

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Daniel Markowicz

**DEMOCRACIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM DO
PODER NA ESCOLA**

**CURITIBA
2010**

Daniel Markowicz

**DEMOCRACIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM DO
PODER NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito para obtenção do grau de Mestre.
Orientador: Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva.

CURITIBA
2010

TERMO DE APROVAÇÃO

Daniel Markowicz

DEMOCRACIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM DO PODER NA ESCOLA

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 17 de maio de 2010.

Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná,
Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná
Departamento de Mestrado e Doutorado em Educação

Prof. Dr. Peri Mesquida
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Departamento de Mestrado e Doutorado em Educação

Prof. Dr. Marcos Vinicius Pansardi
Universidade Tuiuti do Paraná
Departamento de Mestrado e Doutorado em Educação

EPIGRAFE

As luzes que descobriram as liberdades
inventaram também as disciplinas! (Foucault)

AGRADECIMENTOS

À minha família pela compreensão e apoio durante a pesquisa.

Ao professor Sidney Reinaldo da Silva pela dedicação, orientação e contribuição neste trabalho.

À banca de defesa pela excelente colaboração na qualificação e defesa da pesquisa.

Aos docentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

A todos os amigos da turma de 2008.

RESUMO

O objeto deste trabalho é pesquisar o poder na gestão da educação numa escola estadual situada na região metropolitana de Curitiba. A investigação é concebida por meio da análise dos discursos, das relações de poder e dos documentos da instituição. Pretende-se examinar os discursos que se entrecruzam em todos os segmentos da gestão da educação nas práticas do cotidiano escolar e a sua lógica própria para pensar como funcionam os mecanismos e os efeitos de poder na gestão da escola pública. O estudo é apresentado na perspectiva foucaultiana. Estuda as relações de poder na gestão democrática da educação. O problema da pesquisa refere-se a como compreender o funcionamento dos mecanismos de poder na gestão da educação, em especial na escola pública de educação básica. Algumas políticas públicas voltadas à educação são aqui analisadas como sendo discursos e documentos que mostram o deslocamento do poder e sua ação insidiosa, de maneira que apontam novas perspectivas para a educação e, ou, no mínimo, a necessidade de aceitar ou realizar mudanças rumo à emancipação. A gestão da educação é tomada como palco para a discussão das relações de poder e dos mecanismos de dominação e resistência no trabalho educacional. A análise se desenvolveu por meio de investigação bibliográfica e documental sobre a gestão democrática da educação, do estudo do plano municipal de educação e estudo de caso referente a um Colégio Estadual da Região Metropolitana de Curitiba. A partir de uma abordagem sobre discurso e poder em Foucault, são abordados documentos sobre a educação, com ênfase no estudo do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, bem como de eventos do cotidiano escolar. O trabalho revela que na escola há um entrecruzamento de discursos afetando a prática do que se denomina gestão democrática da educação.

Palavras-chaves: Discurso, relações de poder, gestão democrática da educação, políticas públicas.

ABSTRACT

The object of this work is to research about the power of education management in a public school located in the metropolitan area of Curitiba. The investigation is conceived by speech analysis, power relations, and institution's documents. Intend to examine the speeches that cross themselves in all the segments of public school's management in the scholarship quotidian and your own logic to think how the mechanisms and the effects of the power of management in the public school work. The study is presenting in the foucaultiana perspective. Study the power relations of democratic education management. The research problem refers of how to comprehend the mechanisms of management education's power functioning, in special basic education of public education. Some publics politics returned to the education are analysis in here as speeches and documents that show the power's dislocating and your insidious action, in the way that to point new perspectives for the education and, or, the least, the needy to accept or realize changes in direction to emancipation. The education management is returned as a stage to the discussion that comprises the power relations and the social relations in fight and resistance in the educational work, as a debate's space. In the field's study, the analysis developed by means of bibliographic investigation and documental about the education democratic management, in the study the municipal plan of education and the study the case of Anita Canet's school. In synthesis, it's an approaching about the speech and the power in Foucault analyzing documents about education with emphasis in the study of Political Pedagogic Project and the Scholarship Guide Rule. So, the work reveal in the school there is a crossing speeches affecting the practical, over all denominates the democratic management.

Key-Words: Speech, power relations, education democratic management, publics politics.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O OLHO DO PODER; ENSAIANDO O DISCURSO E ABRINDO A CAIXA DE FERRAMENTAS.....	09
2 O ENREDO DISCURSIVO E O OLHAR DO PODER	27
2.1 AFINANDO OS INSTRUMENTOS PARA ENREDAR O DISCURSO.....	27
2.2 NA OFICINA DO PODER	36
2.3 A MAQUINARIA DAS RELAÇÕES DE PODER.....	59
3 O PODER DOS DISCURSOS E A FORÇA DA LEI NA EDUCAÇÃO	67
3.1 O ECO DAS VOZES SOBRE GESTÃO.....	67
3.2 O DISCURSO LEGAL	85
3.3 A TÔNICA DO DISCURSO PARANAENSE	98
3.4 O TOM DO DISCURSO MUNICIPAL	101
3.5 A FÁBRICA DE CORPOS DÓCEIS	113
3.6 PODER DISCIPLINAR OU AJUSTAMENTO PLANEJADO	116
3.7 NO INTERIOR DA FÁBRICA DE CORPOS DÓCEIS	129
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR	139
REFERÊNCIAS	150

1 INTRODUÇÃO: O OLHO DO PODER; ENSAIANDO O DISCURSO E ABRINDO A CAIXA DE FERRAMENTAS.

A educação brasileira, fortemente marcada pela influência de modelos autoritários ligados à Igreja e ao Estado, mantém-se extremamente centralizadora, embora se possa falar de períodos onde isso foi de certo modo, ou até certo ponto, revertido. No final do século XX, o processo de redemocratização do país passa a ter impacto também na gestão da educação.

Esse estudo apresenta a análise do poder presente no discurso como uma alternativa para se pensar a democracia na gestão da educação no ensino público. Colocam-se os óculos ou a lupa foucaultiana para analisar o exercício do poder na escola. Trata-se de abordar a escola como uma espécie de “espaço público”, onde o poder é exercido na forma de gestão como uma prática oficial (verticalmente estabelecida pelo Estado e suas instâncias) de um poder saber gerir as relações pedagógicas. Assim se pode falar em diretrizes nacionais para a gestão da educação, atos centralizados que paradoxalmente determinam ou obrigam a gestão a ser autônoma. Contudo, há um exercício espraiado do poder que permeia o “cotidiano escolar”, no qual a administração escolar se enreda. Mas a gestão escolar é enredada por outros níveis de poder diferentes daqueles relacionados com as políticas públicas nos âmbitos municipais, estaduais e federais, que não aparecem meramente como exercício de poder hierarquizado e articulado por um centro de onde se emana as determinações na escola. Mas essa forma de ver o poder espraiado é apenas mais uma ótica, não sendo aqui assumida como a verdade sobre o tema, até porque a verdade é também vinculada ao exercício de poder.

Nesta dissertação, não se aborda o exercício do poder como se constituindo na forma de um processo de totalização. Procura-se analisar a gestão da escola a partir de uma concepção de política que toma o poder como algo que necessariamente não são os que o exercem que tem interesse em exercê-lo; muitas vezes, os que têm interesse em exercê-lo não o exercem (FOUCAULT, 2006, p 45). Nesse sentido, pode se dizer também que o poder é exercido sempre em uma certa direção com uns de um lado e outros do outro; “não se sabe ao certo quem o tem, mas se sabe quem não o tem.” (FOUCAULT, 2006, p. 44). Este estudo pretende ser um referencial para se analisar o exercício político que possa contribuir para a re-politização do espaço público posicionando a escola como um desses espaços para enredar o aprofundamento e a resistência diante dos discursos da política educacional oficial. Contudo a referida perspectiva foucaultiana também está de certo modo sendo questionada em relação à até que ponto ela é pertinente para se compreender a gestão da educação.

O que se faz nesta dissertação é partir da noção de discurso para se analisar formas de participação, ou seja, de exercício de poder, nas tomadas de decisão na gestão da educação, apontando tendências que avancem para além das atuais práticas despóticas de se fazer de conta que a gestão enquanto tomada de decisão é democrática. Assim, o próprio significado da democracia tem que ser discutido. Propõe-se pensar alternativas ou novas maneiras de reconstruir o espaço do debate e da participação da comunidade escolar na gestão da escola pública como palco de resistência às atuais investidas do capitalismo que limita a voz polifônica da coletividade e a expressão de sua polifonia na experiência de democratização da educação pública.

Esta pesquisa reflete uma abordagem do poder na escola e da gestão democrática da educação baseada na concepção foucautiana de poder e numa pesquisa de campo no Colégio Estadual Anita Canet localizado em Fazenda Rio Grande na Região Metropolitana de Curitiba. Aborda-se a concepção da gestão democrática da educação como um exercício democrático capaz de re-politizar o que se chama de espaço público que se encontra em processo de esvaziamento, sobretudo em decorrência da corrosão da participação da comunidade na escola em decorrência tanto da divulgação da escola como espaço de violência ou de cooptação instrumental do trabalho de pais numa época de poucos recursos, tal como ocorre com projetos como Amigos da Escola da TV Globo.

No atual governo, o MEC promove um projeto denominado Ética e Cidadania que visa formar cidadãos participativos. Trata-se de uma formação baseada na idéia da democracia como fórum dialógico de inspiração habermasiana, sobretudo com a retomada da obra de Puig (2000). Há uma preocupação em comum na discussão da gestão democrática da escola: respeitar a diversidade e evitar o dilaceramento da escola pela violência. Essa preocupação tende a redesenhar o exercício do poder na escola. Trata-se de uma tendência da democracia que busca dispor o espaço escolar de modo a garantir a participação coletiva juntamente com o respeito à diferença ou multiplicidade e com estratégias para se anular abordagens violentas do outro no âmbito educacional.

Esta dissertação apresenta também concepções da gestão democrática da escola, de seu princípio e de suas exigências. Tais concepções trazem visão do poder na escola que se expressa no discurso sobre política e gestão democrática da escola pública.

Contudo, pergunta-se até que ponto tais concepções de poder tornam-se alternativas, mostram novas possibilidades, tornam-se elementos de contraposição para se pensar a gestão democrática, ou seja, uma forma de resistência às pseudodemocracias, ou seja, formas totalitárias e mascaradas de construir ou manipular o consenso.

Embora Foucault não tenha se preocupado em pensar numa maneira correta e ou verdadeira de se efetivar a democracia numa instituição, em suas pesquisas procurou analisar os acontecimentos como de fato ocorrem sem se preocupar com a construção de modelos teóricos para mudar ou manter a realidade que estava sob análise. Para ele, estudar minuciosamente a rede de poderes que se entrelaçam na sociedade e em especial na singularidade como no hospital, no exército e na escola, era uma maneira de captar detalhes do discurso no jogo social, em suas extremidades, onde ele é mais significativo. A escola, enquanto nó de uma rede de instituições é um locus privilegiado para analisar a gestão da educação e quem sabe ser o caminho para vislumbrar que no futuro a educação possa acontecer de forma diferente ou menos opressiva que na atualidade.

A preocupação não é aplicar à escola um novo modelo de conhecimento e sim, seguindo Foucault, ver como as coisas estão acontecendo de uma forma mais singular e detalhada para, se possível, pensar a educação para além das atuais tendências, questionando os impedimentos que restringem o acontecimento da autogestão na escola. Assim, gestão é tomada de decisão, é organização e administração e disto resulta que ela é uma arte de governar a escola pública.

Na escola, observa-se uma luta constante quando seus atores resistem à implantação do “modelo” de gestão democrática da escola pública como prevê nossa

constituição e a LDB¹, bem como advogam teóricos da administração escolar. A questão chave parece ser a pergunta: como governar a escola de forma democrática? E neste sentido a gestão deveria ser a arte de governar tomando decisões efetivamente emancipatórias. Mas seria isto possível diante do conjunto difuso de forças que atua na escola e fora dela? Gestão pode aqui agora ser pensada como a arte de governar a escola e o não querer ser governado como uma resistência positiva e crítica que fazem parte do cotidiano escolar. Tomar as decisões, administrar e organizar a escola de forma aberta ampla e com participação de todos, ou seja, sem representação, seria isto possível? Esta discussão pode se dar talvez à luz do que dizem as pessoas que atuam na escola, sobre o que elas falam do poder no âmbito da educação. É frente a isso que se confrontam os discursos dos especialistas em gestão.

O objeto desta pesquisa é as relações de poder segundo as concepções de gestão democrática da educação. Então, dessa vontade/desejo de analisar o cotidiano escolar e do olhar sobre o jogo de poder envolvendo as tomadas de decisões no chão da escola emergiu o problema e os objetivos de análise desta dissertação:

PROBLEMA: Como atuam e que efeitos produzem os discursos e os mecanismos de poder que circulam na escola pública?

OBJETIVO GERAL: Examinar como se manifesta o exercício do poder por meio dos discursos sobre a gestão democrática da educação, presentes nas práticas do governo escolar.

¹ Ver ADRIÃO, T. e CAMARGO, R. (2002, p. 71). Segundo os autores: a Constituição Federal assegura em seu artigo 10, a todos os trabalhadores e empregadores, a possibilidade de participarem em órgãos colegiados da esfera pública nos quais seus interesses profissionais ou previdenciários sejam objetos de discussão: “É assegurada a participação dos trabalhadores e empregadores nos colegiados dos órgãos públicos em que seus interesses profissionais ou previdenciários sejam objeto de discussão e deliberação” (Brasil, 1988).

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 1- Descrever e examinar o discurso sobre a gestão democrática da educação na ótica do jogo do poder nas políticas educacionais.
- 2- Analisar o entrecruzamento de discursos sobre a “gestão democrática da educação” ou organização escolar em: textos, documentos oficiais e documentos e discursos do colégio público estadual.

Na deriva desta investigação, os objetivos acima são faróis que ao longe sinalizam o rumo da análise de relações de poder e discursos que, ao circularem e proliferarem em todas as esferas da “gestão da educação” produz efeitos que incidem diretamente no cotidiano escolar, definindo linhas de forças formativas, repartindo o que é válido ou não no âmbito pedagógico. Trata-se de analisar em que sentido um governo “democrático” da escola precisa estar atento para tomar decisões, enfrentar, lutar e resistir diante das necessidades e desafios que se apresentam, e até que ponto isso pode ser feito como eco das vozes dos “auto-governados”. Será que a arte de governar pode conduzir a escola pública a uma construção maleável que propicie a emancipação dos indivíduos? Mas a gestão “democrática” da escola confunde-se com a luta emancipatória que se dá mesmo em relação a uma forma de ser democrático (responsável pelo sucesso ou fracasso), de maneira imposta ou direcionada segundo os discursos competentes da gestão da educação que definem o que tem qualidade e o que não tem na produtividade escolar.

Nesse estudo, utiliza-se, como aporte teórico, algumas pesquisas de autores sob a perspectiva foucaultiana e do próprio Foucault, num estudo de caso para pensar a educação a partir dos discursos que circulam na escola pública. Propõe-se uma

abordagem que tem como foco principal um “estudo de caso”, no sentido de investigar como algo se tornou o que é. Compreender a produção de uma singularidade, o entrecruzamento de discursos sobre a gestão democrática da educação e seus efeitos em um colégio estadual. Considera-se que o saber e o poder são termos que não terão como função designar entidades, potências ou, evocar algo transcendental, como, por exemplo, a gestão democrática tomada em um sentido entificado ou como essência paradigmática. Utiliza-se o termo saber como algo relacionado a todos os procedimentos e efeitos do conhecimento aceitos num momento e domínio precisos. O termo poder é utilizado, secundamente, como aquele que não faz outra coisa senão recobrir mecanismos particulares que podem induzir formas de comportamentos e de discursos.

É possível dizer que saber e poder possuem papel metodológico, não no sentido de encontrar por meio deles os princípios gerais de realidade, mas fixando de alguma maneira diante da investigação os elementos que para ela são pertinentes. É uma busca de se evitar a perspectiva da legitimação tão pertinente ao conhecimento e a dominação. O saber e o poder são aqui apresentados como uma grade de análise para pensar a produção do que se chama de gestão da escola. Destaca-se principalmente que esta perspectiva não é composta de duas categorias com elementos estranhos, saber de um lado e o poder de outro, e sim visa descrever o nexos saber-poder permitindo a compreensão de um sistema como: sistema da doença mental, penalidade, sexualidade e, no presente caso, em especial a educação. Se poder e saber fossem colocados em lados opostos tornar-se-iam exteriores um ao outro, pois nada pode aparecer como um elemento do saber se de um lado não estiver ligado a um conjunto de regras e coações,

característica de um tipo de discurso científico numa dada época e, de outro, se não for dotado de efeitos de coerção ou de incitação muito próprio daquilo que é válido como: científico, racional ou admitido. Inversamente nada funciona como um mecanismo de poder se sua manifestação não ocorrer segundo procedimentos, instrumentos, ferramentas e meios, ou seja, com elementos que possam ser validados em sistemas com certa coerência de saber (VEIGA NETO, 2004).

Dessa maneira, utiliza-se como aporte teórico algumas pesquisas de autores sob a perspectiva foucaultiana e do próprio Foucault. Tem-se um estudo de caso para pensar a educação a partir dos discursos que circulam na escola pública, numa abordagem que tem como foco principal o estudo sobre democracia e gestão da educação no cotidiano da escola. Isso é feito a partir do que disse Foucault (2006) sobre a forma como se articula o conjunto difuso de forças que atuam nas instituições. A abordagem dos discursos aqui analisados mostra a importância da contribuição desse referencial foucaultiano como um instrumental para a pesquisa em educação.

Tudo isso enfim, é um dos caminhos dessa pesquisa que procura descrever, na singularidade da gestão de um colégio estadual, por meio dos discursos ali proferidos, as relações de poder que ali ocorrem. Os discursos aqui investigados integram mecanismos e relações de poder que em grande parte determinam o funcionamento da escola e das instâncias de resistências nela presentes, sustentando ou não as políticas públicas de governo no chão da escola. A gestão resulta do jogo de forças difusas presentes na implementação ou negação das políticas governamentais na base da escola. Até que ponto se pode averiguar o poder gestor como discurso (modelo) democrático circulando na instituição, nas reuniões deliberativas ou fora delas,

propondo formas de ser e de agir que, de certa forma, produzem a identidade na escola, não somente a partir da totalidade tal como imaginada ou modelada, mas também na reação das singularidades irreduzíveis, ou seja, sempre diferenciadas, que podem ser ou não consideradas relevantes na caminhada da escola ou ser negada como indisciplina, falta de cooperação e empenho profissional ou mesmo desqualificação e despreparo.

Nesta investigação, foca-se falas sobre o poder, enunciados e práticas presentes na ação cotidiana da escola e também pela análise e descrição dos discursos presentes nos documentos oficiais, (Constituição Federal; LDB, Lei de diretrizes e bases da educação nacional; PNE, Plano nacional de educação; PME, Plano Municipal de educação e PPP 2008, projeto político pedagógico do Colégio Estadual Anita Canet), que contem em seus registros, linhas de força que se aplicam nas relações de aprendizagem.

