárea, que se diferenciou em termos de teoria que a fundamentou, mas não articulou outros elementos e, portanto, não deslocou os pontos nodais, conservando as funções exercidas discursivamente. Tentarei trazer esses novos “elementos” (de certa forma já desenvolvidos no livro), transformando-os em “momentos” em minha prática discursiva.

Iniciarei pensando de forma dual para conseguir colocar a dualidade contra ela mesma no que se refere ao conceito, posteriormente e por fim, trarei novos elementos para atribuir outros sentidos à Administração Educacional e encaminhamentos metodológicos ao pesquisador.

Se para falarmos de Administração Educacional é necessário pensarmos a que fins ela serve e se “[...] quanto maior a relevância dos objetivos, maior a importância das mediações para se conseguir realiza-los” (PARO, 2010, p. 765), tomarei como referência duas perspectivas teóricas sobre os fins da Educação escolar consideradas opostas pelos próprios adversários: a Escola Nova e a Pedagogia Histórico-crítica,³ ambas utilizadas como ferramentas por pesquisadores para contemplar a Administração Escolar.

Como dito anteriormente, embora o livro de Paro (1986) tenha sido classificado como da Pedagogia Histórico-crítica por Ribeiro e Machado (2001), o autor, nos anos 1990 e 2000, demonstrou em diversas ocasiões discursivas (participação em congressos, artigos e reedição do seu livro) sua discordância com tal perspectiva e assumiu alguns pressupostos teóricos da Escola Nova. Para ele, o processo pedagógico se efetiva para a formação do sujeito educando que nesse processo forma a sua personalidade pela apropriação da cultura (inteira, em sua plenitude), portanto, ele só se educa se quiser e, para tal, precisa ter as condições adequadas proporcionadas pelo educador, já que “educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce. (PARO, 2010, p. 772).

O processo pedagógico deve-se pautar em uma relação democrática e de colaboração entre professor e aluno em que tenha vigência a “autoridade democrática”, tanto na sala de aula (professor)

³ Como sabemos, no Brasil, um dos pesquisadores conhecidos da Pedagogia Histórico-Crítica, Newton Duarte, tem inúmeros escritos em que se contrapõe com a Escola Nova. Não entraremos nos detalhes desta oposição porque não é o foco de nossa pesquisa, mas para encontrar elementos desta contraposição, ver: Duarte (2001, 2007).

como na administração da escola (diretor). Paro (2010, p. 775) enfatiza que talvez por isso a escola tradicional conteudista tenha resistido tanto “ao métodos pedagógicos mais avançados” que, com apoio da Psicologia e Psicologia da Educação, têm empenhado esforços para explicar como o aluno pensa e aprende, “desde a Escola Nova (e mesmo antes)”. São palavras-chave no texto deste autor para pensar os fins da Educação escolar: cultura, personalidade, democracia, plenitude (ou plena).

Machado (2000), por sua vez, se propõe a pensar a Administração Escolar no bojo da Pedagogia Histórico-Crítica que “toma forma e corpo entre nós” em 1979, com uma fala de Saviani em que ele se contrapõe à visão crítico-reprodutivista ao apontar que sua perspectiva é “crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a Educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista” porque defende que esta determinação é relativa e “na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante” (SAVIANI, 1992, p. 95). Para seu defensor, a Educação não é a única, mas é muito importante no processo de transformação da sociedade por meio da conscientização e emancipação que deverão ser alcançadas por meio da assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados (que são exclusividade da burguesia na sociedade e escola burguesas). Ainda com o autor, Machado (2000) indica que para a Pedagogia Histórico-crítica, a Educação é uma produção não material, pois é uma atividade dirigida a fins não materiais (emancipação, conscientização), mas que só acontece em condições materiais condizentes e próprias, ou seja, para garantir sua não materialidade ela precisa da materialidade. Estão presentes nos argumentos da autora para defender os fins da Educação escolar: crítica, sociedade, transformação.

Temos, a partir da exposição desta dualidade, perspectivas diferentes a respeito dos fins da Educação escolar, resta-nos, agora, explicitar como ambos os autores pensam a Administração Escolar.

Para o primeiro, podemos falar de qualquer Administração, variando o objeto administrado, como “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” que envolvem atividades meio: a racionalização e a coordenação, sendo a primeira voltada aos aspectos objetivos (economia) e a segunda voltada aos aspectos subjetivos (esforço humano coletivo). A atividade administrativa é inerente ao ser humano porque é o único animal que, “para além de sua situação de mero animal racional, realiza-se, com o trabalho, sua condição de sujeito, isto é, de condutor de ações regidas por sua vontade”. Sendo assim, ele pode direcionar sua vontade para fins nobres ou não, a depender do que está administrando (objeto administrado). Essas são características comuns a qualquer tipo de administração.