A investigação tem como aporte teórico a perspectiva foucaultiana na análise sobre as relações de poder que ocorrem na gestão da escola pública e da abordagem de autores que estudam a gestão da educação. Para situar o caminho metodológico da pesquisa, movo-me a partir dos estudos de Alfredo Veiga-Neto, que ajudam a delinear uma linha mestra para a pesquisa em educação na perspectiva foucaultiana. De acordo com Veiga-Neto (2004), o ponto de vista de Michel Foucault pode contribuir significativamente para a compreensão das relações da escola com a sociedade, entre a pedagogia e a subjetivação moderna e sobre os dispositivos disciplinares e configurações atuais de controle e soberania. Desse modo, é possível articular pesquisas educacionais sem celebrar apenas a perspectiva foucaultiana por fazer

referências a outros trabalhos que seguem o mesmo caminho e exploram conceitos importantes para a pesquisa como: episteme, arqueologia, genealogia, governamentalidade, dispositivo, arquivo, discurso, enunciado e tecnologias do eu.

Nesse estudo, os conceitos do discurso, arqueologia e genealogia são considerados importantes e ganham destaque para pensar a educação. O discurso é analisado nos documentos e na fala dos sujeitos no cotidiano de um colégio estadual do Paraná. Num primeiro momento discorro sobre perspectivas teóricas foucaultianas de trabalho e outros discursos sobre as relações de poder que ocorrem na gestão da educação. A pesquisa se concretiza por uma análise arqueológica dos discursos presentes nos documentos e na fala cotidiana dos sujeitos em ação. Posteriormente, na realidade da escola, a genealogia ajuda a pensar o discurso local relacionando o mesmo com as relações de poder mais abrangentes. A arqueologia torna-se uma ferramenta que descreve a realidade e a genealogia constitui-se na explicação dessa realidade nas relações sociais e na sociedade (VEIGA NETO 2004).

Esse estudo move-se pelo caminho da descrição e da análise do funcionamento da escola a partir da observação e investigação de seus documentos e de outros como do Município do Estado e da União que interferem nos rumos da escola, mas em especial o estudo de caso local naquilo que caracteriza a instituição e a sua gestão como única e singular frente a outras possibilidades que se dão em outras instituições educacionais. Pensar e problematizar a educação a partir dessas singularidades ou ocorrências pode ser uma maneira muito significativa de contribuir para com um ensino emancipatório por meio da explicitação das relações que se estabelecem entre o poder e o saber. Na perspectiva foucaultiana, pode se falar que não

existe método, pelo menos no sentido tradicional e sim que há perspectivas, formas de olhar. Pode-se, no entanto tomar o “método” num sentido mais livre daquele atribuído pelo pensamento moderno, entendendo-o como uma “interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição”. Assim, o modelo é apenas mais uma forma de olhar a realidade. Em Foucault, não existe um método no sentido tradicional, o que não significa que por isso as suas investigações não sejam rigorosas, ele oferece ferramentas analíticas variadas que ele mesmo constrói em suas análises e são estas ferramentas que podem ajudar muito em nossas pesquisas e na educação. Porém Foucault nunca quis ser tomado como um grande modelo para os pesquisadores, no entanto quis sim que as suas contribuições servissem de ferramentas úteis que funcionassem como uma tática, como um instrumento que poderia ser queimado após o uso como fogos de artifício (VEIGA- NETO, 2004, p. 20).

De certo modo, pode-se dizer que a arqueologia² e a genealogia³ são métodos que Foucault tomou emprestado de Nietzsche em suas pesquisas. Todavia, a perspectiva de método em Foucault se assemelha com as práticas utilizadas na escolástica medieval: “algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos”. Na ótica de Foucault, o método toma o sentido de “determinadas formas de análise muito específicas”, é uma vigilância epistemológica,

² Arqueologia – ferramenta utilizada por Foucault que faz a descrição do objeto. Das condições históricas da possibilidade do saber, com clareza e objetividade (VEIGA NETO, 2004).

³ Genealogia – ferramenta utilizada por Foucault para a explicação do objeto. Pode se entendida como: uma ontologia de nós mesmos em nossas relações com a verdade; uma ontologia histórica de nós mesmos e com nossas relações com o campo de poder e; uma ontologia histórica de nós mesmos com a moral. Ela nos faz compreender o momento em que um determinado discurso emerge, a sua origem histórica. É um conjunto de procedimentos usados só para conhecer o passado como também se rebelar contra o presente (VEIGA NETO, 2004).

não é o método pelo método, existe um autor, uma teoria por trás que funciona como um pano de fundo nas pesquisas (VEIGA NETO, 2004, p. 20).

Veiga Neto (2004) fala de teorizações em vez de teoria foucaultiana para prevenir certas condutas que usam Foucault para qualquer problema de investigação. O objeto desta pesquisa é pensado a partir de Foucault para se evitar os equívocos de não compreender que as teorizações foucaultianas não são “pau para toda obra” ou pensar que os problemas de pesquisa estão aí soltos no mundo à espera de qualquer teoria para poderem ser resolvidos.

Para compreender a perspectiva de pesquisa a partir de Foucault, Veiga Neto enfatiza:

Assim, talvez seja mais prudente, mais correto, entender o pensamento foucaultiano como uma perspectiva; e, se quisermos compreendê-la melhor, será bastante útil marcar sua posição por aproximações e distanciamentos, descrevê-la e estudá-la por contraste com outros pensamentos e outras perspectivas (2004, p. 27).

Nessa perspectiva, o estudo privilegia em sua análise as relações de poder, mas superficialmente também perpassa outros conceitos como: governo, governamentalidade, biopoder e norma. O governo pode ser entendido como um conjunto de ações que estão dispersas, que são microscópicas, com o objetivo de estruturar ou conduzir ações. A manifestação do governo é quase sempre o resultado da ação, portanto é a manifestação do poder. Da mesma forma, o conceito de governamentalidade define-se tal como o significado da própria palavra que designa um conjunto de práticas de governo que “têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos” (MACHADO, 1979, p. XXIII).

Para Foucault (1979), em meados do século XVIII, se pode falar sobre o biopoder, como uma invenção correlata do conceito de população, designando procedimentos mesmo tomando cada indivíduo em suas particularidades no espaço e no tempo, tendo como objetivo a promoção da vida na coletividade, onde cada indivíduo está inserido. Isto é, um conjunto de indivíduos tomados e pensados na sua coletividade e por isso mesmo governados. Em relação à norma é a capacidade de cada indivíduo amoldar-se ao modelo por meio de uma normalização disciplinar que disciplina os gestos e ações das pessoas ao modelo aqui concebido como geral onde é considerado normal aquele que se ajusta perfeitamente ao modelo estabelecido. Desse modo, na segunda metade do século XVIII o poder disciplinar encontra a companhia do biopoder que juntos se potencializam se articulando, se complementando, fortalecendo-se mutuamente.

Desse modo, a disciplina e o biopoder podem servir para analisar o exercício do poder na escola. Afinal disciplinar, controlar e vigiar não são maneiras de amoldar ou ajustar corpos? Qual modelo de gestão democrática a se moldar na escola? Nesta ótica, o modelo que está presente para a escola pública é imposto pelo poder de governo que define a base comum nacional restando poucas oportunidades para a escola participar com seus valores locais. Ao estudar os documentos, como a Constituição e a LDB, nota-se que a determinação de uma escola pública, de qualidade e para todos é pensada a partir do governo que ao centralizar as decisões parece impor às escolas um projeto pronto e fechado. É na escola que acontecem jogos de poder ou relações de poder que, ao confrontar o estabelecido pela legislação com a realidade, demonstram a fragilidade de paradigmas prontos, isto acontece no entrecruzamento

dos discursos locais que geram o conflito permanente. Este conflito reflete o exercício do poder circulando na instituição, não apenas reprimindo ou impondo pela força do poder, mas também permitindo ações, pois, neste caso permitir, ser e fazer isto ou aquilo é exercício de poder e pode ser entendido como um dos aspectos mais eficazes de dominação.

Na perspectiva de pesquisa deste trabalho, as ferramentas de investigação assim denominadas por Foucault são a arqueologia e a genealogia e um terceiro elemento denominado de estratégia. Para analisar a escola e seu funcionamento a partir dos discursos que circulam em seu cotidiano, porém com as devidas precauções sobre método tomado nesta pesquisa na forma de uma perspectiva, as ferramentas utilizadas são: a arqueologia que descreve; a genealogia que explica e a estratégia como perspectiva de trabalho. Nesse sentido, a arqueologia é usada no domínio do ser-saber, tendo aparecido pela primeira vez na *História da loucura*, porém com a denominação menos rígida, pois Foucault não a estava empregando no sentido de um saber sistematizado, mas, no sentido da “percepção” lá onde o saber é familiar e dá as suas primeiras palavras. Posteriormente, a partir de *As Palavras e as Coisas*, Foucault passa a se preocupar com a arqueologia do “conhecimento” ou saberes que ele usa no sentido de teorias sistemáticas. Na *Arqueologia do saber*, Foucault coloca a arqueologia em funcionamento para descobrir, na Modernidade, como nos tornamos “sujeitos de conhecimento e assujeitados ao conhecimento”. Nesse caso, a arqueologia é um procedimento não no sentido de método, e sim no sentido de “escandir” pouco a pouco na busca dos enunciados dos discursos. É um procedimento no sentido de

escavar verticalmente camadas descontínuas e discursos pronunciados ”(VEIGA NETO, 2004, p. 52).

Da mesma forma, a genealogia tematizada por vários autores, porém, foi Foucault quem deu a maior explicitação do método genealógico. Ela faz um tipo especial de história descrevendo a gênese no tempo, isto é, revelar uma identidade primeira tirando todas as máscaras e escutar a história em sua própria materialidade, como um conjunto de procedimentos que são úteis para o conhecimento do passado e também para se rebelar contra o presente (VEIGA NETO, 2004).

Para Veiga Neto (2004), Foucault cuida para que suas análises genealógicas não reifiquem o poder, e também que este não seja tomado como algo que emana de um centro, é por isso que ele dirá: “A genealogia é cinza. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos”, ou seja, capturar o poder na sua ação insidiosa, microscópica, microfísica, permanente e saturante. É importante neste caso, salientar que tanto a genealogia como a arqueologia não tem como objeto fundar uma ciência, teoria ou sistema mais sim, um programa de análises fragmentárias e transformáveis. Em relação à amplitude e abrangência, Foucault diz que a arqueologia pode ser entendida como o método próprio que analisa os discursos locais e a genealogia, a tática que parte das discursividades locais colocando os saberes em jogo e liberados da sujeição. Quanto à ênfase, a genealogia analisa o processo e a arqueologia o momento. A genealogia oferece uma perspectiva processual da teia dos discursos e a arqueologia um instantâneo que é um corte no discurso (VEIGA NETO, 2004).

Entretanto, para Veiga Neto (2004), explicando ainda dentro do segundo domínio, apresenta o que para alguns seria um terceiro elemento metodológico que denominou de estratégia que pode ser compreendida como uma perspectiva de trabalho, apontando a possibilidade de ligar a arqueologia à genealogia, com prioridade para a segunda.

Esta pesquisa aborda a arqueologia, a genealogia e a estratégia como perspectiva de trabalho, sempre tomando o cuidado de lembrar que a rigor não existe um método foucaultiano no sentido tradicional. A pesquisa percorre seu caminho orientando-se no sentido de “escandir”, descrever as informações das fontes no detalhe identificando o que realmente significam e, procedendo à explicação, a origem, o momento de emergência dos discursos. Nessa perspectiva, o foco de pesquisa são os discursos e as relações de poder que se enraízam profundamente em todos os pontos do tecido social, é por isso que não existem relações sociais sem dominação. Um exame no detalhe poderá resultar na compreensão sobre a emergência do discurso sobre as relações de poder, suas articulações e superposições, bem como as especificidades e seus efeitos no campo educacional. A proposta não é fazer juízo de valor e nem tampouco de uma proposta inovadora ou nova para a educação. Mas sim problematizar sobre o ensino com a finalidade de examinar a relação entre as políticas públicas e a escola, os documentos públicos sobre a educação e a gestão da educação, desvelando as suas amarras para compreender os seus conceitos e pressupostos epistemológicos.

Dessa maneira, pretende-se examinar os discursos que se entrecruzam em todos os segmentos da gestão da educação nas práticas do cotidiano escolar do Colégio

Estadual Anita Canet e a sua lógica própria para pensar como funcionam os mecanismos e os efeitos de poder na gestão da escola pública.

Nesse sentido, a questão problema parte do pressuposto de que o ensino público passa efetivamente, no presente, por uma crise de “valores”, uma espécie de dissenso, que põe as instituições públicas de ensino em constantes desafios, não no sentido de buscar propriamente um consenso, mas no de aprender a lidar com o dissenso, sem descambar para a violência. Problematizar sobre a qualidade da educação é tema recorrente em todo lugar em que a educação escolar está em pauta, e discutir e analisar os modelos de democracia e de gestão presentes na escola é tema a ser debatido e reconstruído nas instituições de ensino públicas. Mas afinal quem define o que é democracia ou o que é a qualidade da educação?

Entretanto, as estruturas de poder que são responsáveis pela educação pública, estão em constante embate entre as tendências capitalistas vigentes, as políticas públicas educacionais e as instituições escolares que pertencem à rede de ensino público. Dessa luta resulta o desafio de pensar a relação entre a Escola e o Estado, destacando as políticas para a educação que geram a tensão entre a escola que ensina e a estrutura que a mantém. Esta estrutura quase sempre se encontra corrompida pelo nefasto avanço do capitalismo. Nesse processo de tensão se insere, ou se produz a gestão da educação, nas relações de poder no ensino público. Como acontecem e que efeitos produzem no meio educacional as forças que se enfrentam em desafios diários no cotidiano da escola?

Nesse sentido, analisar a escola pública por meio dos mecanismos de poder, de um olhar sobre os pequenos detalhes no cotidiano da escola, da tensão no interior da

escola, onde as relações de poder se manifestam em todos os seus poros, das relações de poder que se tornam decisivas para o funcionamento e que são determinantes no sentido de como estas instituições encaminham o processo ensino aprendizagem, se é possível pensar a escola a partir de outras alternativas pedagógicas e ou teóricas, ou seja, da possibilidade da diferença, não só em relação a outras instituições como em relação a si mesma.

As relações de poder, ao circularem em todas as esferas educacionais e também na escola em todos os seus setores, produzem efeitos que incidem diretamente no cotidiano escolar e que a “gestão escolar” precisa estar atenta para tomar decisões, e muitas são imediatas, para enfrentar as necessidades e desafios que se apresentam. Pensar a gestão da educação a partir de sua base no sentido de possibilitar a visualização dos limites e das possibilidades que muitas vezes passam sem serem notadas, e que podem ser determinantes para se tomar decisões importantes na escola. Contudo, para Foucault (2006) não são os governos que detém o poder e, sobre a noção de “classe dirigente”, observa que as atitudes, ou tomadas de decisão não são claras e também pouco elaboradas. No jogo do exercício de poder, portanto, da arte de governar existe:

Todo um jogo de noções que demandam ser analisadas” e seria oportuno saber até onde se exerce o poder “por quais “relés” e até quais instâncias, com frequência ínfimas, de hierarquia, de controle, de fiscalização, de interdições, de coações. Em toda parte onde há poder, o poder se exerce. Ninguém, para falar com propriedade, é seu titular; e, no entanto, ele se exerce sempre em uma certa direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o tem; mas se sabe quem não o tem (FOUCAULT, 2006, p. 44).

Nesse sentido, há, portanto um jogo do poder que pode ser analisado no detalhe mais ínfimo, para, seguindo Foucault (2006) compreender melhor, ter mais clareza e

talvez mais elaboração no exercício do poder. Portanto, as relações de poder que perpassam a gestão da educação seguem este exemplo que Foucault nos mostra, ou seja, faltam clareza e elaboração consistente para poder agir junto ao corpo difuso da escola no sentido de pertença e de saber que o cotidiano da escola é um acontecimento que não se pode controlar em sua totalidade, sem cair no totalitarismo que quer o futuro segundo uma medida dada, a qual tudo deve se enquadrar. Foucault (1979) demonstra a ação insidiosa do poder disciplinar e do biopoder agindo juntos na busca de ajustar os indivíduos tanto em sua singularidade como também na multiplicidade de cabeças que denominou de população.

2 O ENREDO DISCURSIVO E O OLHAR DO PODER

2.1 AFINANDO OS INSTRUMENTOS PARA ENREDAR O DISCURSO

Neste texto serão discutidos e abordados os discursos que circulam na escola pública, sobre a questão do cotidiano do processo ensino aprendizagem correlacionando-os com as mudanças discursivas das políticas públicas educacionais e autores que abordam a escola em especial a partir da gestão democrática da educação.

Mas afinal, o que é discurso? O que significa a análise do discurso? Para responder a estas questões cita-se Orlandi, que enfatiza:

A análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (2000, p. 15).

Segundo Orlandi, a linguagem se caracteriza por relações entre sujeitos e sentidos que produzem efeitos múltiplos e variados, demonstrando que, neste caso, “o

discurso é efeito de sentido entre locutores” (2000, p. 21). Logo, é possível usar o discurso pronunciado na escola para analisar o seu funcionamento, a partir do que é dito, das interdições, enfim refletir sobre a instituição, sobre as relações de poder que lá circulam e se manifestam em praticamente todos os lugares, observando a fala dos sujeitos, que são atores em ação no cotidiano da escola, no sentido de captar por meio dos discursos a luta que se trava no funcionamento da instituição.

Para Orlandi (2000, p. 62), o discurso também é definido de tal modo que “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se pode recortar e analisar estados diferentes”. Por isso, a base de análise por meio do discurso objetiva “mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos”.

Orlandi mostra que há uma distinção produtiva entre discurso e texto que faz também a distinção entre autor e sujeito, onde:

O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido por que deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura (2000, p. 63).

A análise do discurso procura o sentido do real em sua materialidade lingüística e histórica. Não se aprende a ideologia assim como o saber não controla o inconsciente. Esse é um jogo onde a própria linguagem em sua materialidade funciona ideologicamente (ORLANDI, 2000).

De acordo com Pêcheux, pode-se compreender o espaço da análise do discurso como:

Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de

deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso (1997, p. 53).

Ao descrever o discurso como sendo o desdobramento de forças por meio de palavras e proposições que se sucedem e que também de certa maneira se encadeiam,

Foucault diz:

As "palavras e as coisas" é o título - sério - de um problema; é o título - irônico - do trabalho que lhe modifica a forma, lhe desloca os dados e revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes) que remetem os conteúdos ou a representações, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar esses signos para designar coisas [...] É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (2002, p. 56).

Dessa maneira, compreende-se melhor que o discurso é poder, mostrando em práticas produtoras de enquadramento dos corpos. Pode-se então dizer que as práticas discursivas correlacionam com o poder na escola. Nessa perspectiva, Foucault, diz:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (2005, p. 49).

Para Foucault (2005), os discursos ultrapassam as palavras pronunciadas, são mais que isso, são práticas carregadas de relações de poder que se estabelecem de formas diversas. Tais mecanismos estão na ordem das leis e presentes na sociedade em geral. Nessa perspectiva a produção do discurso passa pelo controle, seleção, e redistribuição, por meio de procedimentos que têm a função de “conjurar poderes e perigos”, dominando o acontecimento aleatório e esquivando-se de sua temível materialidade.

Estes mecanismos citados por Foucault (2008), como relações de poder e controle dos discursos são classificados em externos e internos. Os externos chamados procedimentos de exclusão, como a interdição, onde, não se tem o direito de dizer tudo, não é permitido falar tudo de qualquer coisa; existe a separação e a rejeição, que podem ser compreendidas como oposição entre a razão e a loucura e ou, oposição entre o que é verdadeiro e falso. O mecanismo de controle interno faz parte de outro procedimento de controle do discurso, como, por exemplo, o comentário que possibilita indefinidamente a construção de novos discursos mostrando a articulação silenciosa presente no primeiro texto. O autor é colocado não numa visão do indivíduo que fala, pronuncia ou escreve um texto, mas sim autor no sentido do princípio de agrupamento do discurso, na origem de significações tornando-se o foco de sua coerência. A disciplina diferentemente do comentário e do autor, oferece a oportunidade de formulação indefinidamente de novas proposições, ela é o elemento que controla a produção do discurso fixando seus limites e atualizando as regras do jogo.

Foucault (2008) enfatiza sobre o comentário, falando da existência, de narrativas sobre discursos ditos de acordo com a circunstância e que se repetem de diversas formas contendo uma verdade imaginária ou até mesmo real. Conforme mencionado pelo autor existem falas, narrativas, discursos fugazes, que são dissolvidos no mesmo instante em que são pronunciados e aqueles discursos que são criadores de novas falas, portanto fundadores de novos discursos.

Diante disso, o discurso da escola, difere do instituído em termos da organização legal e rompe a fronteira estabelecida apontando para novos caminhos

presentes em discursos que não se encontram registrados no projeto pedagógico da instituição. Os discursos sobre a educação brasileira vêm se modificando ao longo de sua história, e neste estudo também o cotidiano da escola transforma-se constantemente, sendo assim, os discursos são considerados de diferentes maneiras, e sempre relacionados a valores sociais, morais, éticos, filosóficos e religiosos, enfim valores presentes na comunidade escolar.

Como lembra Araújo (2000), Foucault é considerado um demolidor de idéias, o filósofo que desafia as ortodoxias é o pensador dos jogos de verdade que produzem a diferença na atualidade. Ele nos mune com ferramentas para analisar as forças que nos constituíram como sujeitos. Desse modo, ao interpretar a história dos jogos de verdade abre-se o caminho para pensar a nossa própria história e reorientar o pensamento.

Sobre o discurso, Araújo (2000, p. 37) mostra que este conceito já era chave em *As palavras e as coisas*, isto é: “o que cada época pôde dizer ou articular significativamente, uma espécie de acontecimento do dizer na esfera do saber, típico do pensamento de uma época, sem ser ideologia nem proposição científica. O discurso arma o pensamento”. Araújo enfatiza que:

Os discursos suscitam o desejo de sua posse, seja para servir à simbolização, seja como o que não pode nem deve ser dito, interdito, portanto. A noção de que há poder no próprio discurso aparece claramente em passagens da página 90 a 93 de *L'archéologie Du savoir*. As proibições funcionam formando o discurso e não como elementos a serem afastados para que o discurso pudesse funcionar otimamente. O discurso não é neutro ou puro. Evidentemente Foucault ainda não está preocupado em mostrar que tipo de poder é esse e como ele funciona (2000, p. 63).

Na prática discursiva estão relacionados elementos diferentes como as instituições e técnicas, os grupos sociais e os discursos diversos. Não é por meio da visão de um determinado sujeito que se dá a escolha de um tema, como também as

idéias não definem os conceitos. Tanto um como outro são provocados pelos elementos de uma dada formação discursiva. O que não significa que as instâncias de saber sejam apartadas da ciência e das idéias na ordem discursiva, simplesmente são outra instância do lado daquelas que quando provocadas possibilitam a sua circulação em sociedades, onde o discurso tem o valor de objeto em meio à outros. “Mas como o discurso obedece a uma lei da raridade, pois nem tudo é dito por todos, torna-se alvo de disputa, de luta mesmo e não uma fonte inesgotável de interpretações, fruto da atitude exegética” (ARAÚJO, 2000, p. 64). Foucault enfatiza que o discurso é:

... um bem- finito, limitado, desejável, útil- que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”) a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 1986, p. 139).

Dessa maneira, é possível apontar na escola a circularidade dos discursos presentes nas relações de poder que ao circular produzem seus efeitos e também produzem saber na medida em que a instituição absorve a prática discursiva em sua atitude pedagógica. A escola é um lugar privilegiado na produção de discursos que se fazem presentes em todos os lugares e determinam a luta cotidiana travada no seio da instituição. Já de antemão se pode afirmar que existe todo um ajustamento dos programas prontos que vem para a escola que sofrem modificações para serem aceitos ou rejeitados na escola. Araújo afirma que:

Há poder social, político, econômico, institucional, e poder na e das práticas discursivas. E este último tipo de poder não funciona de modo a ser influenciado por aqueles, proibido socialmente, mascarado, provocando distorções ou ilusões e tendo, portanto, que ser denunciado como ideológico. Ele funciona enquanto formador do discurso. Os discursos, especialmente os discursos científicos, podem ser objeto de uma prática política e até mesmo depender dessa prática (2000, p. 64).

Na escola, o poder do Estado é confrontado pela prática discursiva presente em seu interior. Há um embate manifestando-se toda vez que nas reuniões são discutidos os objetivos educacionais que provém do Estado e este poder por mais que tenha força não consegue penetrar no âmago da escola sem que passe por modificações ainda que presentes apenas na prática cotidiana sem registro é uma forma de resistência que ocorre no chão da escola.

Nesse sentido, o conceito de discurso, na perspectiva foucaultiana, ajuda a refletir sobre o campo educacional e se justifica na medida em que muitas pesquisas em educação se voltam para a análise dos discursos, sejam eles expressos nas vozes de professores, alunos, instituições e textos oficiais referentes às políticas públicas. Para analisar os discursos nesta perspectiva é necessário abandonar as explicações fáceis ou ocultas das coisas. Para Foucault, examinar o discurso significa ficar simplesmente ao nível das palavras pronunciadas e isso resulta num árduo trabalho sobre o próprio discurso, “deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (FISCHER, 2001, p. 198). Contudo nem todos os usos de Foucault são apropriados ou isentos de equívocos (VEIGA-NETO, 2004, p. 184)

É necessário desprender de um longo aprendizado que faz “olhar” os discursos como um conjunto de signos que carregam significados ocultos que não são visíveis, “é como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso”. Para Foucault, não existe nada oculto “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento” (FISCHER, 2001, p. 198).

Para Foucault (1996), o discurso é um acontecimento, é o que é naquele momento. Portanto analisar os discursos sobre a gestão da escola é estudá-la partindo de seus atores em cena, ou seja, do discurso que emerge de suas ações que emanam de seu conjunto difuso, assim como são pronunciados naquele momento como um acontecimento mostrando a sua origem, a emergência do discurso no mesmo instante em que foi dito. Segundo Fischer, realizar uma análise sobre um discurso seria dar conta de:

Relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (2001, p. 199).

Nesse sentido, pode-se falar da autonomia do discurso. Qual sua relação com um “reino absoluto e independente das palavras? O discurso organizaria a si mesmo inclusive as práticas sociais?” As obras de Foucault da década de 1960, como “As Palavras e as coisas e A Arqueologia do saber”, apontam para esta concepção idealista e estruturalista da linguagem, como admitiu o próprio Foucault (FISCHER, 2001, p.199). Porém isto jamais se ajustou ao projeto foucaultiano que queria demonstrar “a inexistência de estruturas permanentes, responsáveis pela constituição da realidade” e mostrar o discurso como uma prática social que sempre fora produzido em razão das relações de poder (FISCHER, 2001, p. 199).

Foucault mostra a idéia de que o discurso constitui a realidade produzindo, como o poder, inúmeros saberes. Como falou desde o início de suas investigações e também para os seus projetos futuros:

...gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Descrever minuciosamente as práticas sociais na sua descontinuidade histórica embebidas de relações de poder e produzidas por meio das discursividades e ao mesmo tempo produtoras de discursos e saberes são atividades que dizem respeito “à fixação em saber a verdade do sujeito, em construir os sujeitos como o lugar da verdade, em construir para todos e cada um de nós discursos verdadeiros” (FISCHER, 2001, p. 201).

Uma das definições de discurso para Foucault (1986) é um conjunto de enunciados que se apóiam numa mesma formação discursiva. O filósofo parece apontar para o enunciado como o que melhor sintetiza uma possível teoria do discurso, que é “um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”, ou ainda pode ser apresentado como “domínio geral de todos os enunciados”, “grupo individualizável de enunciados”, “prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados”, são apenas algumas definições.

Para Foucault (1986), “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”, esta afirmação implica em falar da relação entre o discursivo e o não discursivo, é tratar da relação entre pensamento e vida, poder e saber, continuidade e descontinuidade da própria história, temas caros para o filósofo, que em uma das

definições do discurso, consegue reunir a difícil relação entre teoria e prática, discurso e poder, enunciado e história. Para se compreender o discurso é preciso fazer um levantamento dos temas relacionados aos “esquecimentos” mostrando o modo de existência que caracterizaram esses enunciados, que sempre estão articulados com técnicas e práticas sociais, de relações de poder, portanto em relações sociais (FISCHER, 2001).

Foucault apresenta a pesquisadores um modo de investigar sem buscar aquilo que está oculto em textos e documentos ou o que os mesmos queriam dizer e sim, “descrever quais são as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados”. Neste sentido, ao suspender as continuidades e acolher o discurso em cada um de seus momentos tratando-o dentro do jogo das relações sociais das quais faz parte, “é possível levantar um conjunto de enunciados efetivos, em sua singularidade de acontecimentos raros, dispersos e dispersivos e indagar: afinal, por que essa singularidade acontece ali, naquele lugar, e não em outras condições? (FISCHER, 2001, p. 221). Para Foucault, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (2008, p.10).

2.2 NA OFICINA DO PODER

As estruturas são linguagens. Ora, Foucault diz que seu problema não é lingüístico; seu método não é o da busca de invariantes culturais. Os estruturalistas analisam o significante e Foucault analisa o acontecimento, o discurso e seus efeitos de poder. No lugar da busca epistemológica de um método para as ciências humanas, procurou denunciar os efeitos que enunciados ditos e tidos como científicos produzem, a chamada política da verdade (ARAÚJO, 2000, p.18).

As novas pesquisas de Foucault têm centralidade na questão do poder, principalmente sobre a sua relevância na constituição de saberes. A grande mudança que esta assinalada é a inserção das análises históricas em torno da questão do poder “como instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes. A genealogia é uma análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos” (MACHADO, 1988, p. 188).

Assim, muda também radicalmente a metodologia colocada por Foucault que abandona seu posicionamento em relação à história epistemológica. A questão metodológica agora é outra, é a que diz respeito ao poder e a sua relação com o saber. As análises genealógicas sobre o poder produzem um deslocamento em relação à ciência e a filosofia política que em suas análises privilegiam o poder do Estado. Em suas pesquisas Foucault viu uma diferença clara entre poder e Estado. “O que aparece então claramente é a existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e indispensáveis inclusive à eficácia de sua ação”, é a análise genealógica que Foucault empreendeu nas instituições que investigou e que mostrou uma não relação direta com o Estado. Assim, foi possível focalizar poderes locais e muito específicos e explicados pela genealogia com maior clareza e com uma análise minuciosa e sistemática. Demonstrando de forma clara a existência de formas de exercício de poder que diferem do Estado (MACHADO, 1988, p. 189).

Machado enfatiza que:

Essa atenção a um tipo específico de poder formulou-se através de uma distinção entre uma situação central ou periférica e um nível macro ou micro que, mesmo utilizando uma terminologia espacial que não parece dar conta inteiramente da novidade que a análise contém, facilita a compreensão da

tese. Ela visa a mostrar a diferença entre as grandes transformações do sistema estatal, as mudanças de regime político ao nível dos mecanismos gerais e dos efeitos de conjunto e a mecânica de poder que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder este que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder (1988, p. 189).

Foucault, em suas investigações sobre o poder, preferiu se referir a este como algo que denominou de relações de poder que circulam e produzem os seus efeitos em toda a teia social. As relações de poder circulam desde a estrutura de poder central até as mais finas ramificações do tecido social, lá onde ele se torna capilar, sempre em cadeia. Ele propõe compreender o poder a partir de suas formas e instituições mais regionais e locais (FOUCAULT, 1979).

Nesse sentido, Machado fala sobre esta microfísica do poder a partir de dois aspectos: como um deslocamento do espaço de análise e em relação ao nível em que esta análise ocorre. Desses dois aspectos que são intimamente ligados considera-se:

A consideração do poder em suas extremidades, a atenção a suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos (1988, p. 189).

A articulação desses dois tipos de poder mostra a obediência a um sistema de subordinação que precisa levar em consideração a situação concreta e a singularidade da intervenção para poder ser traçado. As análises indicam que os poderes locais ou periféricos de fato não foram absorvidos pelo poder de Estado. Os poderes são exercidos em diversos e variados níveis na teia social e, podem ou não estarem ligados ao poder central. A relativa independência em relação ao Estado demonstra que as transformações ocorridas no nível capilar do poder não se ligam necessariamente às

mudanças do poder central. O aparelho de Estado é sim um instrumento específico da mecânica do poder, porém, não é apenas nele que este mecanismo de poder se localiza, ao contrário, vai além ultrapassando e complementando o poder de Estado. Daí decorre uma consequência política da análise onde o objetivo não é apenas dissecar e esquadrihar em teoria as relações de poder, mas ser um instrumento de luta articulado a outros instrumentos contra essas mesmas relações de poder. Observa-se que tanto o controle como a destruição do aparelho do Estado não são suficientes para fazer desaparecer ou mudar as características da rede de poderes presentes na sociedade (MACHADO, 1988).

Machado (1988) lembra que o poder não está localizado em um ponto central da estrutura social, mas está distribuído como uma rede produzindo efeitos de tal maneira que dele ninguém escapa. São relações de poder, onde, o poder é algo que se exerce e funciona como uma máquina social que não se situa em lugar algum e ninguém está isento do poder que é luta e também afrontamento onde se ganha e se perde. Há, portanto, limitações no discurso de unidade, que para se realizar precisaria considerar esta mobilidade das relações de poder. E ainda, que no exercício do poder não se encontra apenas repressão e imposição, mas uma permissão como um aspecto importante e eficiente da dominação. Sobre isso Foucault diz:

O que tentei investigar, de 1970 até agora, grosso modo, foi o como do poder; tentei discernir os mecanismos existentes entre dois pontos de referência, dois limites: por um lado, as regras do direito que delimitam formalmente o poder e, por outro, os efeitos de verdade que este poder produz, transmite e que por sua vez reproduzem-no. Um triângulo, portanto: poder, direito e verdade (1979, p. 179).

Foucault não pesquisou exatamente o poder. Para ele o que tem mais importância em suas investigações sobre o tema são as relações de poder ou, mais

convenientemente, o “como do poder”, o modo como este circula na teia social, como é exercido e como seus efeitos se manifestam na sociedade (FOUCAULT, 1979).

A genealogia utilizada para o estudo sobre o poder, que Foucault tomou emprestada de Nietzsche, consiste basicamente em pesquisar buscando a origem, o momento de emergência do objeto, ou seja, no caso do poder, explicar o objeto analisando as manifestações do poder que se encontram disseminadas em todas as ramificações do tecido social, produzindo efeitos e ao mesmo tempo circulando de um lugar para outro num movimento constante em todos os setores (FOUCAULT, 1979).

Nesse sentido, para Foucault (1979) o poder se vale do saber funcionando como um sistema de correias que permite a circulação do poder em toda a sociedade, como um transmissor das “relações de poder” que ao circular penetra profundamente até as mais finas ramificações, lá onde o poder se torna capilar. O poder permeia todo o tecido do real atingindo pequenas partes deste tecido que em alguns casos parecem até insignificantes, sem relevância, mas se analisadas no detalhe são indispensáveis porque fazem parte de uma cadeia na sociedade.

Entretanto, o poder não se detém e nem é dado a alguém, é tão somente a partir das relações de poder que ele é exercido e conquistado e, são estas mesmas relações que determinam a ação do poder no meio social. Esse mesmo poder pode ser um instrumento de análise dos saberes, que introduz as relações de poder para explicar os saberes. Não é uma teoria geral do poder, porque o poder não é algo determinado como alguma coisa natural. O poder não tem uma essência e depende da realidade para se manifestar desta ou daquela forma. Na explicação que Foucault faz sobre as “relações de poder” pode ser percebida uma mudança de poder que ultrapassa e vai

além da delimitação dada pela ciência política que o limitava ao Estado. A ciência política tem como foco a estrutura estatal para realizar suas investigações sobre o poder, contudo há manifestações de poder que fogem do Estado, mas estão presentes na sociedade produzindo efeitos (FOUCAULT, 1979).

Ao pesquisar as sociedades, Foucault percebe uma diferença significativa entre poder e Estado. As “relações de poder” manifestam-se articuladas com o estado e também fora dele por meio de manifestações que diferem do modelo estatal e se tornam importantes para sua sustentação e atuação na sociedade. O poder se revela como um mecanismo, ou seja, relações que atravessam e moldam o corpo do indivíduo, que por meio do disciplinamento se tornou “útil e dócil”. Útil para a produção e fraco politicamente, revelando assim, que através do corpo o poder se caracteriza como um “micro- poder ou sub-poder” (FOUCAULT, 1979).

Nas análises foucaultianas sobre as relações de poder, estas parecem apontar para uma luta contra a “rede de poderes” que perpassam toda a sociedade. Para não fazer uma análise descendente a partir do Estado, Foucault não propôs metodologicamente partir do centro dos poderes, mas uma análise sobre os micro-poderes que estão em toda parte, em todos os tecidos e poros da sociedade. Em síntese, seria como partir debaixo para examinar as relações de poder ou ainda, examinando detalhadamente todas as partes em que o poder se manifesta inclusive aquelas mais infinitesimais que o Estado não alcança. Para Foucault (1979), onde acontecem as relações de poder, por menores que sejam, mostram o exercício do poder, da dominação e da resistência, pois o poder circula e produz seus efeitos tanto nas grandes estruturas como o Estado ou no detalhe tão pequeno que o Estado nem

alcança, como nos encontros e desencontros que acontecem na escola. Nessa perspectiva, pode-se falar de resistência espalhada ao poder, pois não existe um lugar determinado e fixo de resistência ao poder. A resistência também é móvel e circula como as relações de poder em todas as teias do tecido social.

Nesse sentido, a compreensão do poder se dá como algo que se exerce e se disputa e que o seu aspecto negativo não é fundamental, porque o poder tem um lado importante que detém riqueza e por isso é positivo, eficaz e produtivo tendo como alvo principal o corpo do indivíduo. O corpo no sentido de torná-lo útil para a produção, para adestrá-lo, aprimorando-o para obedecer às exigências da sociedade, isto é, “tornar os homens dóceis politicamente”. Aumentar a sua utilidade econômica e fazer cessar os ímpetos de resistência ao poder por meio do disciplinamento do corpo. No século XX o poder disciplinar desempenhou este papel importante para a sociedade, ou seja, o amoldamento dos corpos (FOUCAULT, 1979).

Portanto, a análise do disciplinamento do corpo torna-se importante para compreender como o indivíduo é ao mesmo tempo produção de poder e saber, Para isso, é preciso penetrar no âmago da noção de disciplina, no sentido de entender como o indivíduo surge feito alvo de poder a partir do ordenamento da massa confusa que a disciplina organiza. O poder disciplinar não destrói o indivíduo, ele o fabrica, e isto se constitui na manifestação mais importante de seus efeitos. Investigar o saber é analisar as “relações de poder” a que este saber corresponde, porque não existe conhecimento neutro. Sua gênese pode ser encontrada nas “relações de poder”. Saber e poder estão unidos, isto é, imbricados, de tal maneira que todo conhecimento produz “relações de

poder”. “Todo saber assegura o exercício de um poder”. Na sociedade, o saber é dotado de poder em todos os mecanismos de seu funcionamento (FOUCAULT, 1979).