No entanto, o autor diz que na escola as atividades fins (processo pedagógico) não podem ser separadas das atividades meio (administração) porque estas se estendem para a sala de aula quando o professor administra sua rotina. As atividades pedagógicas e as atividades administrativas na escola não são excludentes. Em continuidade à divisão, Paro (2010) retoma Ribeiro (1952) e diferencia Administração de direção: a primeira é mais técnica e pode ser delegada; a segunda é mais ampla e contém a primeira, está acima dela porque carrega um componente de poder. Com esses aspectos, o autor diz que não se pode culpar a Administração pelos usos indevidos ou falta de qualidade da escola, pois o problema está nos fins, já que “a escola tem-se estruturado a partir de um equívoco em seu objetivo e na forma de busca-lo porque adota uma visão estreita de educação” e, dessa forma, “se orienta pelos mesmos princípios e métodos

adotados pela empresa capitalista, que tem objetivos antagônicos ao da educação” (PARO, 2010, p. 774).

Oras, para o autor, inicialmente, administração é mediação independente da natureza da organização e está posta a um fim, como ela teria princípios e métodos diferentes se sua suposta “essência” é a mesma? Ou seja: mediação em função de fins, marcada pela “utilização racional” e pela “coordenação” de pessoas para execução de fins (externos a ela e às pessoas envolvidas, quer sejam da política, quer sejam da teoria).

Para a segunda, seguindo Saviani (1992), cabe à Administração Escolar proporcionar as condições materiais necessárias para que atividade não material aconteça da melhor maneira possível (em função dos objetivos postos pela Pedagogia Histórico-crítica). Para tal, Machado (2000) faz críticas às diversas formas de participação que reduziram a importância do “clássico” em Administração de qualquer organização, que são as ações de: planejar, organizar, coordenar, comandar, controlar. Sendo assim, para ela, a figura do diretor precisa ser revitalizada porque ele tem uma função muito importante como “articulador” do projeto político-pedagógico da escola, em seu exercício de autonomia relativa. Bem, nesta perspectiva, ao falar sobre a construção do projeto político-pedagógico e a articulação, a autora parece caminhar em uma direção que indica uma relação diferente entre meios e fins, no entanto, antes de falar sobre a Administração, já colocou com clareza as finalidades a que a escola deve servir. A Administração Escolar, novamente, será mediação para servir algo externo aos integrantes deste processo de modo a recuperar ações racionais que disponibilizarão condições “para o” processo pedagógico.

Pensamos binariamente os fins e chegamos à mesma função da Administração. Provavelmente, o duelo continuará (ou conti-

nuaria) sem que a situação do pesquisador ou da escola mude. A dualidade não se sustenta se o conceito permaneceu inatingível. Nosso pressuposto parece se confirmar: a separação entre: teoria e prática, Política e Administração, meios e fins, práticas discursivas e não discursivas, materialidade e não materialidade, verdadeiro e falso, bem e mal, consolida uma suposta binaridade/dualidade que nos faz rodar em círculos e nos impede de perspectivar outros horizontes na produção do conhecimento em Administração Escolar.

Certamente, a produção deste livro não dará conta de construir encaminhamentos metodológicos ao pesquisador em Administração Educacional que está na escola produzindo conhecimento. No entanto, tenho a obrigação de apresentar algumas alternativas que poderão ser mais minuciosamente discutidas e aperfeiçoadas em pesquisas futuras.

Se a Administração Escolar se constituiu e consolidou como uma atividade “modesta” (RIBEIRO, 1952) e, por isso, a serviço de algo externo a ela, sugiro a primeira inversão: trata-se de uma atividade educacional nada modesta porque parte constituinte do processo educacional escolar. Se temos educação escolar, temos Administração Escolar. Portanto, são atividades coexistentes e inseparáveis. Sendo assim, ela não será posta em função de algo (do objeto administrado) ela é objeto porque também é sujeito. Ela tem sua especificidade de início: ela não pode ter um conceito válido para qualquer organização e variar de acordo com a especificidade desta. Ela já tem sua especificidade de início: ela é política e educacional.

Trata-se da segunda inversão: não existem práticas discursivas de um lado e práticas não discursivas de outro lado; não há processo pedagógico na sala de aula (não materialidade) e atividade administrativa de outro (materialidade), pois por mais que os diferentes autores tentem trazer como atividades não excludentes, eles

a trazem separadas de início. A Administração Escolar é processo pedagógico. O que quero dizer com isso? A Administração Escolar pode ser meio para atingir fins, mas ela TAMBÉM é processo pedagógico, ela TAMBÉM tem um fim em si mesma. Ela é Política porque atravessada pelo político, por relações de poder, conflito e antagonismo, os quais são ordenados hegemonicamente, sob determinadas contingências, por meio de logicas de equivalências que se fazem com a construção de identidades coletivas (LACLAU; MOUFFE, 2015). A Administração Escolar é processo pedagógico porque é constituída por três linhas que coexistem – molar, molecular e de fuga – uma interna e forçando a conservação e outra externa puxando para fora e tentando fugir do Aparelho do Estado, constituindo-se como Máquina de Guerra (GALLO; FIGUEIREDO, 2015).

O diretor ou a diretora, independente da forma de seu provimento, é um articulador dos antagonismos, e sua principal atividade no âmbito escolar é buscar práticas que os transformem em agonismos, em oposições entre adversários legitimamente reconhecíveis. A figura do diretor ou da diretora não depende da forma de seu provimento porque se tirarmos esse profissional (como profissional) outro terá de assumir a prática articulatória e este, necessariamente, deverá compreender como se vivencia o processo pedagógico, filosófica, política e historicamente. A mesma força que coloquei na Administração Escolar - como Política, articulação, discurso, hegemonia - retirei do(a) diretor(a) escolar como um “posto” hierárquico diferenciado no que respeita, inclusive, à sua forma de provimento. Dessa forma, tenho que defender, retomando Anísio Teixeira (1961), que a base que sustenta uma política democrática escolar é a formação inicial, contínua e consistente do educador e, por essa razão, a universidade e os pesquisadores têm uma

função muito mais importante do que continuar denunciando ou criticando as práticas dos cotidianos escolares, esquecendo que suas próprias práticas teóricas podem se constituir autoritárias e impositivas. A relação universidade/pesquisa e escola de educação básica pode ser de revezamento e não de representação.

Não se trata de pensamento utópico,⁴ justamente porque considera o conflito inerradicável do social escolar e, neste sentido, não atingiremos uma situação ideal ou plena na escola ou na sociedade. E isso é democracia.

Por mais que tenhamos avaliações externas que tentam padronizar resultados de aprendizagem ou governos que tentam impor currículos e/ou plataformas com controle do processo ensino-aprendizagem, enquanto estivermos vivenciando uma democracia (mesmo com alguns pressupostos solapados), tratar-se-ão de UM aspecto de controle e de conservação – que se faz Aparelho de Estado, maioria – mas que não conseguirá conter o político, atravessado pelo conflito e pelo poder, inerentes ao social. Bons ou ruins, os resultados expressam uma parte da escola e não contêm as demandas, as articulações, as lógicas de equivalência, as linhas de fuga (LACLAU; MOUFFE, 2015; GALLO; FIGUEIREDO, 2015).

São inúmeras as demandas ao pesquisador em termos de encaminhamentos metodológicos. Talvez, a primeira delas seria o fim dos “modismos” nas pesquisas em Política e Administração da Educação e explicarei do que se tratam. Um olhar atento aos números dos periódicos da Educação, nos temas circunscritos à Política e Administração, mostra-nos pesquisas realizadas à mercê das políticas

⁴ Utilizei o sentido de utopia de qualquer dicionário comum: lugar ou estado ideal, de completa felicidade e harmonia entre os indivíduos (<https://www.dicio.com.br/utopia/>; <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>)

educacionais direcionadas por diferentes governos federal, estaduais e/ou municipais. Por exemplo, o ensino fundamental de nove anos, com Lei Federal datada de 2006, promoveu um conjunto de pesquisas para analisar como as escolas “implantaram”, “vivenciaram”, “perceberam” ou “reagiram” à sua efetivação. Outro exemplo, a elaboração dos Planos Municipais de Educação promoveu um amplo conjunto de pesquisas para analisar como as Gestões dos diferentes sistemas se “apropriaram” ou “reproduziram” ou “reinventaram” as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. Parece que já conhecemos os resultados: há indícios de autonomia, há possibilidades de autonomia relativa, há reinvenções, há, também reproduções e cópias literais. Se continuarmos, produziremos os mesmos resultados nos âmbitos dos sistemas e das escolas.

A segunda demanda, decorrente desta primeira, seria construirmos novos problemas que partissem dos novos conceitos. Independentemente de partidos e diretrizes da prática discursiva dos diferentes governos, interessa-nos a prática discursiva da escola: quais são seus problemas na visão dos diferentes integrantes? Quais são suas demandas? Como são produzidos os antagonismos? Quais possibilidades de serem transformados em agonismos? Como se faz a política na escola: como são produzidos os ordenamentos de práticas, ou seja, como são produzidas as hegemonias? O que e como se aprende na prática da Administração? O que essa prática produz de pedagógico para os diferentes integrantes? Quais os conflitos na escola? Como são vivenciados? Como se faz a prática articulatória nas escolas? Enfim, como seus diferentes integrantes consideram que poderiam ser estabelecidas as relações entre o cotidiano da universidade e o cotidiano escolar para a produção de conhecimento que funcionasse em uma lógica da multiplicidade e não da dualidade? Parece-me que

ainda não os ouvi a respeito disso, por mais, também, que já tenha tentado trabalhar em uma lógica do diálogo e da problematização.

Considerações finais

Participei dos estudos e das discussões sobre Administração Educacional desde o final dos anos 1990, inicialmente, como mestranda e, alguns anos depois, como docente e orientadora/coordenadora de pesquisas na área. E é esse percurso – meu cotidiano profissional – que constituiu meu lugar de fala para a escrita deste livro cujo objetivo foi apresentar uma das leituras possíveis da constituição histórica da Administração Educacional, apontando os limites deste discurso e suas potencialidades para que novos pesquisadores possam construir um vasto conjunto de problematizações que façam multiplicar e se diferenciar o conhecimento.