Foucault vai discutir sobre as regras de direito que as relações de poder usam para produzir os discursos de verdade e, o tipo de poder que é capaz de produzir discursos tão poderosos. Nas relações sociais, as manifestações de poder são múltiplas elas caracterizam e constituem o corpo social. Estas relações não podem ser dissociadas e nem podem se estabelecer. Elas também não funcionam sem produção, acumulação, circulação e funcionamento do discurso. “Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade” (FOUCAULT, 1979, p. 179).

Dessa maneira, pode-se caracterizar o poder não no sentido de seu mecanismo, mas no sentido de sua intensidade e constância é proceder na obrigação de produzir a verdade ou encontrá-la. O poder sempre está a nos interrogar sobre a verdade, por isso, temos de produzir a verdade para poder produzir riquezas. Por outro lado, submetemo-nos à verdade, pois ela é lei que produz o discurso normativo e que reproduz, ao menos em parte, os efeitos do poder. Nesse sentido, por meio dos discursos somos julgados, classificados, condenados, e destinados a um modo de viver ou morrer de acordo com os discursos que trazem especificidades de poder. De alguma maneira, somos obrigados pelo poder a produzir, confessar ou encontrar a verdade (FOUCAULT, 1979).

Foucault em suas investigações fala sobre o campo que percorreu e que denominou de muito geral e por isso, de maneira parcial diz:

Portanto, regras de direito, mecanismos de poder, efeitos de verdade, ou regras de poder e poder dos discursos verdadeiros, constituem

aproximadamente o campo muito geral que escolhi percorrer apesar de saber claramente que de maneira parcial e ziguezagueando muito (1979, p. 180).

Foucault (1979), fala de um princípio geral sobre as relações de poder que o guiou e das precauções metodológicas que foram adotadas em seu trabalho de pesquisa. As relações entre direito e poder, desde a Idade Média esteve presente em torno do poder real, por isso, a seu pedido foi elaborado o edifício jurídico das nossas sociedades. Houve também um resgate do Direito Romano que se constituiu como base do poder monárquico autoritário, administrativo e absolutista. Quando este edifício jurídico vai além do poder do rei, mais adiante, o que estará em questão é o limite deste poder. No ocidente a figura central de todo edifício jurídico será sempre o poder real. Os juristas estiveram sempre neste momento a serviço do rei. Entretanto, do poder real, fala-se de duas maneiras: numa demonstra-se sob que couraça jurídica o poder era exercido, de como o monarca encarnava o corpo da soberania para mostrar como o seu poder absoluto se adequava “ao seu direito fundamental”, de outra mostra a necessidade de limitar o poder real e a que regras este deveria se submeter sem comprometer a sua legitimidade.

Nessa perspectiva, a teoria do direito a partir da Idade Média tem o papel fundamental de fixar a legitimidade do poder e tudo gira em torno da soberania. Ao se afirmar que a soberania é o problema central do direito, e neste caso, dizer que o discurso e a técnica do direito têm como função básica a dissolução da dominação dentro do poder e que em seu lugar aparecem duas outras coisas: “os direitos legítimos da soberania e, a obrigação legal da obediência” (FOUCAULT, 1979, p. 181).

Foucault procurou inverter a análise do discurso do direito, fazendo sobressair o fato da dominação e mostrar que o direito é o instrumento dessa dominação. O direito pratica e veicula as relações de dominação, entendendo-a como múltiplas formas exercidas na sociedade. Por isso, entender como funcionam as múltiplas relações de sujeição no corpo social, não a partir do rei, mas dos súditos, nas suas relações de múltiplas sujeições que se desenrolam em toda a estrutura da sociedade. Nesse sentido, fazer aparecer o fato sobre as múltiplas formas de dominação (FOUCAULT, 1979).

Segundo Foucault:

O direito deve ser visto como um procedimento de sujeição, que ele desencadeia, e não como uma legitimidade a ser estabelecida. Para mim, o problema é evitar a questão – central para o direito- da soberania e da obediência dos indivíduos que lhe são submetidos e fazer aparecer em seu lugar o problema da dominação e da sujeição (1979, p. 182).

Para desenvolver esta análise sobre o problema da sujeição e da dominação, Foucault fala de algumas precauções metodológicas necessárias. A primeira, não analisar o poder a partir de seu centro, mas captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações onde ele se torna capilar. Onde ultrapassa as regras do direito, se prolonga e penetra em instituições, corporificando-se como técnica e se munindo de instrumentos de intervenção tornando-se eventualmente violento. Captar o poder em sua extremidade onde o seu exercício é cada vez menos jurídico (FOUCAULT, 1979).

Machado (1988) seguindo Foucault fala desta precaução colocando-a em evidência, onde o importante é dar conta do nível molecular de exercício do poder sem partir do centro o que seria uma análise descendente, pois, partindo do Estado examinaria o poder até onde este se prolonga nos mais baixos escalões da sociedade, o

lugar em que o poder capilar penetra reproduzindo-se em seus elementos atomizados e produzindo efeitos. Não significa minimizar o poder do Estado sobre as relações de poder na sociedade e, sim insurgir-se contra a idéia de que o Estado é o único órgão de poder, ou que a rede de poderes na teia social não passaria de uma extensão dos efeitos do poder central, sendo um simples prolongamento de sua ação, destruindo a especificidade das relações de poder que se pretende analisar.

Na segunda precaução, Foucault (1979) fala para não analisar o poder no plano da intenção ou da decisão. Estudar o poder onde a intenção é completamente investida em suas práticas na realidade, abordá-lo em sua face externa que se relaciona diretamente com o seu objeto. Entender como as coisas funcionam no processo de sujeição dos corpos e comportamentos. Saber como se constituíram os súditos captando a materialidade da sujeição na constituição dos sujeitos, em vez de estudar a alma central, focalizar os corpos periféricos e múltiplos que se constituem como sujeitos pelos efeitos do poder.

A terceira precaução sugere não tomar o poder como um fenômeno maciço e homogêneo de dominação. Ter presente que o poder não é algo que se divide entre os detentores e os que são submetidos. Deve-se analisar o poder como algo que circula e que só funciona em cadeia, não se localiza aqui ou ali, mas que funciona e se exerce em rede e todos os indivíduos se encontram em condições de exercer ou sofrer a ação do poder. Os indivíduos são sempre centros de transmissão identificados e constituídos: “O poder passa através do indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 1979, p. 184).

Segundo a quarta precaução, não se deve fazer uma dedução do poder, mas, realizar uma análise ascendente do poder a partir dos mecanismos infinitesimais examinando-os por mecanismos mais gerais, como os fenômenos, as técnicas e os procedimentos de poder atuam, deslocam-se, expandem-se e se modificam nos níveis mais baixos. Entender como os fenômenos mais globais anexam e agem nos menores que são tecnologias de poder relativamente autônomas e infinitesimais. Foucault fala da burguesia e da repressão sexual infantil como um controle necessário para se ter a mão-de-obra necessária para a manutenção do sistema capitalista (FOUCAULT, 1979).

Analisar as relações de poder em todas as direções como se examina os nós de uma rede de pesca, é um procedimento do qual Foucault recorreu em suas pesquisas. Foucault diz que é possível deduzir qualquer coisa do fenômeno de dominação da classe burguesa e propõe uma inversão na análise:

Examinar historicamente, partindo de baixo, a maneira como os mecanismos de controle puderam funcionar; por exemplo, quanto à exclusão da loucura ou à repressão e proibição da sexualidade, ver como, ao nível efetivo da família, da vizinhança, das células ou níveis mais elementares da sociedade, esses fenômenos de repressão ou exclusão se dotaram de instrumentos próprios, de uma lógica própria, responderam a determinadas necessidades; mostrar quais foram seus agentes, sem procurá-los na burguesia em geral e sim nos agentes reais (que podem ser a família, a vizinhança, os pais, os médicos, etc.) e como estes mecanismos de poder, em dado momento, em uma conjuntura precisa e por meio de um determinado número de transformações começaram a se tornar economicamente vantajosos e politicamente úteis (1979, p. 185).

Desse modo, a burguesia revela o seu interesse pela técnica e procedimentos de exclusão, principalmente por esta micro-mecânica do poder. Os mecanismos de exclusão evidenciam em determinado momento uma possibilidade de lucro econômico e de utilidade política que passaram a ser sustentados pelo sistema do Estado. O

interesse da burguesia é o lucro político e a utilidade econômica, que a partir do século XIX, consolidaram o sistema fazendo o funcionar em conjunto. O olhar da burguesia se volta ao sistema de poder, e seus mecanismos que controlam, punem, seguem e recuperam o delinqüente. A quinta precaução metodológica, diz que é bem possível que as grandes máquinas de poder tenham sido permeadas por ideologias como: educação, poder monárquico, democracia parlamentar, etc. Para Foucault o que se forma na base ele não crê que sejam ideologias. Pode ser menos ou muito mais, são os instrumentos reais da formação e acumulação do saber. O poder para exercer-se nestes mecanismos sutis precisa formar e fazer circular o saber e estes aparelhos de saber não representam construções ideológicas (FOUCAULT, 1979).

Recapitulando as cinco precauções metodológicas: em vez de orientar as pesquisas sobre o poder pelo edifício jurídico da soberania, deve-se orientá-la “para a dominação, os operadores materiais, as formas de sujeição, os usos e as conexões da sujeição pelos sistemas locais e os dispositivos estratégicos”. O poder precisa ser estudado fora do Leviatã, do modelo do Estado, estudando sempre “a partir das técnicas e táticas de dominação” (FOUCAULT, 1979, p. 186).

Todavia, tomando estas precauções Foucault (1979), se deparou com um fato histórico: a teoria jurídico-política da soberania. Esta teoria desempenhou quatro papéis: o primeiro refere-se a um mecanismo de poder efetivo, o da monarquia feudal; em segundo lugar funcionou como instrumento e justificativa na constituição das grandes monarquias administrativas; em terceiro lugar, a partir do século XVI e principalmente do XVII, época de guerras da religião a teoria da soberania circulou como uma arma tanto num campo como no outro: funcionava tanto nas mãos da

aristocracia como no parlamento; entre os representantes do poder real e os últimos vassalos. Usada tanto para limitar como para reforçar o poder real. Constituiu-se no grande instrumento de luta entre os sistemas de poder dos séculos XVI e XVII.

Finalmente a teoria da soberania é reativada no século XVIII com Rousseau e seus contemporâneos, desempenhando o quarto papel; o de construir um modelo alternativo contrario as monarquias administrativas, autoritárias ou absolutas, as democracias parlamentares. Esse mesmo papel é desempenhado pela teoria da soberania no momento da Revolução Francesa (FOUCAULT, 1979).

Nesse contexto, examinando estes quatro papéis, percebe-se que durante o período em que perdurou a sociedade feudal, os problemas da teoria da soberania diziam respeito à mecânica geral do poder no sentido amplo e restrito, recobrando a totalidade social. Esse modo como o poder era exercido pode ser compreendido na relação soberano-súdito. Nos séculos XVII e XVIII, surge uma nova mecânica do poder, bem diferenciada e incompatível com as relações de soberania. O novo mecanismo apoiado nos corpos e seus atos e não na terra e seus produtos, permite extrair dos corpos tempo e trabalho muito mais que bens e riqueza; é um poder que se exerce continuamente por meio da vigilância. Funciona por meio de um minucioso sistema de coerções materiais, que se apóia no princípio da nova economia que propicia o crescimento das forças dominadas e aumenta a força e a eficácia dos dominadores, se opõe ao mecanismo da teoria da soberania e se torna uma das grandes invenções da burguesia, sendo fundamental no capitalismo industrial, expressando uma forma de poder disciplinar (FOUCAULT, 1979).

Entretanto, a ação da disciplina que deveria ter causado o fim da teoria da soberania, promoveu a sua continuidade e inclusive organizou os códigos jurídicos napoleônicos adotados pela Europa no século XIX. A soberania persistiu como ideologia e princípio dos códigos jurídicos por dois motivos: de um lado como instrumento de crítica contra a monarquia (Séculos XVIII e XIX) e aos obstáculos que se opunham à sociedade disciplinar, de outro era ela que ocultava os mecanismos e técnicas de dominação garantindo a soberania do Estado (FOUCAULT, 1979).

Nesse sentido, por um lado se tem toda uma articulação do discurso em torno das leis, o aparato jurídico e a delegação de poder e de outro, o minucioso sistema das coerções disciplinares que garantiam a estrutura social. Nesta perspectiva, as disciplinas veiculam um discurso próprio, carregado de saber, alheio à regra jurídica, este será o discurso da regra natural denominado norma que não é da lei, mas sim da normalização, e sua jurisprudência é um saber clínico (FOUCAULT, 1979).

Para Foucault (1979), não é recorrendo à soberania contra a disciplina que os efeitos do poder disciplinar poderão ser limitados, porque soberania e disciplina, direito da soberania e os mecanismos disciplinares fazem parte e constituem os mecanismos gerais do poder na sociedade. Nesse aspecto, se torna necessário, segundo Foucault (1979) caminhar rumo a um novo direito antidisciplinar independente e livre do princípio de soberania. Também a noção de repressão que permanece sendo jurídico-disciplinar, se usada como carro chefe da crítica política fica viciado, prejudicado de antemão pela referência – jurídica e disciplinar- à soberania e à normalização.

Foucault propõe outras formas de se falar das relações de poder, enfatizando que estas se manifestam entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças e na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos e micro lutas (2006, p.231).

Dessa maneira, é possível compreender o funcionamento dos mecanismos de poder e com certa facilidade identificar a sua circularidade e seus efeitos, onde o mesmo se manifesta. Para Foucault, as relações de poder permeiam toda a sociedade; até as pequenas células estão impregnadas de micro lutas e esta tensão é o resultado do funcionamento do poder nas mais finas ramificações do tecido social, até onde estas ramificações se tornam capilares. O poder é percebido por meio das relações que estão presentes na teia social, e em cada detalhe por mais minúsculo que seja, há relações de poder (FOUCAULT, 2006).

Para Machado (1988), ao se analisar o poder, é preciso fazer o caminho inverso, tomar a questão colocada em sua especificidade, partindo de suas ramificações e mecanismos de poder mais infinitesimais intimamente ligados com a produção de determinados saberes. Examinar como os micropoderes constituídos de sua tecnologia e histórias específicas se relacionam com o poder geral do aparelho de Estado. Foucault propõe e realiza esta análise ascendente não de maneira global e centralizada com repercussão em outros setores da sociedade de forma homogênea e, sim estuda o poder como possuidor de uma existência própria com formas específicas ao nível mais elementar. O Estado não é o ponto de partida absoluto que se colocaria na origem das relações de poder na sociedade, muitas vezes foi fora do Estado que as

relações de poder se instituíram e se tornaram decisivas, situando a genealogia dos saberes modernos com tecnologias próprias e relativamente autônomas, foram usadas e transformadas pelo Estado. Machado afirma que:

Quando em seus estudos Foucault é levado a distinguir no poder uma situação central e periférica e um nível macro e micro de exercício, o que pretende é detectar a existência e explicitar as características de relações de poder que se diferenciam do Estado e seus aparelhos. Mas isso não significa querer situar o poder em outro lugar que não o Estado, como sugere a palavra periferia. O interessante da análise é justamente que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica idéia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que poder é algo que se exerce, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação (1988, p. 191).

Neste caso, o caráter relacional do poder mostra que as lutas contrárias ao seu exercício não podem ser feitas de fora porque nada está isento do poder. A luta significa resistência presente dentro da teia de poder que abrange toda a sociedade da qual ninguém escapa. O poder está sempre presente, exercido por meio de uma multiplicidade de relações de força, “e como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social”, a concepção de poder do modelo econômico apresentada como mercadoria é rejeitada por Foucault, que afirma que se um modelo pode ser elucidativo este seria o da guerra por considerar que “é luta, confronto, relação de força, situação estratégica”. O poder não é um espaço que se ocupa, ou um

objeto que pode ser possuído, ele se exerce e se disputa, onde se ganha ou se perde na teia social (MACHADO, 1988, p. 192).

Muito se fala do poder ressaltando o seu aspecto negativo que identifica o poder com o Estado como algo que ameaça, que castiga, pune, enfim que impõe limites. Entretanto Foucault resalta o lado positivo do poder, contrariando o conceito de Estado dominador e repressor, apontando inclusive que o capitalismo não conseguiria se manter somente tomando como base a repressão. Foucault mostra um lado produtivo e transformador do poder. De fato o poder produz o real, domínios de objetos e os rituais de verdade. O alvo do poder é o corpo na busca de aprimorá-lo, gerindo a vida humana para utilizar ao máximo as potencialidades dos indivíduos o que demonstra o seu objetivo econômico e político, isto é, maximiza a utilidade dos homens diminuindo a capacidade de revolta, resistência e luta, docilizando-os politicamente e aumentando a sua utilidade econômica (MACHADO, 1988, p.194).

Machado (1988) fala que estas pesquisas de Foucault sobre o poder são realizadas por meio de investigações bem delimitadas e precisas com objetos bem demarcados, ou seja, são análises bem particularizadas embora pelo tom provocativo e polêmico possam parecer englobantes. Por isso, é preciso ter o cuidado para não aplicá-las indistintamente a novos objetos o que poderia caracterizar a universalidade. Assim como no estudo sobre a penalidade e a própria tecnologia utilizada para controlar os indivíduos, percebeu que em outros lugares em que os indivíduos se encontram enclausurados também esta tecnologia do poder sobre os indivíduos se faz presente como no hospital, na caserna, na escola e na fábrica. A esse tipo de poder Foucault chamou de “disciplina” ou de “poder disciplinar”. A disciplina nem é

caracterizada como um aparelho ou instituição, o seu funcionamento é como uma rede que atravessa sem se limitar por fronteiras, funcionando como técnica, dispositivo, mecanismo, instrumento de poder. É um método que controla minuciosamente as operações do corpo, assegurando uma sujeição constante por meio da imposição de uma relação dócil e útil. Este poder não atua exteriormente, e sim, ao trabalhar o corpo dos indivíduos fabrica o tipo de homem necessário para o funcionamento da sociedade capitalista. Assim o corpo trabalhado responde à necessidade econômica e, por outro lado, essa transformação do corpo em força útil de trabalho só é possível através da ação do “sistema político de dominação característico do poder disciplinar”. Machado situa as características mais importantes do poder disciplinar da seguinte maneira:

Em primeiro lugar, a disciplina é um tipo de organização do espaço. É uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. Isola em um espaço fechado, esquadrihado, hierarquizado, capaz de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que dele se exige. Mas, como as relações de poder disciplinar não necessitam necessariamente de espaço fechado para se realizar, é essa sua característica menos importante. Em segundo lugar, e mais fundamentalmente, a disciplina é um controle do tempo. Isto é, ela estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia. Neste sentido, não é basicamente o resultado de uma ação que lhe interessa, mas seu desenvolvimento. E esse controle minucioso das operações do corpo ela o realiza através da elaboração temporal do ato, da correlação de um gesto específico com o corpo que o produz e, finalmente, através da articulação do corpo com o objeto a ser manipulado. Em terceiro lugar, a vigilância é um de seus principais instrumentos de controle. Não uma vigilância que reconhecidamente se exerceria de modo fragmentar e descontínuo; mas que é ou precisa ser vista pelos indivíduos que a ela estão expostos como contínua, perpétua, permanente; que não tenha limites, penetre nos lugares mais recônditos, esteja presente em toda a extensão do espaço (1988, p. 195).

A disciplina é um mecanismo de poder que age de tal maneira discreta e invisível que observa e tudo vê sem que seja vista. O vigiado adquire em si mesmo a sensação de que está sempre sendo olhado. A disciplina exige um registro contínuo dos conhecimentos e no exercício de seu poder produz saber. Este esquema de

vigilância total do poder disciplinar tem como base uma pirâmide de olhares que no hospício é formada pelos médicos, enfermeiros, serventes, etc. e aí pode ser inserida a escola que no próprio trabalho escolar põe em prática a técnica do poder disciplinar por meio da equipe pedagógica e de toda a comunidade escolar, com técnicas que são adaptadas a cada realidade ou necessidades específicas, com objetivos bem similares, ou seja, tornar o homem “útil e dócil”, fortalecendo a sua utilidade para o mundo do trabalho e tornando-o mais dócil do ponto de vista político para que seja menos resistente ao disciplinamento do trabalho (MACHADO, 1988).

Para Machado (1988), As relações de poder disciplinar têm grande importância estratégica nas sociedades modernas em especial depois do século XIX, exatamente porque elas não são negativas e, sendo positivas e excluindo delas qualquer juízo de valor moral, pensando unicamente na tecnologia de poder empregada, surge uma das teses fundamentais da genealogia demonstrando que o poder produz individualidade e o indivíduo é “uma produção do poder e do saber”.

A disciplina, “atuando sobre uma massa confusa, desordenada e desordeira” diferentemente do hábito de se explicar o poder capitalista como algo que massifica e descaracteriza, faz com que o indivíduo por meio do esquadramento disciplinar apareça como “alvo do poder”. Assim, o poder disciplinar atua na sociedade fazendo emergir uma multiplicidade ordenada de corpos amoldados. “Em suma, o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um dos seus mais importantes efeitos” (MACHADO, 1988, p. 197). Sobre o poder Machado afirma que:

Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios do

saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado e é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, desvirtuando seu núcleo essencial de racionalidade. Mas porque todo saber tem sua gênese em relações de poder (1988, p. 199).

Segundo Machado (1988), o fundamental na análise é a implicação mútua entre saber e poder, pois não há relação de poder sem que se constitua um campo de saber e reciprocamente todo saber constitui novas relações de poder. “todo ponto de exercício de poder é, ao mesmo tempo um lugar de formação de saber”. Percebe-se que se o hospital não é só o local da cura, mas também instrumento de produção de saber. A escola também situa-se como um local privilegiado de exercício de poder e, portanto, de produção de saber.

Nesse sentido, há uma relação de proximidade entre as pesquisas de Machado (1988) e Veiga Neto (2004), sobre a questão do poder em Foucault. Portanto, para Veiga Neto, a escola pode ser compreendida como:

Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não. Por isso, é no estudo da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar (2004, p.17).

Nesse sentido, Veiga Neto (2004) identifica em suas pesquisas as ferramentas que possibilitam compreender as relações de poder que permeiam o cotidiano escolar principalmente nas tomadas de decisão (gestão) e nos enfrentamentos dos desafios diários. Foucault é sem dúvida um grande estimulador, possibilita pensar as políticas do ensino valendo-se de suas contribuições como ferramentas, táticas e estratégias articulando de forma positiva a circulação do poder na sociedade e na escola. Permite

analisar os mecanismos de poder que agem e produzem efeitos na sociedade e no espaço escolar. Para usar as ferramentas de Foucault na pesquisa educacional é preciso evitar partir de conceitos fechados e ao mesmo tempo não se propor a chegar a conceitos estáveis. O importante é perguntar como as coisas funcionam e acontecem, para que se possam criar alternativas e vislumbrar que elas venham a acontecer de outras maneiras. Assim, segundo Veiga Neto (2004), é necessário compreender com clareza que o pensamento foucaultiano não deve ser usado para qualquer coisa, sem critérios, sem rigorosidade. Depois que suas ferramentas forem utilizadas, podem ser carbonizadas e até jogadas fora. O referido pensador brasileiro propõe que é preciso transgredir e até mesmo traí-lo para que se possa fazer de seu pensamento algo útil na pesquisa. O pensamento foucaultiano pode ser estudado como uma perspectiva, por aproximações e distanciamentos, analisando por contraste com outros pensamentos. Compreender que a pesquisa nesta perspectiva não tem um método rigoroso pelo menos no sentido tradicional, a não ser que o conceito de método seja substituído por ferramentas de pesquisa o que gerou muitas críticas ao seu pensamento em especial dos marxistas mais ortodoxos.

Veiga Neto (2004), em sua classificação sobre o ser-poder diz que na perspectiva de Foucault, a pesquisa foucaultiana nas instituições de seqüestro, como a prisão, a escola, o hospital, o quartel, o asilo. Mostra que em cada uma dessas instituições, o processo passa dos suplícios, dos castigos corporais para o que ele chamou de disciplinamento que cria os “corpos dóceis”. Esses corpos são o resultado do disciplinamento do corpo pela aplicação do poder disciplinar que age sobre os

indivíduos tornando-os úteis e dóceis para a sociedade por meio das táticas do adestramento que os molda de acordo com as regras sociais.

O objetivo de Foucault pode ser identificado quando ele traça uma genealogia do que ele chamou relações entre o poder e o saber, para mapear a ontologia do presente, em termos do ser poder. Dessa maneira, ele mostra que a docilização dos corpos é muito mais econômica que a aplicação do terror e ainda pode ser economicamente útil para o trabalho. Percebe-se um bom exemplo da analítica foucaultiana, feita no sentido de compreender o objeto na sua positividade, no que ele é capaz de produzir em termos de efeitos. Foucault nos mostra dois tipos de poder: o poder disciplinar e o biopoder. O poder disciplinar atua sobre o indivíduo e o biopoder sobre os corpos coletivamente (VEIGA NETO, 2004).

Entretanto, o poder disciplinar tem como características a ação individualizante e microscópica atuando com práticas de vigilância, resolvendo um problema da deficiência de ordem política que preocupava a soberania e se apresentando como uma saída econômica eficiente para levar o olhar do soberano para toda parte, na sociedade européia que era complexa e em expansão. Por isso, a partir da disciplina, a lógica do pastoreio, que é a relação entre o pastor e suas ovelhas, lógica da igreja cristã, se expandiu no âmbito sociopolítico amplo, de tal maneira que as tecnologias disciplinares davam conta do controle social. Com a entrada do poder disciplinar no jogo político, surgiu a sociedade estatal que pode se despedir do olhar do rei. Era o nascimento do Estado moderno (VEIGA NETO, 2004).

A expansão do pastoreio em todo o corpo social atinge também a educação, que passa a ser entendida “educação como direito”, num Estado que ao mesmo tempo

é individualizante e totalitário, resultando na ampliação do papel da escola, que foi sendo montada como a grande máquina capaz de fazer dos corpos objeto do poder disciplinar, com efeitos de subjetivação notáveis. Foi daí que nasceu a sociedade que Foucault chamou de disciplinar (VEIGA NETO, 2004).

Posteriormente Foucault (1979) passa a investigar a sociedade no seu corpo coletivo, ou seja, a população como uma massa que vive com ou sem regras sociais. Passou a se preocupar com a questão da governamentalização do Estado. Neste sentido, também se insere o papel da escola que trabalha com a educação ou adestramento do indivíduo, mas também do corpo coletivo presente na instituição. A escola desempenha um papel de transformação na sociedade e, foi montada ou “concebida” como a mais ampla e universal máquina de produção de corpos dóceis por meio da ação do poder disciplinar. Operou as individualizações disciplinares, engendrando as novas subjetividades e cumpriu o seu papel fundamental na constituição da sociedade moderna. No mundo atual a escola continua a desempenhar este papel de preparar os indivíduos e a coletividade destas cabeças para a sociedade contemporânea. A escola depois da família ou até antes desta, pode ser concebida como uma instituição de seqüestro onde quase toda a coletividade de indivíduos deve passar o maior tempo da infância e da juventude. É uma permanência diária por vários anos da vida sofrendo os efeitos do disciplinamento ou “adestramento” do corpo na busca de seu ajustamento para a inserção na vida em sociedade.

2.3 A MAQUINARIA DAS RELAÇÕES DE PODER

Segundo Foucault, o Biopoder apareceu como uma máquina produzindo efeitos no final do século XVIII e tomou os corpos coletivamente, inventando um novo

tipo de corpo, a população, que ao contrário do poder disciplinar é um corpo coletivo formado por uma multiplicidade de cabeças. É preciso dizer que o novo poder precisa das técnicas disciplinares e que os corpos são tomados naquilo que eles têm em comum que é a vida, ou seja, o pertencimento a uma espécie e o biopoder é uma biopolítica com novos objetos de saber que se destinam ao controle da espécie e que age na coletividade. Portanto, não se trata da substituição do poder disciplinar, pois a nova técnica de poder que age coletivamente depende das técnicas disciplinares para poder produzir seus efeitos sobre a coletividade (VEIGA NETO, 2004).

Dessa maneira, surge um novo conceito que é a população, com a finalidade de dar conta da dimensão coletiva que é a problemática do campo dos saberes. O poder disciplinar e o biopoder atuam juntos na sociedade entendida como um emaranhado de relações de poder que acontecem sempre em cadeia na rede social de maneira que um não anula o outro, ou seja, o biopoder que surge posteriormente ao disciplinar não o anula, pelo contrário dele necessita para o controle da sociedade (VEIGA NETO, 2004).

Finalmente a produção de múltiplos saberes cria um duplo objetivo; controlar as populações e prever seus riscos. Estes objetivos exigem o investir política e ativamente sobre o corpo múltiplo, e isso será feito no nível da vida coletiva por meio da regulamentação. Investir politicamente e ativamente sobre o corpo múltiplo é em última instância a arte de governar a sociedade por meio da biopolítica que se refere à coletividade, ou melhor, diz respeito à população, a toda uma massa de cabeças que compreende o funcionamento da sociedade (VEIGA NETO, 2004). A esse respeito Foucault mostra que:

Através da análise de alguns dispositivos de segurança, procurei ver como surgiu historicamente o problema específico da população, o que conduziu à questão do governo: relação entre segurança, população e governo. É esta temática do governo que procurarei agora inventariar (FOUCAULT, 1979, p. 277).

Para Foucault (1979), a população pode ser entendida como um novo conceito criado para dar conta da dimensão coletiva da sociedade. É um novo corpo múltiplo formado de inúmeras cabeças. Esse novo corpo múltiplo se mostra dotado de dois objetivos: controlar a população e prever os seus riscos. Por isso, se torna necessário investir politicamente e ativamente usando a força do biopoder sobre esse corpo múltiplo. Isso poderá ser feito, porém não mais ao nível do detalhe como no poder disciplinar e, sim atuando no nível da vida coletiva por meio da regulamentação. Desse modo, são estabelecidos dois conjuntos de mecanismos que são complementares e articulados entre si: o primeiro é o poder disciplinar que atua sobre o corpo individualmente e o segundo é o biopoder que age coletivamente com mecanismos regulamentadores. A princípio parecem esferas opostas e de fato situam-se em pólos opostos, no entanto não são antagônicos, situando num pólo a unidade e noutra o conjunto.

A educação escolar que tem um papel regulador muitas vezes criticado, este papel pode ser entendido, através da norma e de questões de governo, onde as discussões teóricas têm dado importantes contribuições. Aí se pode perceber o papel da gestão da escola como governo da escola e o pedagógico agindo sobre toda a coletividade de maneira que se encontre a melhor forma de ajustamento de todos os indivíduos, todos no sentido de que não são somente os alunos que estão imbricados pela norma, pela atuação do disciplinamento individual e coletivo e, sim todos os que

atuam na instituição incluindo a comunidade escolar e os órgãos do governo que são responsáveis pela educação pública. É de fato um coletivo agindo cotidianamente no processo de ensino aprendizagem que acontece no chão da escola.

Foucault (1979) demonstra que por meio da análise de dispositivos de segurança o surgimento histórico do problema da população, que levou à questão do governo, uma relação entre: “segurança, população e governo”. Na antiguidade Greco-romana e na Idade Média os tratados se apresentavam como conselhos aos príncipes sobre a maneira de se comportar ou a melhor forma de exercício do poder, ou ainda, a melhor maneira de ser aceito pelos seus súditos. Isto é, inserir a lei de Deus na vida dos homens. A partir do século XVI até o final do século XVIII os tratados não são mais conselhos para os príncipes e sim, arte de governar. Para Foucault:

De modo geral, o problema do governo aparece no século XVI com relação a questões bastante diferentes e sob múltiplos aspectos: problema do governo de si mesmo – reatualizado, por exemplo, pelo retorno ao estoicismo no século XVI; problema do governo das almas e das condutas, tema da pastoral católica e protestante; problema do governo das crianças, problemática central da pedagogia, que aparece e se desenvolve no século XVI; enfim, problema do governo dos Estados pelos príncipes. Como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível, etc. (1979, p. 277).

Na atualidade, a massa confusa do coletivo das instituições escolares parece suscitar por uma arte de governar que possa dar conta de suas reais necessidades. São vários os problemas que a escola pública tem de enfrentar para garantir estudo para a grande maioria alijada de seus direitos mais elementares. Esta investigação tem como foco a gestão da escola e a forma como os discursos que a entrecortam a tornam uma arte de governar da maneira mais satisfatória possível para o bem de todos.

A gestão democrática da educação é uma arte de governar a escola, mesmo sendo um lugar singular em relação ao Estado podem aparecer vários problemas a serem resolvidos, muitas vezes com um planejamento bem feito são resolvidos vários problemas, mas não todos. Para avançar na compreensão e ou, solução dos problemas de governo da escola. Para Foucault, o importante é:

As artes de governar postulam uma continuidade essencial entre elas. Enquanto a doutrina do príncipe ou a teoria jurídica do soberano procura incessantemente marcar uma descontinuidade entre o poder do príncipe e as outras formas de poder, as teorias da arte de governar procuram estabelecer uma continuidade, ascendente e descendente (1979, p. 281).

Na escola é possível verificar esta relação ascendente e descendente no exercício do poder que mesmo emanando de um centro tem grandes ramificações e se manifesta em todos os lugares circulando tanto nas camadas mais altas de tomadas de decisão como nas células mais atomizadas da instituição. Pode-se verificar que mesmo tendo um lugar privilegiado do poder na escola que é a gestão este não é o único porque o poder se manifesta também fora dele.

Qual seria então a melhor maneira do Estado gerir os indivíduos, as suas riquezas, os bens e a família? Foucault (1979) observa que a introdução da economia ao nível do exercício político seria o papel essencial do governo. Para governar um Estado se torna necessário o estabelecimento da economia ao nível geral, estabelecendo uma forma de vigilância tão atenta como a de um pai de família. Mas este modelo de família é superado a partir do século XVIII, passando a uma dimensão instrumental em relação à população. Esta mudança de modelo para instrumento foi o que permitiu à população o desbloqueio da arte de governar eliminando o modelo familiar.

Nesse sentido, o objetivo do governo não será governar e, sim melhorar a vida da população por meio do aumento da riqueza, tempo de vida, saúde, etc. a população é o ponto central sobre o qual o governo será organizado, pois “a economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diversos elementos da riqueza, apareceu um novo objeto, a população”. Para gerir a população a disciplina ocupa um lugar de destaque e passa a ser muito valorizada, porque gerir a população não é apenas organizar a massa coletiva, é mais que isso, é organizá-la “em profundidade, minuciosamente, no detalhe”. Entretanto, é preciso compreender as coisas não pela idéia de substituir “uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo”. É necessário compreendê-la como um triângulo: “soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais” (FOUCAULT, 1979. p. 290-291). O objetivo de Foucault é mostrar a relação histórica profunda entre:

O movimento que abala a constante da soberania colocando o problema, que se tornou central, do governo; o movimento que faz aparecer a população como um dado, como um campo de intervenção, como o objeto da técnica de governo; e o movimento que isola a economia como setor específico da realidade e a economia política como ciência e como técnica de intervenção do governo neste campo da realidade. São estes três movimentos- governo, população, economia política- que constituem, a partir do século XVIII, um conjunto que ainda não foi desmembrado (FOUCAULT, 1979, p. 291).

Foucault objetivava realizar uma história da governamentalidade, palavra que para ele significava três coisas:

- 1- O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
- 2- A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e

levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3- O resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 1979, p. 292).

Para Foucault (1979), o importante não é a estatização da sociedade e sim a governamentalização do Estado. Este fenômeno particular é vivenciado desde o século XVIII até a atualidade, é a era da governamentalidade fenômeno muito astucioso que permitiu a sobrevivência do Estado. O Estado se tornou o que ele é hoje por meio da governamentalidade que lhe é interior e exterior. Assim, sobre o que compete ou não ao Estado, se é ou não estatal ou se é público ou privado, tudo isso, é definido pelas táticas de governo. Neste sentido, na sobrevivência do Estado e nos seus limites pode-se compreendê-lo através das táticas gerais da governamentalidade.

Analisando a escola pública principalmente quando se observa em seu regimento interno e no projeto pedagógico, táticas de gestão e dispositivos de disciplinamento. Isto é, são técnicas que regulam a vida dos indivíduos na singularidade e coletivamente, objetivando o seu ajustamento na escola e na sociedade. Assim, pode-se numa perspectiva foucaultiana enxergar os mecanismos de adestramento do corpo funcionando e amoldando os indivíduos para uma humanização que nada mais é do que uma tática de produzir corpos dóceis para a sociedade. Nesta ótica a negociação de forma razoável com a participação da maioria que se encontra presente nas tomadas de decisão da escola, pode esconder um intrigado jogo de relações de poder que podem visar a um enquadramento do conjunto difuso da escola, uma homogeneidade que anula as singularidades e com isso a emancipação dos indivíduos. Nos documentos e falas da escola busca-se a presença desses paradigmas

para ver como esta lida com essa situação que parece ser sempre conflituosa no chão da escola.

Na escola pode se falar também que a disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente. A gestão da educação pode ser vista como prática de governo, como uma racionalidade capaz de instrumentalizar as condutas e controlar indivíduos e coletividades. Isso pode se manifestar também como técnica, autogoverno, quando se pensa na gestão democrática. Assim, a autonomia da escola torna-se uma forma de cuidado de si institucional. Segundo Lemke (2006, p. 14) tem-se uma estratégia de responsabilizar os sujeitos individuais e coletivos, deslocando a responsabilidade sobre os riscos sociais (doenças, pobreza, desemprego, podemos acrescentar também, a falta de educação) para o domínio individual e local. Assim novos dispositivos são produzidos para instrumentalizar as instituições tornado-as responsáveis por si mesmas. Destaca-se, no caso, o *lean thinking* em economia, de acordo com o qual se deve reduzir todas as atividades humanas que absorvem recursos, mas não criam valor (LEMKE, 2006, p. 15). As técnicas formais de governo (planejamento, gestão de projetos e programas) vão sendo transferidas para as localidades e mesmo para as instituições. Sobre os impactos dessa tendência na escola é desatável a obra de Laval (2004, p. 187), onde se mostra que a “modernização” da escola se dá em torno de três eixos: a eficácia, a avaliação e a inovação, técnicas apropriadas para gerar produzir autonomia e responsabilidade sobre si mesmo, sobretudo quando se pensa na gestão democrática da escola. Contudo, isso não descarta a possibilidade de se pensar a gestão da educação segundo a tecnologia

pastoral. O estado continua a propor uma meta para o rebanho, veja o caso do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O gestor, de certo modo, também agrupa, guia e conduz localmente o rebanho chamado comunidade escolar. Assim, os maus gestores podem ser comparados aos maus pastores, ou seja, aqueles que não são capazes de assegurar a salvação do rebanho, ou seja, não conseguem uma nota elevada nos indicadores governamentais.