Duas obras me permitiram revisitar a História da Administração Educacional e também meu próprio percurso de pesquisa, constituindo-se referencial para minha análise: Ordem do discurso (FOUCAULT, 2014) e Hegemonia e Estratégia Socialista (LACLAU; MOUFFE, 2015), constando nesta última a Teoria do Discurso. Com esses autores, entendo que mais importante do que indicar a origem do discurso em Administração Educacional ou o que ele é conceitualmente, é analisar os procedimentos que o organizaram, fizeram-no funcionar e o institucionalizaram, exercendo funções na formação dos profissionais e pesquisadores em Educação.

Sendo assim, o conhecimento foi compreendido neste livro como formação discursiva ou como uma regularidade em dispersão cuja constituição se faz por meio de elementos internos e externos que se articulam e constituem hegemonicamente o discurso e minha

ligação, ou a de qualquer um de nós, a ele. A formação discursiva ou regularidade em dispersão é fruto de uma prática articulatória de elementos que se equivalem para estabelecer significados/sentidos em um contexto contingente. Estes elementos articulados, ao produzirem sentidos, constituem um ponto nodal, um discurso hegemônico. Com os autores de referência, pudemos identificar e analisar as demandas e contingências as quais permitiram a formação discursiva hegemônica em Administração Educacional, em diferentes contextos do país, assim como os aspectos que se antagonizaram e permitiram novas articulações e novas práticas hegemônicas, sucessivamente. Ou seja, os autores permitiram compreender o discurso como algo dinâmico que a todo momento pode ser desestabilizado e constituído por novas práticas.

Entendi como potencialidades a multiplicidade de práticas discursivas no sentido da presença de lógicas de equivalências entre elementos dispersos em um movimento antagônico com um exterior constitutivo que desestabiliza a hegemonia a todo momento (LACLAU; MOUFFE, 2015); e os limites do discurso são os elementos que se repetem nas diferentes práticas articulatórias impedindo-as de se diferenciar. Ou seja, tratamos os limites como as regularidades e forças de manutenção do discurso hegemônico e as potencialidades como os aspectos não articulados na prática discursiva e que podem desestabilizar as regras e constituir novas formas de pensar.

O primeiro capítulo buscou analisar aspectos que constituíram o discurso em Administração Educacional entre os anos 1960 e os primeiros anos da década de 2020, tendo como material de análise obras de autores considerados clássicos da área e as publicações e participação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) nesta prática discursiva. Em um primeiro

momento, demonstrei a institucionalização, nos anos 1960, da Administração Educacional como disciplina, estabelecendo seus contornos, modos de funcionamento, organização e propagação. Em seguida, identifiquei a construção de uma perspectiva crítica no discurso a qual procurou desafiar o que já estava hegemônico, problematizando uma de suas regras de formação, qual seja o tratamento equivalente entre organização escolar e organização empresarial, tomando como referência os pressupostos teóricos da Teoria Geral da Administração.

Nesse primeiro percurso, constituído entre o final dos anos 1950 e a década de 1980, as potencialidades ficaram evidentes nas articulações feitas para as duas formações discursivas hegemônicas: uma se fez em torno da constituição disciplinar da Administração Educacional baseada na eficiência dos sistemas educativos e das escolas para uma sociedade que se industrializava e uma escola que se tornava complexa; e outra, articulando diversos elementos do contexto da década, provocou um antagonismo com a anterior, desestabilizando-a no sentido de trazer as questões políticas e sociais como imprescindíveis para se pensar a Administração Educacional.

Também foi possível constatar que houve aspectos comuns a ambos os discursos: o primeiro deles é o conceito de Administração Escolar. Para autores da primeira perspectiva, Administração Escolar é meio para se alcançar objetivos postos por uma Política e uma Filosofia da Educação, ou seja, ela é instrumento a serviço de diretrizes postas fora e acima dela (RIBEIRO, 1952; ALONSO, 1976). Para autores da segunda, Administração Escolar é meio para se atingir fins determinados (PARO, 1986) e é sobre estes que precisam ser destinados todos os nossos esforços: precisamos, para esses autores, redefinirmos os fins educacionais no sentido de vinculá-los a objetivos transformadores da sociedade e a Administração

Escolar, conhecendo e se apropriando desses fins, poderá contribuir para seu alcance.

Ao final deste capítulo, destaquei a presença de elementos de racionalidade nas abordagens críticas/marxistas e isso se torna explícito com o conceito de Administração que, para Paro (1986), pode ser abstraído de qualquer contexto específico para, posteriormente, ser colado em uma dada situação ou proposição teórica. Administração Escolar é mediação para consecução de fins. Outro elemento evidenciado foi a necessidade de se construir uma teoria da Administração Escolar que fosse generalizada e, também independentemente do referencial, a alteração se faz nos fins e não no conceito e exercício da Administração.