Os estudiosos da gestão têm como responsabilidade, frente à modernização da escola, vigiar contra os abusos do poder da racionalização, uma vez que o elo entre a racionalização e o abuso do poder é evidente (FOUCAULT, 2000, p.96).

3 O PODER DOS DISCURSOS COMO FORÇA DO SABER E DA LEI NA EDUCAÇÃO

3.1 O ECO DAS VOZES ESPECIALIZADAS SOBRE GESTÃO

Em nossas sociedades, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas") (FOUCAULT, 1979, p. 13).

Muito se tem falado nos últimos anos sobre a gestão democrática da educação como um princípio constitucional ressaltando sua extrema importância para garantir o acesso, a permanência na escola e a aquisição de conhecimento de qualidade de forma gratuita e para todos indistintamente. Contudo o mesmo princípio democrático que

concedeu autonomia às escolas recebe os efeitos do “choque de gestão” onde a autonomia transforma-se em heteronomia, em subordinação.

Dessa maneira, a gestão de escola, em sociedade sob os auspícios do capitalismo mundial e competitivo, que prima por resultados e lucros em todos os setores, também governa a educação segundo uma difusa política mundial que atrela as práticas de gestão à busca de resultados quantitativos em relação ao processo ensino aprendizagem. Este é o discurso que se torna imperativo no processo de globalização, onde a democracia torna-se também mais uma técnica de governo, de busca do consentimento. Uma das armadilhas mais latentes é a que decorre da chamada falsa democracia, na qual um discurso de participação coletiva na educação “oculta” a exclusão ou a inclusão subalterna.

A democratização da educação, do seu acesso, permanência e qualidade, devem ser para todos, sem nenhuma distinção, uma vez que a qualidade de ensino deve ser garantida também aos diferentes, ou seja, aos que não aprendem “normalmente”. Esse programa democrático a ser implementado pela gestão precisa ser questionado em relação a que tipo de subjetividade está sendo formado com a escolarização compulsória também apresentada como direito de todos.

Nesse sentido, o tom do discurso democrático reconhece um país com muitos analfabetos, bem como um acesso muito precário ao Ensino Fundamental, e com gradativa, mais insuficiente, ampliação para o ensino médio. A gestão torna-se, segundo as vozes do MEC, responsável pela mudança do cenário educacional e com ela do país. Sendo falaciosa ou não isso tem se ecoado das mais diversas formas tanto via organismos internacionais comprometidos com políticas educacionais, tais como a

UNESCO e o Banco Mundial, bem como por ONGs e associações de gestores. O discurso competente sobre a gestão vai enredando as escolas num cipoal de programas e projetos, onde o poder gestor da escola se fragmenta, se autonomiza e se espraia.

Por outro lado e, muitas vezes em conformidade com isso, os discursos acadêmicos sobre a gestão da educação, fundado em pesquisas de campo e teorias científicas, também apontam para o como da gestão, como ela está sendo e como ela deve ser. Para Cury (2005, p. 205):

A gestão democrática do ensino público supõe a transparência de processos e de atos. Ao caráter público e aberto se opõe o privado e o secreto. O segredo é a dimensão daquele que se tem como a sede e a fonte do poder e, portanto, nada deve à cidadania. Por esta via pode-se mesmo chegar a “déspotas esclarecidos”, mas que não deixarão de ser déspotas. O privado é a dimensão daquele que presta serviços sob sistema contratual de mercado. E mesmo aí, dada a complexidade social e a dimensão de consumidor contida na cidadania, o privado não é absoluto.

Há uma proliferação do discurso acadêmico sobre a gestão. Muitos estudos são significativos para a compreensão “crítica” da realidade da escola e para se pensar outras formas de gestão. São significativos, entre tantas obras, os trabalhos de Ferreira (2001), Oliveira (2001), Cury (2005) e Bruno (2001) para se indicar o que a academia diz sobre a gestão democrática e ao dizê-lo já produzem efeitos sobre as políticas educacionais. Não se afirma aqui que tais efeitos são lineares, mas que há entrecruzamentos e influências mútuas. O lugar de onde eles proferem seus discursos, a academia, dá a eles uma autoridade sempre consultada como divisor de águas entre o que vem a ser democrático ou não. Tais autores, entre outros, têm credibilidade demonstrada por suas produções, participações em organizações e eventos, mostrando significativas contribuições para com a educação brasileira devido não só a produção da academia, mas também a militância política. A força do discurso acadêmico está no

fato de eles não só descreverem, mas também já contribuírem para constituir o objeto descrito, no caso a gestão democrática.

De acordo com Cury (2005, p. 199), abordando sobre o capítulo da educação na Constituição Federal, mostra que foi incorporado no texto “os clamores dos educadores que, exigindo a democratização da sociedade e da escola pública brasileiras, buscaram traduzi-los em preceitos legais”. Assim, a retomada do Estado de Direito, por meio da redemocratização, permitiu que no processo constituinte de 1987 os representantes de populações afetadas seriamente pela ausência de democratização, inserissem no documento princípios e garantias na busca de efetivação de direitos sociais até então negados.

Para Cury, o princípio da gestão democrática já é uma realidade em muitas administrações públicas de ensino. Nos Estados e Municípios brasileiros já há exemplos de participação democrática. Contudo, é importante a realização de um balanço para se poder avaliar “a pluralidade e a riqueza que se vê contida na aspiração de participação (2005, p.202). Ainda de acordo com Cury:

De todo modo, talvez seja importante reter que o princípio da gestão democrática tem um interlocutor (oculto?) que é o autoritarismo hierárquico de que se revestiu tanto a administração das redes quanto a própria relação pedagógica. E ela possui uma intencionalidade clara: ou a gestão pública inclui a participação dos envolvidos na educação escolar ou ela não é pública e aí o que se lhe segue é a gestão negotiorum (CURY, 2005, p. 202).

Desse modo, a gestão democrática convive com algumas especificidades hierárquicas na escola. O professor por princípio detém um conhecimento que não é de domínio dos alunos e nisto implica certa hierarquia. “O desafio posto aos sujeitos interessados na educação escolar e sua qualidade será o de encontrar, no interior destes

avanços, o caminho consequente e viável de sua efetivação (CURY, 2005 p. 206). Este discurso está de acordo com as relações de poder demonstradas por Foucault (1979) onde, observa-se a necessidade de alternativas para a implementação da gestão democrática na escola pública.

Para Oliveira (1997), a escola pode ser concebida como um núcleo da gestão, enfatizando que a partir dos anos 90 as reformas educativas no Brasil passam por significativas transformações a nível federal, estadual e municipal. São na verdade reformas educativas anunciadas como administrativas. Em sua maioria as reformas estão de acordo com os compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em março de 1990, em Jontiem na Tailândia, e também dos acordos provenientes da Declaração de Nova Delhi em dezembro de 1993 para atender à demanda de universalização do ensino básico.

Segundo Oliveira (1997), a proposta tanto da conferência de Jontiem como da declaração de Nova Delhi, convergem para novos modelos de gestão do ensino público. A idéia tem como base a descentralização, a flexibilidade, a participação na administração de recursos e de responsabilidades. O referencial é basicamente o mesmo que se desenvolve nas empresas privadas.

Na gestão da educação a flexibilidade administrativa pode ser percebida pela desregulamentação dos serviços e na descentralização de recursos que coloca a escola numa posição de núcleo do sistema. Estes modelos objetivam resultados melhores para a educação, que possam ser mensurados e quantificados estatisticamente e alcançados por meio de inovações na organização do trabalho e na gestão escolar (OLIVEIRA, 1997).

A gestão democrática da educação presente na Constituição de 1988, por si só não garante a sua efetivação, pois possibilita inúmeras interpretações que nem sempre garantem um processo democrático. A leitura que se faz de gestão e de democracia pode variar muito devido aos projetos em disputa e alguns modelos de gestão que se apresentam como democráticos por terem uma maior participação, são tomados como exemplos, sem que na verdade tenham incorporado os segmentos sociais e sua representatividade. Então o que parece ser uma democracia pode ser ainda pior, ou seja, conter no discurso formas autoritárias de gestão. A descentralização das tomadas de decisões pode representar a retirada das responsabilidades do Estado para com a educação e a inserção das empresas privadas neste setor, com suas lógicas de administração descentralizada. A mudança de posição no MEC de executiva para supletiva e redistributiva pode ser o espaço que faltava para uma investida do mercado sobre a educação pela via da privatização (OLIVEIRA, 1997).

Bruno (1997) reafirma que a escola tem papel fundamental na formação dos indivíduos para a produção principalmente diante das novas exigências do mundo do trabalho que cada vez mais exige um trabalhador mais preparado que tenha a capacidade de pensar e agir satisfatoriamente frente a esta nova estrutura empresarial onde o disciplinamento da estrutura psíquica é muito importante para se poder explorar a capacidade de pensar do trabalhador. Contudo, lamenta-se que a escola não pode permanecer apenas como reprodutora de capital como quer o capitalismo na sociedade atual. Esta é uma razão que justifica a crise de tantos sistemas educacionais no mundo todo que começam a se reestruturar devido a esta visão da educação como uma mercadoria e que precisa ser racionalizada, “modernizada”.

A descentralização administrativa é apresentada como solução para as crises uma vez que com maior autonomia para as unidades escolares, inclusive financeiras pode-se evitar dessa maneira que todo o sistema seja perturbado de forma indesejada ou entre em colapso. Destaca-se que no Brasil, as pesquisas indicam o que está sendo pensado e executado na educação pública, são adequações às novas tendências do capitalismo contemporâneo dando ênfase especial para a administração, gestão escolar e trabalho docente, com o objetivo de redução de custos e do tempo de formação na busca de eliminar os desperdícios com a educação. A idéia é de investimento em construções, livros, material didático deixando de lado os professores porque isto poderia provocar uma valorização social destes profissionais que se tornariam reivindicativos o que acarretaria segundo o Banco Mundial um processo inflacionário. O que se pergunta neste caso é como melhorar a qualidade da educação sem investimento financeiro e de formação permanente para professores e demais profissionais da educação pública (BRUNO, 1997).

Nessa perspectiva, afirma-se ainda que, quando são verificados esforços para a melhoria da educação, estes são muito localizados onde a economia compete com setores inovadores e produtivos da economia mundial. A diferença na qualificação do trabalhador é que ela não é mais compreendida apenas no âmbito nacional, agora passa a ser também mundial, arrastando junto também a educação que deixa de ser uma questão apenas nacional. Destaca-se como um dos problemas os investimentos dirigidos para setores onde a classe trabalhadora realiza tarefas mais complexas, mais exigentes e, nas demais regiões os investimentos menores e de acordo com a sua inserção na economia globalizada, produzindo uma nova segmentação da classe

trabalhadora e uma exclusão social a nível mundial. É mais uma proeza da investida nefasta do capitalismo. Com o fim das políticas compensatórias do Estado central em vários setores da sociedade e com o aumento da exclusão social, em se confirmando esta tendência, as conseqüências serão gravíssimas para as futuras gerações de trabalhadores, e os bolsões de miséria hoje existentes poderão se transformar em verdadeiras prisões sociais. Teme-se que os investimentos para a educação no chamado terceiro mundo tendem a ser destinados para as quatro primeiras séries como quer o Banco Mundial, porque trazem retorno financeiro mais rápido. Desse modo, estes segmentos entram mais rapidamente na economia informal, neste caso é possível talvez que isso sinalize que o Brasil pode se tornar um país de economia predominantemente informal. Afirma-se também que a melhoria da qualidade da educação vai além das reformas curriculares, é trabalhar com criatividade promovendo novas formas de organização do trabalho escolar que não sejam apenas contrárias ao modelo contemporâneo de organização e de exercício do poder, mas que apontem alternativas possíveis de serem realizadas. Ações práticas com laços de solidariedade que se concretizem por meio do trabalho coletivo na busca da transformação social (OLIVEIRA, 1997).

A idéia de uma educação para todos e de qualidade faz parte do projeto de escola que se defende e que está presente nos documentos oficiais juntamente com a gestão democrática da educação pública. Quanto à comparação com a lei tudo está bem posicionado e elaborado de tal maneira que enquanto lei os discursos são perfeitos e refletem uma idéia de educação rica em direitos para todos. Por que temos então sérios problemas na educação pública?

Teixeira (1997) nos mostra que um dos problemas educacionais graves pode estar centrado na idéia de que no Brasil qualquer pessoa pode ser diretor de escola e administrar o ensino. Expressa que:

A função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende muito de quem ele é, do que tenha aprendido de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador. E, é comum, entre nós pensar que aquilo que não se aprende senão em muitos anos não se precisa aprender. Daí, não se precisa preparar o administrador. O Brasil é talvez um país dos mais excepcionais neste assunto. Não me consta que os administradores se preparem no Brasil (TEIXEIRA, 1997, p. 274).

Segundo Teixeira (1997), há uma urgência em preparar bem o gestor de escola, pois ele é um elemento chave para a implementação do processo da gestão democrática na educação pública. Sua formação aparece como um pressuposto indispensável diante de uma perspectiva de transformação, com sério compromisso humano e social que objetive alcançar a melhoria da qualidade de vida na sociedade. Nesse modo de ver, o gestor da educação é apresentado com um poder e uma autonomia que daria a sua atividade um poder que extrapola até mesmo o âmbito escolar. Contudo, a gestão se dá numa relação que restringe essa suposta autonomia.

Foucault (1979) subsidia a discussão sobre as relações de poder presentes na escola, uma vez que o trabalho do gestor sofre interferências e efeitos externos provenientes do aparato do Estado. Ele contribui também para se compreender que na escola as manifestações e efeitos de poder são múltiplos e por isso, o Estado, quando tomado como centro do poder não dá conta de alcançar e dominar esses últimos lineamentos, de maneira que sempre existirão “problemas” num processo de gestão democrática que centralize as tomadas de decisões.

Na perspectiva foucaultiana, não se pode valorizar modelos de gestão democrática como sendo melhores ou piores. Mas se pode pensar uma gestão que

ocorra de forma aberta, sem regras, sem medo de correr o risco de experimentar algo novo, sem paradigmas impostos. Neste caso, os indivíduos participariam livremente das decisões sem ter que passar por um ajustamento repressor e vigilante de suas liberdades. O exercício de poder seria um jogo onde o menos importante é o resultado a que se chegou. Isso nos faculta compreender o que se diz sobre a gestão da educação.

Ferreira enfatiza que a gestão da educação pode ser definida como:

É a administração se fazendo em ação na sala de aula, por conter “em gérmen” o espírito e o conteúdo do projeto político pedagógico que expressa, democraticamente, os compromissos e o norte da escola através da gestão do ensino, da gestão da classe, da gestão das relações, da gestão do processo de aquisição do conhecimento, pois a escola e a sala de aula estão interligadas de todas as maneiras (FERREIRA, 2001, p. 310).

Para a autora, gestão vem (do latim *gestio-ônus*) e significa o ato de gerir, a maneira de administrar, mostrar a direção é organização, portanto significa tomar decisões. É de uma boa ou má gestão da educação que depende o futuro daqueles que passam pela escola. A gestão escolar exerce um papel decisivo que influencia diretamente nas oportunidades sociais revelando na sua forma de organização o seu caráter excludente ou includente. Por isso, é preciso caminhar rumo à qualidade da educação para que esta de fato cumpra de maneira satisfatória o seu papel para com a sociedade. Assim o governo da escola, na figura da gestão, unifica o que está espalhado, interligando a escola e as salas de aula de “todas as maneiras” (FERREIRA, 2001).

A gestão da educação é que concretiza e põe em prática as diretrizes da política educacional que fornecem o norte, os parâmetros das ações a serem desenvolvidas e o tipo de mulher e de homem que precisam ser formados. É a gestão da educação que analisa interpretativamente, subsidiando as políticas públicas dentro

das relações sociais. É o previsto e o concreto, percebendo as necessidades e tomando as decisões necessárias frente às novas políticas educacionais (FERREIRA, 2001). A gestão torna-se um canal prático, de tomadas de decisão, entre as políticas e as exigências da escola.

Desse modo, segundo Ferreira (2001, p. 297), a gestão da educação precisa ser ressignificada diante das novas exigências globais para que se possa examinar e colocar em prática as políticas públicas educacionais dentro da complicada trama das relações sociais, para garantir possibilidades que assegurem o acesso para a cidadania e o trabalho. Pensar a gestão como “caminho para a cidadania” é viabilizar por meio dela a superação do fracasso que gera a exclusão, a desigualdade e a injustiça na sociedade.

Ainda de acordo com Ferreira (2001), as recentes determinações socioculturais apontam para um novo significado para a gestão da educação: a administração escolar precisa examinar as inter-relações sociais e culturais que ocorrem no mundo global, que exige novos posicionamentos de organização da escola. A sociedade tem se apresentado instável e abre um leque muito grande para as incertezas e suscita uma reação na busca da criatividade, no sentido de encontrar possibilidades e algumas certezas. Nesse sentido, as mudanças em curso exigem que a escola traduza as novas exigências, de tal maneira que possam resultar em uma formação “mais humana” e “cidadã”. Assim, a gestão está a serviço da formação humana e da humanização da formação. Este é o significado da democratização da gestão da educação, ela deve garantir a humanização. A humanização depende da educação. Assim, Ferreira retoma Kant e afirma que “o ser humano deve ser disciplinado, culto, prudente e cuidar da

moralização”. (KANT apud FERREIRA, 2001, p. 314). Entende-se que a educação contribui de forma decisiva para o processo de humanização.

Segundo Foucault, a humanização é correlata do humanismo, sendo, igualmente uma invenção do ocidental. Ele afirma que:

Não é tanto porque se teve um cuidado moral com o ser humano que se teve a idéia de conhecê-lo cientificamente, mas é pelo contrário porque construiu-se o ser humano como objeto de um saber possível que em seguida desenvolveram-se todos os temas morais do humanismo contemporâneo, temas que são encontrados nos marxismos frouxos, em Saint-Exupéry e Camus, em Teilhard Chardin, resumidamente, em todas essas figuras pálidas da nossa cultura. (FOUCAULT, O homem esta morto? <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/homemmorto.pdf>).

Foucault (1979) mostra que humanização tem a ver com a governamentalização, que pode significar organização da multiplicidade ou da população pela qual o poder público deve zelar pelo seu bem-estar que neste caso seria a busca de uma educação de qualidade como garantia de um direito humano. Ainda que o Estado atue mais como concedendo e permitindo, mais do que reprimindo e impondo, sua sombra, sua presença ausência, é fundamental para constituir espaços de liberdade de tomadas de decisão local, contudo controlando na forma de avaliação dos resultados.

A questão é a de saber como a gestão escolar escapa das injunções do Estado, resistindo e ressignificando o que vem a ser a qualidade da educação, a partir de decisões que produzem uma educação efetiva que em muitos casos tem efeitos que não são captados pelos instrumentos de avaliação institucional da escola. Contudo, segundo Ferreira, não há como pensar em gestão democrática da educação sem a hominização. A qualidade da educação está correlacionada com a “garantia de

qualidade do processo de formação humana” (FERREIRA, 2001, p. 309). O jogo humanizar desumanizar marca o que vem a ser uma boa ou má educação: “uma pedagogia que nos ensina que ao desumanizar o outro nos desumanizamos a nos mesmos” (FERREIRA, 2001, p. 315). A humanização se dá quando a educação não se desvia do “crítico caminho da verdade... rumo a reapropriação de nossa dignidade em perigo... que nos mostrará um mundo mais harmonioso menos discriminatório, mais justo, menos desumanizante e mais humano” (MACEDO apud FERREIRA, 2001, p. 315).

Contudo, o que seria humanizar, segundo Foucault. Para este filósofo, o Humano é uma invenção, foi criado como objeto das ciências humanas. O humanismo está na base do amoldamento de corpos e neste caso a gestão da escola exerceria o poder no sentido de tornar os indivíduos dóceis e ajustados segundo o que se considera normal, ou seja, humano. O humanismo dos defensores da gestão democrática da educação apresenta-se como alternativa a humanização neoliberal. Mas até que ponto as exigências de formação humanizadora servem de resistência e combate ao capitalismo. Foucault não dissocia o advento do capitalismo da construção do humanismo pelas ciências sociais e pela educação forjadoras de subjetividades adequadas ao mercado. Na ótica foucaultiana, a humanidade é sempre uma invenção de si mesma, e o que vem a ser formação humana decorre do jogo de poder capaz de definir o modo de ser humano ou o tipo de sujeito a ser construído. A gestão da educação é gestão da humanidade, ou seja, dos corpos e identidades tais como eles são dispostos pela escola, segundo as exigências de maiores produtividades.

A democratização da educação tem exigido a participação de todos no processo do conhecimento e em especial nas tomadas de decisões que devem ser coletivas tanto no projeto pedagógico como na administração dos recursos financeiros que são destinados à escola. Mas a quem serve a participação, tal como o discurso circulante? Segundo tal discurso, a administração escolar passa por um momento de grandes transformações, acompanhando as profundas mudanças que se operam na sociedade e fundamentalmente no mundo do trabalho e nas relações sociais. Neste contexto a educação precisa ser organizada e adaptada para dar conta da grande diversidade que existe, bem como combater a singularidade social. Assim se pretende fazer da escola um lócus de luta e resistência às imposições do capital. Mas a questão é a de saber como construir essa resistência. Para o discurso acadêmico sobre a gestão da escola, o humanismo ganha a forma de cidadania, de tal modo que formar esta seria também formar aquele.

No discurso acadêmico, entende-se que as medidas para as mudanças apóiam-se na gestão democrática, na elaboração do projeto político-pedagógico e na autonomia da escola como pressupostos essenciais para o desenvolvimento da cidadania. O exercício da gestão democrática possui um caráter formador da cidadania, que ao possibilitar a participação de todos na elaboração da gestão da escola gera a auto-formação coletiva dos envolvidos neste processo por meio da leitura, do debate e dos posicionamentos. Este exercício ajuda a repensar e fornecer novos subsídios para novas políticas como uma alternativa de superação das estruturas de poder autoritário que ainda persistem na sociedade e na educação escolar. Defende-se também que a gestão democrática é um valor consagrado, mas que ainda falta compreensão para que

seja de fato incorporado à prática social. Tem-se como indubitável a sua necessidade para a construção de uma sociedade justa, igualitária e como fonte de humanização. Mas, é preciso atentar para as armadilhas que podem fazer calar a luta e a resistência presente na singularidade das instituições e que nem sempre são respeitadas. Assim, é preciso sempre colocar em questão o tipo de homem que se quer formar, sobretudo aquele definido no projeto político pedagógico, que passa a direcionar a gestão escolar.

Nesse sentido, entende-se que a participação na gestão democrática da educação contempla os profissionais da educação, a comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico, autonomia pedagógica e administrativa que se constituem nos elementos fundantes na administração da educação e fundamentais na efetivação da gestão escolar. A gestão é compreendida como tomadas de decisões coletivas responsáveis pela organização e direção da escola no sentido de impulsioná-la para atingir seus objetivos que são destinados à promoção humana, com a responsabilidade de garantir a qualidade da educação. Lamenta-se que durante muitos anos a educação foi embasada por formas estritamente racionais, técnicas e mecânicas que hoje já foram ultrapassadas, sendo hoje um consenso que professores gostam de trabalhar em escolas bem organizadas e a gestão democrática pode oferecer pelo menos em parte esta organização, de forma que os docentes também se sintam responsáveis por ela. Cuidar da escola seria cuidar de si mesmo, seu próprio bem-estar. Contudo entende-se que o combate ao tecnicismo e seu correlato, a humanização da gestão, ainda tem muito a ser feito para que a gestão democrática tenha de fato a participação coletiva com a afirmação e efetivação de seus princípios fundamentais: o projeto político-pedagógico e a autonomia da escola. É preciso reforçar estes valores por meio da

participação na gestão da educação. A escola precisa tornar-se um campo de construção da participação, formando o sujeito participativo. Salienta-se que a gestão não se resume apenas ao projeto político-pedagógico, sendo muito mais abrangente. Há uma circularidade entre a gestão democrática e a participação. A gestão participativa acontece na totalidade da escola e principalmente dentro da sala de aula onde objetivamente se efetiva o projeto político-pedagógico que pode fornecer subsídios para novas decisões e novas políticas (FERREIRA, 2001).

A gestão democrática pressupõe a formação do ser humano de forma democrática, isto é, participativo. Mas até que ponto as singularidades estão presentes na participação, se esta é pensada ou efetivada como manifestação de um coletivo, de uma totalidade? A gestão democrática da educação se faz na prática quando se organiza e se administra de maneira coletiva todo o processo sem separação da teoria e da prática o que exige um mesmo direcionamento, qualidade e racionalidade que só podem ser construídas com o pensamento e as decisões coletivas. Na gestão democrática a decisão é tomada sobre várias alternativas possíveis para se resolver um problema. Se a decisão para a resposta a uma situação problemática for fruto de uma opção coletiva será muito mais rica “porque é escolhida e assumida por todos”, podendo originar daí novas idéias muito mais elaboradas (FERREIRA, 2001, p. 311).

Machado (1988) mostra que o coletivo, quando se constitui num bloco fechado de uma vontade única, não alcançaria as extremidades do poder, portanto não dando muita atenção às suas manifestações mais locais, aos seus últimos lineamentos. Nesse sentido, autoritarismos são encontrados nas práticas educativas e em especial na gestão da educação por não levar em conta os detalhes mais infinitesimais de manifestação do

poder. Assim, mesmo que se afirme que a gestão da educação aconteça e se desenvolva em todos os âmbitos da escola, o poder que as perpassa manifestaria uma força centrípeta. Contudo, para Ferreira o ideário de formação humanista do cidadão não deixaria de respeitar as diferenças, sem o que “um mundo mais humano” não seria construído mais justo para todos “independentemente de raça, cor credo ou opção de vida” (FERREIRA, 2001, p. 307). O risco é o de tornar o “humano” um padrão segundo o qual algumas diferenças serão toleradas e outras excluídas. Para Foucault, o padrão dado pelo humano expressa-se no que vem a ser o normal diferenciando-se do patológico e do anormal. Para Foucault, não se pode pensar a diversidade na unidade, pois esta seria sempre redutivista.

Contudo, a formação humana da cidadania, correlata necessária da gestão democrática, não abre mão da unidade na diversidade ou da diversidade na unidade. A participação coletiva é de fundamental importância para a socialização, tomada de consciência e também no processo da formação e de socialização humana. A riqueza da participação está intimamente ligada pela ação via comunicação que origina uma riqueza de raciocínios, com a possibilidade de participação que faz com que todos cresçam e aprendam a pensar. É a socialização profissional que se constrói coletivamente na elaboração coletiva e profissional por meio do trabalho pedagógico que possibilita a formação humana e cidadã. Ressignificar a gestão da educação hoje, é compreendê-la a partir das determinações da realidade global que suscita a formação de um novo homem e, portanto, de uma nova educação embasada na construção de uma sociedade que seja democrática e solidária, que possa salvar a unidade e a diversidade humana (FERREIRA, 2001).

Pesquisadores da gestão da educação são intelectuais comprometidos com a humanização, a qualidade da educação, sua democratização e com a justiça em termos de garantia do direito a uma formação decente e equidade de acesso nos mais diversos níveis do sistema. Foucault refere-se aos intelectuais destacando dois modos segundo os quais os mesmos se caracterizaram. Em primeiro lugar, ele fala do intelectual "universal", que proliferaram no século XIX e no começo do século XX. Trata-se de “uma figura histórica bem particular: o homem da justiça, o homem da lei, aquele que opõe a universalidade da justiça e a equidade de uma lei ideal ao poder, ao despotismo, ao abuso, à arrogância da riqueza” (Microfísica do poder, <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/microfisica.pdf> p. 9). Contudo, segundo Foucault, com o desenvolvimento das estruturas técnico-científicas na sociedade contemporânea, começa a destacar um novo tipo de intelectual, que ele denominou de “intelectual específico”.

O intelectual específico encontra obstáculos e se expõe a perigos. Perigo de se limitar a lutas de conjuntura, a reivindicações setoriais. Risco de se deixar manipular por partidos políticos ou por aparelhos sindicais que dirigem estas lutas locais. Risco principalmente de não poder desenvolver estas lutas pela falta de uma estratégia global e de apoios externos. Risco também de não ser seguido ou de o ser somente por grupos muito limitados. (Foucault, <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/microfisica.pdf> p. 10).

Foucault aponta para um novo tipo de intelectual, evidentemente diferenciado do intelectual orgânico de Gramsci. Essa figura do intelectual específico proposta pelo autor francês permite pensar tanto o pesquisador engajado nas políticas e na gestão da educação quanto os que diretamente participam da administração da escola, assumindo cargos de gestores ou como membros engajados da comunidade. Contudo o significado de correr riscos não se refere ao empreendedorismo neo-liberal, para os quais o gestor escolar é um apostador como qualquer outro administrador do capital.

Os riscos se referem a posições políticas, a forma como se resiste e se busca novos modos de educar que muitas vezes vão contra a corrente liberal e outras que têm arrastado as escolas em nome das mais diversas causas (funcionalistas, burrocático-tecnicistas, humanistas, socialistas, etc.).

3.2 O DISCURSO LEGAL

Nesse momento, entra em foco o que está posto nos documentos que regem a educação brasileira, partindo da Carta Magna nacional e se estendendo até realidades locais como o plano municipal de educação. Lembrando que em relação à lei, deve-se questionar por que ela coloca certas coisas em evidencia e silencia sobre outras, isso é uma forma de saber a quem ela serve. Deve-se levar em conta também que tanto é importante analisar o que ela proíbe e exclui como uma prática normal, bem como o que ela exige como obrigatório ou indispensável para que certa ordem prevaleça. Contudo, é importante estar atento também ao que ela permite, induz, o que revela muitas vezes mais sobre a forma como o poder atua do que aquilo que ela condena.

A elaboração da Constituição de 1988 se dá no contexto de transição da ditadura militar para um governo democrático. O momento era fértil para se refletir sobre a possibilidade de estabelecer relações democráticas principalmente a partir da década de 80. Vários avanços para a democratização são vivenciados nesta década como as Diretas Já e a reorganização dos partidos políticos que são movimentos importantes rumo à democratização do país. Neste clima de conquistas e de participação democrática, se organizam várias esferas da sociedade, movimentos sociais em torno das mais diversas causas, no sentido, sobretudo, de exigir reformas do Estado e da administração pública. Assim a descentralização da gestão pública passa a

ser uma bandeira de luta tanto da esquerda quanto da direita (APP-SINDICATO, 1997).

Na pauta dos setores progressistas estava a reforma do Estado autoritário e centralizador, assim caracterizado durante o regime militar (1964-1985). Aumentava a reivindicação dos movimentos populares e sindicais pela transparência e participação na busca de democratização da gestão do Estado. Os partidos de oposição apresentaram plataformas embasadas em perspectivas participativas e democráticas apresentadas na disputa das eleições a partir de 1982 (APP-SINDICATO, 1997).

Nesse sentido, as perspectivas de democratização se destacaram na esfera legislativa, pois uma das maneiras de se garantir o processo democrático é consolidá-lo legalmente. Contudo é necessário frisar que um processo legislativo sempre contém configuração de forças expressa na disputa entre interesses diferentes e a lei resultante do processo é a expressão de conflitos. Daí resulta a ambiguidade de que nem sempre o que está aprovado legalmente seja executado na prática, pois desde a sua formulação a lei já se depara com resistências.

Cabe destacar que a gestão democrática da educação aparece como princípio inédito no texto constitucional brasileiro, sendo introduzido na Constituição Federal de 1988. O mesmo não acontece em relação aos princípios de gratuidade e obrigatoriedade presentes em textos anteriores, negando a democratização do acesso e permanência como uma determinação legal. A importância de um princípio constitucional é que dele decorrem as outras orientações legais e que não podem ser desrespeitados por medida governamental ou ações da sociedade civil. É uma referência que valida normas dele derivadas. O processo jurídico configura uma

hierarquização que produz um efeito de centralização. Contudo, o conflito em torno da lei se dá no cotidiano da administração e dos tribunais, onde a lei toca os corpos, produzindo sujeitos adequados.

Os embates em torno da produção da lei não podem ser pensados como um evento apartado do cotidiano como se os representantes do povo atuassem no centro de difusão do poder. Ao se analisar o processo produtor da lei, depara-se com pessoas de carne e osso defendendo interesses concretos ou de setores dos quais são meras correias de transmissão. A introdução do princípio da gestão democrática na Constituição de 1988 também resultou de embates nas comissões e subcomissões encarregadas da discussão durante o processo constituinte (1987-1988) dentre setores diferentes que discutiram a gestão democrática da educação. De maneira sucinta pode-se identificar duas posições expressas por setores organizados da sociedade civil e com “representação” no legislativo que travaram o debate a respeito do sentido que deveria ser atribuído à gestão da educação (APP-SINDICATO, 1997).

A primeira posição defendia as concepções do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituído por entidades de caráter nacional que se posicionavam na defesa do direito de participação da população usuária na definição das políticas educacionais e na gestão da educação e da escola. Entende-se que formar cidadãos e uma sociedade participativa e igualitária pressupõe vivências democráticas no cotidiano da escola, englobando tanto as escolas da rede pública quanto a particular de ensino. A redação apresentada à Comissão Constituinte pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública tinha a seguinte redação: “gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade”. A segunda

posição, de forma oposta, ligada aos interesses privados no campo educacional, composto pelos empresariados educacionais e representantes das escolas confessionais era contrária à formulação do Fórum e, defendia que a participação fosse resumida à colaboração das famílias e educadores com as direções ou mantenedoras das instituições de ensino (APP-SINDICATO, 1997).

Na composição do texto do anteprojeto para a Constituição foi incorporado pela comissão de sistematização o conceito de gestão democrática com a sua formulação alterada no plenário por meio de emenda coletiva defendida por conservadores, em que a redação final ficou um pouco restrita resultando na seguinte versão:

Capítulo III
Da Educação, da Cultura e do Desporto
Seção I
Da educação
Artigo 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
(CONSTITUIÇÃO, 1988).

A diferença a ser notada é o acréscimo do adjetivo público à palavra ensino que exclui a extensão de gestão democrática no ensino privado e, quando usa a expressão na forma da lei delega a sua exequibilidade para legislação complementar, neste caso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) e nas demais expressões legais para definir o significado e os mecanismos de implementação do princípio democrático da educação.

Dessa maneira o princípio se configurou em conquista por parte dos segmentos comprometidos com a democratização da gestão do ensino, também representou uma conquista parcial devido à sua abrangência limitada e dependente de regulamentações futuras e ainda se nota a incipiente participação dos conselhos escolares no final da

década de 80, diante de direções de escolas marcadamente hierarquizadas e centralizadoras. Contudo, a ampliação desta instância (conselho escolar) era vista mesmo antes da Constituição de 1988, como um dos meios para democratizar as relações de poder na escola.

Mas colocar a gestão como princípio significa o mesmo que decretar a autonomia. Como obrigar as escolas a serem autônomas a serem democráticas, sobretudo quando se estabelece formas de controle de autonomia com indicadores precisos? Em que sentido isso poderia ser expressão de um desejo de autonomia e democratização radical que daria às escolas e sistemas de ensino a possibilidade de se recriarem livremente, sobretudo de construir, localmente, formas de resistências e de padronização? “Décadas de cultura politizada e clientelista não podem se reverter, magicamente, apenas pelo discurso oficial que defende a criação de administração local e participativa inteiramente eficiente e eficaz.” (MARTINS, 2002, p. 108)

Contudo, segundo a bandeira do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a ampliação dos conselhos de escola fortalece a democracia que se articula ao princípio da igualdade proporcionando a todos os sujeitos a participação e o reconhecimento como interlocutor válido. Defende-se que a gestão democrática tem o dever de garantir a todos os participantes a igualdade de poder de intervenção nas tomadas de decisão, por meio de mecanismos que favoreçam a consolidação de iguais possibilidades para optar e agir nos processos de decisão (APP-SINDICATO, 1997).

Há uma visão dos conselhos como espaços públicos privilegiados onde tensões e conflitos ao serem superados abalam as “práticas monolíticas e harmoniosas de gestão” e se consolidam como espaços institucionais para a articulação e solução dos

problemas escolares. Contudo, corre-se o risco de pensar os conselhos como espaço de enfrentamento de conflitos e de busca de consensos que acabam por se tornar novas práticas monolíticas e harmoniosas de gestão. Essas tensões e conflitos são relações de poder que circulam e definem os rumos da gestão da educação e das unidades escolares. Elas não podem ser contidas sem com isso bloquear a livre dinâmica ou deriva da vida e da criatividade coletiva.

O princípio da gestão democrática da educação nasceu de um clima favorável de democratização da sociedade brasileira, que naquele momento se traduzia em práticas sociais concretas como são as políticas de governo, porém é um discurso que emana do poder central, tal como o compreende Foucault (1979), que no seu exercício não consegue abarcar todas as relações de poder que escapam do aparato do Estado por se manifestarem em cadeia e de forma microscópica.

Por um lado, é destacável que o princípio democrático da gestão pública incorporou práticas de participação já existentes de democratização na gestão da educação. Já, no início dos anos 1980, foram implantados conselhos escolares com natureza deliberativa, eleição de diretores e apoio aos grêmios estudantis. São exemplos deste processo as redes públicas do Estado de São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso. Da mesma forma, favoreceu políticas voltadas para o aumento da participação coletiva de educadores, e outros sujeitos que passam a fazer parte da gestão escolar, nos lugares em que esta ainda não existia. Pode se dizer que, de certo modo, a legislação veio ao encontro de uma tradição de práticas de gestão democráticas já efetivadas.

Assim o princípio de gestão democrática da educação é ambíguo podendo se configurar contra ou a favor da referida tradição. Medidas oficiais de participação ainda que importantes acabassem limitadas às unidades escolares, se expressando principalmente por meio dos colegiados e de conselhos de gestores, avançando muito pouco ou nada no sentido de uma participação criadora de mecanismos de efetivo engajamento dos trabalhadores da educação e da comunidade escolar da rede pública nas tomadas de decisões seja para reafirmar ou para resistir ao que é imposto pelos sistemas de ensino.