Os limites do discurso encontraram-se, portanto, em uma regularidade em dispersão (FOUCAULT, 2014) ou, em outras palavras, na manutenção da forma de significar a Administração abstratamente como mediação a serviço de algo, retirando potencialidades da vida escolar, já que a abstração a precedeu. Por mais que eu busque o ato político na Administração Escolar ou a vincule com fins educacionais de transformação da sociedade, a necessidade precedente de conceitua-la de forma abstrata, abstraiu dela o que entendo ser sua especificidade: o ato educativo (que também é político).

Para finalizar o primeiro capítulo, trouxe elementos do contexto internacional/nacional político e científico que se articularam na formação de um novo discurso hegemônico: a gestão democrática como teoria e a escola como objeto de estudos das pesquisas em Educação. Um conjunto de pesquisas indicou uma mudança de método de pesquisa e o foco na escola como local de trabalho dos pesquisadores, mas, também, a manutenção de uma regularidade discursiva, identificada como uma relação teoria e

prática que estabelece a prescrição como uma ordem do discurso. Constatei que a dualidade/binaridade presente na constituição histórica anterior se estendeu para as relações teoria e prática, fixando procedimentos que passaram a distinguir o verdadeiro do falso e conduzir o pesquisador à busca da verdade que é o alcance da gestão democrática. Pude evidenciar também que as potencialidades indicadas nos períodos anteriores não estão presentes no contexto pós Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 porque houve uma retenção de possibilidades de multiplicação do discurso em que fosse perceptível o antagonismo desestabilizando o que fora hegemonizado.

No segundo capítulo, coloquei em análise meu próprio percurso de pesquisa que focalizou a escola como objeto de estudos, explicitando alguns referenciais teórico-metodológicos, seus desdobramentos nas ações práticas de pesquisas, com seus limites e potencialidades. Os autores apresentados proporcionaram a legitimação dos limites que constatei nos discursos em Administração Educacional e, ao mesmo tempo, me indicaram novos rumos a seguir, com suas potencialidades. Percorrendo inicialmente os pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia das Organizações Escolares (LIMA, 1998), encontramos limites na apresentação de modelos teóricos que funcionaram como uma contenção da multiplicidade, assim como a ausência de abordagem política, que trouxesse à tona uma perspectiva mais crítica e contextualizada. Por sua vez, a perspectiva crítica, da instituição escolar (SILVA JR; FERRETI, 2004), embora apresentasse referencial político, nos levou (o grupo de pesquisa) a uma compreensão de escola e de seu cotidiano como o oposto daquilo que buscávamos. Ficamos com uma expectativa de compreensão dos cotidianos, das multiplicidades, das riquezas das

heterogeneidades e diante dos limites do conhecimento e de suas categorias analíticas.

Sendo assim, no final deste capítulo, apresentei algumas reflexões de autores pós-estruturalistas as quais nos proporcionaram a problematização do discurso hegemônico e a proposição de três desafios desenvolvidos no capítulo três: os rumos da teoria crítica; as relações teoria e prática; e as potencialidades da Teoria do Discurso para uma ressignificação do conceito de Administração Escolar.

Em relação ao primeiro desafio, compreendo a necessidade de desestabilizarmos o sentido da crítica: esta poderia deixar de ser direcionada ao outro, seja este outro a escola (prática) ou outra teoria e se faria mais potente se direcionada a si mesma: o que a teoria (da gestão democrática) está conseguindo captar da escola? O que nela não está funcionando para que as pesquisas proliferem sempre os mesmos resultados (a teoria é democrática, mas a prática não muda)? Ou como me ensinou Rockwell e Ezpeleta (2007): como integrar a heterogeneidade do cotidiano na teoria crítica? A introdução da teoria crítica na Administração Educacional foi fundamental para que houvesse a desestabilização do que estava hegemônico e fez seu papel de multiplicar o discurso e produzir novos horizontes, mas, daí em diante, os limites passam a ser evidentes se a reproduzirmos na infundável crítica à sua não realização pelas escolas públicas. Já temos dados para constatar que a teoria encontrou seus limites na prática, portanto, ela precisa ser ressignificada.

O segundo desafio, articulado com o primeiro, é perspetivarmos novas relações teoria e prática, descontinuando o modelo prescritivo e estabelecendo uma relação de revezamento. Ao escrever este livro, minha tentativa foi mostrar ao leitor essa possibilidade, colocando em xeque meu próprio percurso de pesquisa, mostrando e indicando seus limites.

No entanto, também foi necessário encontrar possibilidades, neste momento do livro, encerrei a presença de Foucault (2014) que me auxiliou na compreensão do ordenamento discursivo e de sua proliferação e caminhei com as potencialidades da Teoria do Discurso e de suas categorias na compreensão do social, em nosso caso, da escola, como terceiro desafio.

Tendo como base teórica o pós-estruturalismo, os autores Laclau e Mouffe (2015) não abarcam análises sobre a escola, mas uma compreensão do social como campo discursivo e prática articulatória, que nos possibilitou revistar sentidos atribuídos na Administração educacional. A pretensão deles foi construir uma Teoria do Discurso com base na não separação binária entre o discursivo e não discursivo e pensamento e realidade, além, é claro, da impossibilidade de a sociedade, como totalidade, se constituir uma categoria analítica do pesquisador. A Teoria do Discurso me permitiu construir um caminho no capítulo três que argumentou no sentido de estabelecer:

a) a não separação entre Política e Administração: a divisão historicamente construída fez com que a segunda ficasse subjugada à primeira, como um saber modesto, dependendo suas ações de diretrizes da Política. Em nossa perspectiva teórica, o político é constituidor do social e atravessa ambas (Política e Administração), não sendo possível retirar da segunda o que ela também tem de Política;

b) a Administração é racionalização para se atingir fins, mas ela tem a presença intrínseca dos fins em si mesma, pois sendo o político inerradicável da ação humana e a atividade administrativa inerente ao ser humano, é impossível estabelecer a especificidade da Administração Educacional apenas na “coisa” administrada, ou seja, é impossível termos inicialmente uma Administração e apenas depois qualifica-la de Educacional.

Sendo assim, para nós, na Educação, Administração em abstrato não existe. Ela só existe qualificada de Educacional, pois sua especificidade está nela também. Suas ações são educativas e têm um fim em si mesmas. Sim, administramos para criarmos condições para que o aluno aprenda, mas, se temos uma Administração coletiva, ela, por si, já é, também, a aprendizagem política na escola. Não é possível, com Laclau e Mouffe (2015), em Educação, separarmos Política de Administração, Planejamento de Execução, Racional do Emocional, Meios dos Fins, ou seja, eles nos permitem ficarmos diante daquilo que tentei apontar, ao longo da escrita, como os principais limites – a binaridade e a prescrição – que nos impedem de compreender a multiplicidade como necessariamente constituinte de uma política democrática, tanto nas ações de teoriaS quanto nas ações de práticaS.

Em momentos anteriores à escrita deste livro, tivemos oportunidade de indicar possíveis críticas de nossos pares em relação à perspectiva epistemológica adotada, entre elas, a despolitização e a imprecisão (ABDIAN; NASCIMENTO, SILVA, 2016). Com Lopes (2013), do campo do Currículo, argumentamos que os autores adotados para análise nos permitem conviver bem com a imprecisão, já que a clareza pode indicar uma “univocidade” ou “autoridade inquestionável de sentido” (LOPES, 2013, p. 4). Quanto à despolitização, podemos dizer que a Teoria do Discurso tem o Político e a Política como categorias imprescindíveis para a compreensão do ser social e da estabilização de sentidos que se faz em contexto específicos, ou seja, o político é inerente ao social e a política é o ordenamento possível dos conflitos (políticos) em um contexto contingente e, por isso, ela é hegemonia. O discurso hegemonizado é política - estabilização de sentidos -, sempre, dinamicamente, ameaçado pelo político que atravessa as relações sociais. Sendo assim,

não tememos a crítica ao referencial teórico-metodológico proposto como potencialidade do discurso porque consideramos que uma política acadêmica democrática demanda sua existência, constituindo-nos como adversários legítimos.

Nosso grupo de pesquisa se encontra, neste momento, com uma tarefa difícil de pensar como serão os procedimentos metodológicos advindos de toda essa análise: quais serão os problemas de pesquisa que esse referencial teórico-metodológico nos proporcionará construir para o avanço do conhecimento na área? Como as categorias da Teoria do Discurso funcionarão para guiar o pesquisador na escola em suas observações, entrevistas e registros? Essas são perguntas que estamos tentando responder ao mesmo tempo em que construímos novos projetos de pesquisa os quais têm como expectativa o estabelecimento de novos horizontes para a relação produção acadêmica e cotidianos escolares.

Referências

ABDIAN, Graziela Z.; NASCIMENTO, Paulo H. C.; SILVA, Nathália 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, abr./jun. 2016.

ABDIAN, Graziela Z.; NASCIMENTO, Paulo H. C. Gestão e qualidade da educação escolar básica: sentidos em construção. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 295-313, maio/ago. 2017.

ABDIAN, Graziela Z.; HERNANDES, Elianeth D. K. Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática. **Revista Brasileira de Política e administração da Educação**, v. 28, n. 1, 2012.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19968. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19968>. Acesso em: 9 ago. 2023.

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

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, v. 2001, 2001.

ANDRADE, Ederson. **Negociações entre o campo do currículo e da gestão escolar/educacional**. 2019. Tese (Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019, 144p.

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.

ARF, Fabiana Aparecida. Myrtes Alonso e o papel do diretor de escola. 2001. **Dissertação** (Mestrado em Programa de Pós-Graduação) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília, 2001.

ARROYO, Miguel. A administração da educação é um problema político. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 122-129, 1983.

BALL, Stephan J. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Madri: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; Barcelona: Paidós, 1989.

BALL, Stephan J. Sociologia das políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política Educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Lisboa, PT: Porto Editora, 1996.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação e Sociedade. Revista de Ciência de Educação. **Campinas CEDES**, vol.26. n.92, outubro de 2005.

BAUDELOT, C., ESTABLET, R. L'école capitaliste en France. Paris, FR: Maspero, 1971.

BONDIOLI, Ana. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice B. Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

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.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1/2006**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BREJON, Moyses. Alguns aspectos da formação de Administradores Escolares. In: **Administração Escolar**: Edição comemorativa do I simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968, p. 41-59.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In BARROSO, J. (Org). O estudo da escola. Porto: Porto, 1996.

CARVALHO, Mônica Gomes de. **Teses e dissertações sobre gestão escolar democrática no Brasil**: análise a partir da metapesquisa (2005-2014). 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: US Government Printing Office, 1966.

CURY, Carlos Roberto J. A Educação Escolar, a exclusão e seus destinatários. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 48, p. 205-222. dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto J. Educação e Contradição. **Tese** (Doutorado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1979.

DELEUZE, G. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DEROUET, Jean-Louis. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objeto científico em redefinição. In: BARROSO, João. (Org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto Editora, 1996.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev Bras Educ** [Internet]. 2001. Sep;(18):35–40. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. 4. Ed. SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

EGGERS, Andréia. Querino Ribeiro: um estudo sobre a origem da Administração Escolar no Brasil. 2016. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

ELLSTROM, Per-Erik. **Four Faces of Educational Organizations**. Higher Education, n. 12, p. 231-241, 1983.

FELIX, Maria de F. C. **Administração escolar**: problema educativo ou empresarial?. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FISCHER, S.; GUIMARÃES, M. A construção da gestão autônoma das escolas públicas brasileiras: um estudo nas escolas de ensino fundamental em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2013. DOI: 10.21573/vol29n12013.42824. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/42824>. Acesso em: 9 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Revisão de Lígia Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, Vol. 82, nº 2, pp. 35 - 63, avr/juin, 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafeté Borges e revisão de wanderson flor do nascimento.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural pronunciada no Collège de France em 2 de dezembro de 1970. Trad: Laura Fraga de Oliveira Sampaio. 24. Ed. edição. SP: Editora Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 14ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Alexandre. S. Artes de governo, anarqueologia e assinaturas na geração de modelos analíticos no campo da Administração educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 727-748, 2019. DOI: 10.21573/vol34n32018.80458. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/80458>. Acesso em: 21 set. 2023.

GALLO, Silvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F. de; MARIGUELA, M. (Orgs.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 21-40.

GALLO, Silvio. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, S. M.; FERRARI, A. (org.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 49-63.

GALLO, Silvio; FIGUEIREDO, Gláucia. M. Entre a maioria e a minoria: as regiões de fronteira no cotidiano escolar **Aprender**: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, n. 14 p. 25-51. 2015.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

KRAWCZYK, Nora. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A (Org.) **Política e Gestão da Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 61-74, 2008.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Coord. e revisão técnica geral Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 220 p.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LAGARES, R.; BRITO, K. C. F. C.; SILVA, M. L. A. da. Gestão da educação em sistemas municipais de ensino no Tocantins: tensionamento entre princípio e método democráticos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 94–110, 2020. DOI: 10.21573/vol36n12020.96280. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96280>. Acesso em: 9 ago. 2023.

LEÃO, Antônio Carneiro. **Introdução à Administração Escolar**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1938.

LIMA, Licínio Carlos. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. Administração da Educação no Brasil na década de 1990: entre a competitividade e a humanização. 2002. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2002.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A evolução do conhecimento em Administração Educacional no Brasil: um estudo da obra de Paulo Freire. 2006. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro nas pesquisas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Organização e administração escolar: curso básico**. São Paulo: Melhoramentos. 3ª Edição. Brasília: INL, 2007.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão Democrática da Escola Pública**: práticas e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LUKÁCS, G. **Ontologia dell'essere sociale**. Roma: Editori Riuniti, 1981 (volIII).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo A. de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Helen Cristina Alves. Administração Escolar no Brasil: reflexão e crítica sobre o pensamento de Carneiro Leão. 2004. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Quem embala a escola? Considerações a respeito da gestão da unidade escolar. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Z. Abdian. (Orgs.). Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio. SP: Pioneira, 2000.

MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. p. 199-212.

MAIA, Graziela Z. Abdian; MACHADO, Lourdes Marcelino. O trabalhador frente ao terceiro milênio. **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 1, p. 135-146, 2000.

MAIA, Graziela Z. Abdian. **Gestão escolar**: implicações para um ensino de qualidade. 2000. 193 f. Dissertação (mestrado em Educação) – universidade Estadual paulista, Faculdade de Filosofia e ciências, Marília, 2000.

MAIA, Graziela Z. Abdian. As Publicações da ANPAE e a Trajetória do Conhecimento em Administração da Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 24, n. 1, p. 31-50, 2008.

MARQUES, Luciana Rosa. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. 288 f. 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2006.

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: Contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008.

MARQUES, Luciana Rosa. Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 468-488, maio/ago. 2009.

MASCARO, Carlos Correa. A Administração Escolar na América latina. In: **Administração Escolar**: Edição comemorativa do I simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968, p.60-93.

MEDEIROS, M. de L.; FEROLLA, L. M.; PASSADOR, C. S.; PASSADOR, J. L. Gestão escolar: afinal, que fins estão sendo buscados? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2014. DOI: 10.21573/vol30n12014.50016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50016>. Acesso em: 9 ago. 2023.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MELLO, Guiomar Namó. A Prática Docente na Escola de 1º grau. **Tese** (Doutorado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editoria WMF Martins Fontes, 2015.

MURCIA, Albino B. **Gestão democrática, conselho de escola e qualidade de ensino**: a produção da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (2000-2014). Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

NARDI, E. L.; BOIAGO, P. F. S. Contornos da produção acadêmica sobre gestão democrática do ensino público em teses e dissertações da área da educação (1996-2015). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 749–773, 2019. DOI: 10.21573/vol34n32018.86209. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/86209>. Acesso em: 9 ago. 2023.

NASCIMENTO, Paulo 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, Paulo 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.

NASCIMENTO, Paulo H. C. **Por uma cartografia da Política e Gestão educacional no Brasil**. 2023. 157f. Tese (Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Abr, n. 28, p. 5-22, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**. vol. 26. n. 92, outubro de 2005.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; ABDIAN, Graziela Zambão. Formação de professores: as diretrizes nacionais e o poder local. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 14, p. 527, 2014.

PAREDES, Camila G. **Publicações sobre gestão escolar democrática: análise a partir da metapesquisa (2005-2014)**. Relatório de Pesquisa (Iniciação científica). Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), 2017. 80 p.

PARO, Vitor H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PARO, Vitor H. José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 561-570, set/dez., 2007.

PARO, Vitor H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PEREIRA, Gilson R. de M.; DE ANDRADE, Maria da Conceição L. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol23n12007.19022.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19022>. Acesso em: 8 ago. 2023.

PINTO, Antonio Pithon. Informe sobre a cadeira de Administração Escolar. In: 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.

RIBEIRO, Djeissom da Silva. Para uma teoria da Administração Educacional no Brasil: existe um modelo teórico?, 2001.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2001.

RIBEIRO, Djeissom Silva. Para uma teoria da Administração Educacional no Brasil. 2006. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2006.

RIBEIRO, José Q. **Fayolismo na Administração de Escolas Públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

RIBEIRO, José Q. Ensaio de uma teoria da Administração escolar. (Alguns Pontos de Vista) In: **Administração Escolar**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1952.

RIBEIRO, José 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, Djeissom; MACHADO, Lourdes Marcelino. 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, jul./dez. 2001.

ROCHA, J. M. da; HAMMES, L. J. Gestão e democracia em uma escola pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 635–652, 2018. DOI: 10.21573/vol34n22018.75273. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/75273>. Acesso em: 9 ago. 2023.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

RUSSO, Miguel. H. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento**. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

SANDER, Benno. Consenso e conflito na Administração da educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 12-34, 1983.

SANDER, Benno. **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, Benno. A ANPAE e o compromisso com a administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 12-26, jan-jun/1986.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SANDER, Benno. Introdução à história da ANPAE como entidade educacional da sociedade civil. In: SANDER, Benno. (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, Boaventura de Sousa. Por que é tão difícil construir teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, p. 197-215, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

SILVA, A. L. C. da; FARIAS, J.; ROTHEN, J. C. O discurso da gestão democrática na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (1995-2004). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 681–696, 2015. DOI: 10.21573/vol31n32015.60145. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60145>. Acesso em: 9 ago. 2023.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. p. 199-212.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; FERRETTI, Celso. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo, SP: Xamã, 2004.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-14, jan. abr. 1996.

SOUZA, Ângelo Ricardo 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, Ângelo Ricardo de. 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.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.

TEIXEIRA, Anísio. Natureza e função da Administração Escolar. **Administração Escolar**. Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, 1968. p. 3-17.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 263p.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBP**AE, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2006.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Taciana G. Oliveira

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

Para revisitar a História da Administração Educacional, são utilizadas como ferramentas a Ordem do discurso (FOUCAULT, 2014) e Hegemonia e Estratégia Socialista (LACLAU; MOUFFE, 2015). Com esses autores, considera-se que mais importante do que indicar a origem do discurso em Administração Educacional ou o que ele é conceitualmente, é analisar os procedimentos que o organizaram, fizeram-no funcionar e o institucionalizaram, exercendo funções na formação dos profissionais e pesquisadores em Educação.

As potencialidades do discurso foram compreendidas como a multiplicidade de práticas discursivas no sentido da presença de lógicas de equivalências entre elementos dispersos em um movimento antagônico com um exterior constitutivo que desestabiliza a hegemonia a todo momento (LACLAU; MOUFFE, 2015); e os limites do discurso foram reconhecidos como os elementos que se repetiram nas diferentes práticas articulatórias impedindo-as de se diferenciar. Ou seja, os limites foram tratados como as regularidades e as forças de manutenção do discurso hegemônico e as potencialidades como os aspectos não articulados na prática discursiva e que podem desestabilizar as regras e constituir novas formas de pensar. A proposta é de existência de uma política democrática acadêmica que consiga pensar a Administração Educacional de forma não dual e prescritiva.