Estrategicamente a omissão no texto constitucional, que não definiu diretrizes gerais que garantissem a constituição e a gestão de diferentes sistemas de ensino, deixou em aberto várias possibilidades. Ao deixar para leis futuras a definição das orientações gerais, em especial para a LDB, que foi elaborada oito anos após a Constituição, assim, permitiu-se que cada sistema de ensino fizesse a sua regulamentação, bem como sua própria organização e funcionamento que quase nada avançou em relação aos procedimentos já existentes. Contudo, até que ponto o princípio da gestão democrática do ensino se consolida no âmbito da gestão escolar como prática concreta, e até que ponto ele é mera letra morta, sem eficácia? É preciso compreender limites e possibilidades na Lei, não tanto no sentido das normas jurídicas e, sim como um instrumento que induz modificações na sociedade, mas cuja eficácia depende de mecanismos locais que nem sempre são engendrados por decretos. É neste sentido que se pode analisar a LDB como um dispositivo de poder um artefato que produz práticas de gestão da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 regulamenta o processo de gestão democrática da educação em seu Título II quando trata na forma da Lei dos princípios e fins da educação nacional em seu artigo 3º diz o seguinte:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (LDB, 9394/96).

Na regulamentação da gestão democrática da educação pela LDB, já de imediato se pode notar que a brecha deixada pela Constituição é ainda ampliada quando esta insere no inciso VIII, além de na forma da lei acrescenta também da legislação dos sistemas de ensino.

Daí depreende-se que permanece a ambiguidade que separa o público do privado, onde a gestão democrática pela LDB confirma seus limites que não ultrapassam a esfera das instituições públicas. Para os educadores comprometidos com a defesa da escola pública, é necessário ampliar o alcance de tal princípio para que se possam materializar transformações na educação brasileira.

No trabalho elaborado pelo Fórum Paranaense em defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal que faz uma análise crítica da LDB, sobre a gestão democrática da educação, diz-se que a maneira de gerir, de planejar, administrar e coordenar as escolas e os órgãos pertencentes ao sistema de ensino estava contemplado no seu artigo 9º como uma norma geral de todo o Sistema Nacional de Educação. O encaminhamento democrático podia ser encontrado na composição e no funcionamento dos órgãos normativos dos estados e municípios. O Fórum Nacional da

Educação também legitimava ratificando a direção democrática do ensino (APP-SINDICATO, 1997).

No artigo 21, específico da gestão, tratava exclusivamente da gestão democrática, possuía como conteúdo um conjunto de diretrizes voltadas para a organização e administração das escolas públicas e também para as instituições particulares que recebessem recursos públicos. As diretrizes se referiam à formação dos Conselhos de Escola e a participação da comunidade na gestão do ensino e também na escolha de dirigentes. Tratavam ainda da qualidade do ensino e da prestação de contas dos recursos que deveria ser obrigatória, com a intenção de dar maior transparência para a gestão da educação, referindo-se ainda sobre o processo de avaliação institucional e ao indispensável envolvimento coletivo no processo democrático para a definição dos objetivos e das prioridades (APP-SINDICATO, 1997).

Nota-se aqui que o projeto era bem mais completo do que aquele aprovado na LDB, em que o princípio da gestão democrática perdeu sua vitalidade e a possibilidade de eficácia. A primeira grande limitação se refere à aplicação do princípio apenas para o ensino público e não para toda a organização da educação como previa o artigo 9°. Outra grande limitação aparece no artigo 14 pela generalidade e indefinição que se limita a prescrever que os profissionais da educação participam na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a comunidade escolar apenas dos Conselhos Escolares ou equivalentes (APP-SINDICATO, 1997).

No caput do artigo 14 da LDB encontra-se o seguinte:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Facilmente se infere que será preciso um acompanhamento atento nos Sistemas de Ensino, para que as normas possam assegurar possíveis avanços diante deste conjunto de indefinições e generalidades. O mesmo sucede com o artigo 15 da LDB, que propõe a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira para as escolas públicas, diante do contexto de descentralização proposta no texto legal se torna no mínimo discutível a questão da autonomia das escolas (APP-SINDICATO, 1997).

Em relação à autonomia financeira é preciso atenção quanto ao seu significado e encaminhamento, porque nas diretrizes do Banco Mundial são encontradas estratégias para a administração escolar que em grande parte determinam as políticas educacionais no Brasil. Estas orientações apontam no sentido de buscar alternativas de financiamento para a educação básica para além da responsabilidade estatal que inclui a colaboração dos pais e até mesmo o pagamento de mensalidades escolares (APP-SINDICATO, 1997).

Desse modo, sobre a composição dos sistemas de ensino Federal, Estadual e Municipal, a lei destaca que as instituições mantidas por estas esferas continuam sob a responsabilidade do Sistema de Ensino, com exceção das instituições de ensino superiores e municipais, que são incluídas nos Sistemas de Ensino dos Estados e do Distrito Federal. Continuam no âmbito do Sistema Federal de Ensino as instituições

criadas e mantidas pela iniciativa privada de acordo com a lei 4024/61. De acordo com o artigo 9º no inciso 3º tanto os Estados quanto o Distrito Federal que mantenham instituições de ensino superior podem receber da União competência para autorização, reconhecimento, credenciamento e supervisionar e avaliar os cursos de instituições superiores do seu Sistema de Ensino e também de estabelecimentos particulares. As instituições privadas de ensino fundamental e médio também pertencem ao Sistema Estadual de Ensino (APP-SINDICATO, 1997).

No tocante aos Sistemas Municipais de Ensino, estes são responsáveis pelas instituições públicas de ensino fundamental e médio e da educação infantil mantidas pelo município inclusive a educação infantil vinculada à iniciativa privada. Quanto a sua caracterização as instituições de ensino podem ser públicas e privadas, sendo que as da iniciativa privada podem ser particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas de acordo com o artigo 19º da LDB.

No que concerne à iniciativa privada, esta trata a educação de uma forma privada mesmo, ou seja, de fato como um produto de mercado a ser negociado pela lei da oferta e da procura. Na categoria comunitária o disfarce se dá na idéia de uma cooperativa de professores e alunos na privatização do público apenas tendo as escolas comunitárias e confessionais de incluir em suas mantenedoras representantes da comunidade (APP-SINDICATO, 1997).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), no que se refere à gestão democrática da educação pouco acrescenta ao que está regulamentado na LDB. Aborda a democratização da gestão do ensino público nas instituições públicas e mantém a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto

pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local nos conselhos ou equivalentes. A diferença a ser analisada é que no plano a gestão aparece como prioridade nos objetivos e metas, portanto mais especificada inclusive bastante atrelada ao financiamento da educação. Fala de mais clareza e transparência em relação aos recursos para a educação, porém também abre um leque muito grande em relação à colaboração entre os entes federados no financiamento, porém de forma implícita se pode caracterizar uma possibilidade de participação da iniciativa privada o que abre a possibilidade de invasão do público pelo privado (PNE, 2001).

Enfim, a meta principal do PNE em relação à gestão é a definição em cada sistema de ensino das normas de gestão democrática para o ensino público com a devida participação da comunidade (Meta 22 da Gestão/PNE, 2001). De acordo com o PNE se pode concluir que ele é um documento que traz com maior clareza as prioridades, diretrizes, objetivos e metas para a gestão do ensino público em todos os seus segmentos. Porém depende da elaboração e efetivação dos planos Estaduais e Municipais para que suas políticas possam atuar na educação. O PNE mostra bem como o “pastor” dispõe metas para o seu rebanho, mobilizando a todos para cumpri-las (PNE, 2001).

Nos anos 80, foram muitas as proposições apresentadas pelos educadores, que foram rerepresentadas durante a elaboração do Plano Nacional de Educação e, mais recentemente, debatidas na Conferência Nacional da Educação Básica. Mas as exigências da democratização, pelo tom do debate atual, ainda não se tornaram realidade na Educação Brasileira como políticas públicas efetivadas num Sistema de Ensino e tão pouco para a democratização da Educação e da sociedade brasileira, que

podem, devem e precisam avançar urgentemente na atual conjuntura. Este é o momento de reafirmação destas propostas num período em que vivenciamos um processo de ascenso na implementação de políticas públicas educacionais que atinge a maioria da população. As questões que são propostas para a educação são as mesmas da década de 80 que ainda não foram superadas, pelo contrário se caracterizam como questões da atualidade para serem resolvidas (CARVALHO, 2009).

A teia das organizações da sociedade em especial o movimento sindical se recusam em aceitar que a formulação, definição ideológica e a estruturação das políticas públicas sejam prerrogativas apenas do Estado, pois isso se caracteriza como um monopólio estatal. Nesse caso defende-se como indispensável à instituição espaços democráticos bem como a exigência de se criar e implementar o sistema educacional brasileiro para garantir a democracia na atual conjuntura política mundial que afeta também o Brasil. É preciso se projetar para além de uma simples participação afirmando solidamente na nossa realidade o princípio da gestão democrática da educação para a garantia de um ensino público de qualidade para a maioria da população (CARVALHO, 2009). Assim o professor Odilon Nunes destaca que:

A democratização da educação deveria estar presente em duas vias complementares e inseparáveis. A democratização como forma e como fundo. Em primeiro lugar a universalização da educação básica, que implica na expansão completa da oferta de ensino desse nível integralmente; e também na garantia de um ensino de natureza pública, gratuito e de qualidade em todos os níveis e modalidades. Consideramos a democratização como processo, como meio de intervenção coletiva e organizada, visando à ampliação e o fortalecimento da ação educativa em benefício da maioria da população (NUNES, 2002, p. 29).

Estamos diante de propostas de resistência e de luta por conquistas que propõe a mudança de papéis que subverte a tendência dominante de cima para baixo e propõe

uma ação coletiva para o exercício do poder. Contudo a intervenção coletiva não busca mais o controle central, apoderar-se do aparelho de Estado. Mas até que ponto a conjunção dos mecanismos mais infinitesimais que gera a participação da maioria na busca de direitos sociais provocará grandes mudanças? De que maneira isso é compatível com a criação de um sistema nacional de educação articulado em torno do Estado, como se propõe atualmente? Não seria mais uma forma de homogeneizar e impor um padrão de gestão e de medida reafirmando a tendência já presente na avaliação da educação de ser cada vez mais nacional centralizada?

3.3 A TÔNICA DO DISCURSO PARANAENSE

No Paraná, as políticas públicas para a educação tem se mostrado com um discurso de caráter “progressista”, se comparado com a proliferação do discurso neoliberal na atualidade, ainda mais quando comparadas ao período do governo Lerner. Essa é, pelo menos, o tom da retórica do atual governo. Entretanto, ainda há muito para fazer e se torna necessário uma avaliação e revisão destas ações aplicadas. Chegar à proposta de um Sistema Educacional é com certeza um grande avanço. Ao sair do projeto de formação praticado em Faxinal do Céu⁴ durante o governo anterior para uma formação mais sólida e consistente, que se configura num passo importante para novas conquistas na Educação Paranaense, como: Semana Pedagógica, PDE, DEB-Itinerante, Estudos em Grupos e Profissionais. Formação esta que era o

⁴ No governo Lerner, a formação ou “de-formação” que se produziu em faxinal do Céu, com um custo muito elevado das assessorias deixou marcas profundas na Educação Paranaense. Sobre essa questão alguns educadores lembram Pablo Gentile: “a formação de meditação transcendental”.

pedido de muitos profissionais da educação agora está acontecendo embora ainda com muitas limitações (30 de Agosto, Edição Pedagógica, 2009).

Dessa maneira, a ampliação do debate sobre as diretrizes curriculares em contraposição às competências e habilidades, a recuperação do Estado promovendo e executando políticas públicas, que no caso da educação vem resgatando a valorização do magistério com a realização de concursos públicos de provas e títulos para o ingresso na carreira, o plano de carreira, recuperação salarial e o aumento dos recursos são políticas significativas para a melhoria da qualidade da educação paranaense, contudo não suficientes. O Paraná também investiu na produção de seu próprio Livro Didático Público e aperfeiçoou as tecnologias com a destinação de laboratórios de informática para as escolas e da TV Pendrive, com televisores instalados em todas as salas de aula das 2100 escolas do Estado. Este recurso possibilita aos professores o acesso às novas tecnologias para a preparação das aulas. O Portal Educacional do Estado também é uma ferramenta importante para consulta e apoio no processo ensino aprendizagem. Recuperou ainda a formação profissional e o magistério para a formação de docentes. Sem dúvida são políticas públicas do Estado que podem representar muitas mudanças no campo educacional. Todavia, ainda convive-se no Paraná com algumas contradições como as políticas públicas que não se alteraram com o novo governo e podem representar entraves e muitos prejuízos para o progresso educacional. O porte das escolas continua sendo o mesmo do governo anterior, o número de alunos por sala também continua sem nenhuma alteração e a saúde dos profissionais da educação são problemas importantes a serem resolvidos. As propostas

para alteração foram muitas que ainda não foram aplicadas (30 de Agosto, Edição Pedagógica, 2009).

Em suma, a contratação por meio de concurso público, o plano de carreira do magistério já são conquistas, outras lutas são: hora atividade adequada para a jornada de trabalho e a equiparação salarial com os demais servidores do Estado. São itens importantes na pauta de reivindicação como políticas públicas a serem efetivadas e, finalmente cabe citar a política dos Anjos da Escola que tem uma característica fortemente neoliberal, podendo ser comparada aos amigos da escola da rede globo. Tais observações reforçam a necessidade de se efetivar o Sistema Público de Ensino, por meio de Lei Estadual, observando-se que a última data de 1964. Isto é fundamental para garantir as conquistas alcançadas pela mobilização e que não podem se perder no momento de mudança ou atitude de governo. A APP-Sindicato dos Professores do Paraná enfatiza que é imprescindível aprovar no governo Requião uma lei que:

Organize, democratize e estabeleça as devidas relações entre os trabalhadores e trabalhadoras e o governo na implementação de políticas num espaço democrático decisório onde as disputas estabelecidas sejam legitimadas para a aplicação de toda a política educacional em nosso Estado (30 de agosto, Edição Pedagógica, 2009, p. 6).

Com efeito, verifica-se que no Estado do Paraná a mobilização de todos os profissionais da educação é bem ativa e o Estado também tem efetivado políticas públicas importantes para a melhoria da educação pública, chegando a divulgar na mídia que esta é a melhor educação pública do país. Nota-se que são relações de poder que circulam constantemente entre o Estado central e a base determinando a tensão que produz conquistas e a manutenção de uma pauta de reivindicações que vêm crescendo a cada ano. Contudo, cabe analisar que este é um projeto do atual governo e

que o Plano Estadual de Educação ainda não foi concluído. Por isso, não se tem segurança sobre a sua continuidade o que é uma bandeira de luta para poder avançar rumo à efetivação de um projeto de educação pública que ultrapasse um plano de governo. Nota-se aí um grande limite a ser superado na educação paranaense.

3.4 O TOM DO DISCURSO MUNICIPAL

No Estado a mudança de rumos para pensar a democratização da educação se deu com a reestruturação do Estado por meio da mudança de governo como o exposto no item anterior. A mudança nos rumos da educação pública do Município de Fazenda Rio Grande inicia-se também com a mudança de governo Municipal que tem seu início em 2001. Já no processo de transição a equipe que assumiria a Secretaria de educação fez um minucioso trabalho de observação por meio de inúmeras visitas na secretaria de educação, em todas as escolas e centros de educação infantil, para fazer um diagnóstico da realidade da educação (SME, 2001).

Muitas dificuldades foram encontradas no momento de transição especialmente por falta de informação e a ocultação e posterior e definitiva eliminação da maioria dos dados sobre a educação nos últimos quatro anos de governo. O novo governo que se inicia em 2001 parece ser comprometido com o resgate da educação pública municipal e se vê diante de uma realidade nada animadora. O grande problema que se torna uma bandeira do governo é a recuperação física das unidades escolares quase todas encontradas em estado precário e, o município sendo um dos que mais cresce na região metropolitana precisava urgente de novas construções. Esta foi a ação do novo governo que em oito anos reformou, ampliou e construiu novas unidades e

modernizou a estrutura física da rede municipal, fomentando também uma política forte junto ao Estado que construiu novas escolas estaduais para o município (SME, 2001).

A esta altura, na secretaria o primeiro passo foi organizar o ano letivo de 2001 que se iniciou com prioridade dada para a semana pedagógica que aconteceu de forma descentralizada por meio da formação de grupos com as escolas mais próximas. As equipes da secretaria juntamente com assessores percorreram as escolas com diversos temas e dentre eles a gestão da educação. Neste mesmo ano eram realizadas as primeiras eleições diretas e democráticas para a escolha de diretores para as unidades escolares municipais. A secretaria definiu em 2001 a forma de gestão que seria implementada na educação denominada de Gestão Democrática e Participativa que logo iniciava o seu processo de implementação nas unidades escolares por meio da eleição democrática de dirigentes escolares e o fortalecimento da participação da comunidade escolar e da reestruturação das associações de pais e mestres (SME, 2001).

A contratação da assessoria da Universidade Federal do Paraná foi um passo importante para os avanços rumo à gestão democrática no município. As semanas pedagógicas agora com assessoria da UFPR se tornaram mais significativas para o processo ensino aprendizagem que passou a ter resultados positivos dentro da sala de aula e um final de ano letivo com melhores índices de aprovação em toda a rede municipal de ensino. No final de 2001 o município já se preocupava em cumprir uma exigência do Plano Nacional de Educação e começa a se organizar para a elaboração

do Plano Municipal de Educação que seria aprovado como Lei Municipal em 04 de junho de 2004, com vigência de 10 anos (PME, 2004).

Afinal peritos são mesmo importantes para um plano de qualidade? Pode-se questionar que receita eles têm para dizer o que é certo ou errado. A intenção de um plano parece ser um passo importante para o Município, mas demonstra a sua articulação com os paradigmas do Estado e com discursos de profissionais que estão distante da realidade local e, isso já revela a articulação do poder local com projetos prontos onde os valores locais devem se adaptar.

A origem do município numa breve genealogia remonta a dois antigos povoados com datas do início do século XIX, localizados nas margens do rio Iguaçu. Estes dois povoados se uniram a outros na época e em 25 de julho de 1960 desmembraram-se de São José dos Pinhais e deram origem ao Município de Mandirituba (PME, 2004).

O Município de Fazenda Rio Grande era um desses povoados e mais próximo de Curitiba com elevadas taxas de crescimento populacional foi elevada à categoria de Distrito do Município de Mandirituba por meio da Lei Estadual Nº 7521, que foi publicada no Órgão Oficial no dia 17 de novembro de 1981(PME, 2004).

A emancipação do Município esta atrelada a vários fatores e dentre eles se destacam principalmente os de ordem políticos, sociais e econômicos. No final da década de 70, com o alto crescimento e desenvolvimento de Curitiba e a queda da produção de café, no norte do Paraná ocorreu um grande êxodo rural para as regiões metropolitanas da Capital Paranaense e neste contexto foi criado o Município, em 26 de janeiro de 1990, pela Lei Estadual Nº 9213 com o Fórum instalado na Comarca de

São José dos Pinhais, em 12 de abril de 1991 pelo Decreto N° 360. O Município está localizado às margens da BR 116 que corta a cidade ao meio e situado à apenas 20 quilômetros do centro de Curitiba. Possui uma área geográfica de 173.219 KM e faz limites com Araucária, Curitiba, Mandirituba e São José dos Pinhais (PME, 2004).

Em relação ao crescimento populacional o município vem registrando os mais altos índices do Estado do Paraná com taxas de 12,7% ao ano entre os anos de 1991 a 1996. Segundo o IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social) a projeção para os anos de 2000 a 2005 é de 9,23% ao ano. De acordo com o censo demográfico de 2000 a população já atingia a expressiva marca de 62.887 habitantes. Numa projeção segundo o IPARDES estima-se haver em 2003 uma população de 81.874 habitantes. O crescimento pode ser entendido por vários fatores dentre os quais o destaque é dado ao crescimento da indústria e do comércio na capital com a conseqüente expansão física e populacional, favorecida pelo fácil acesso via BR 116 e da integração do transporte coletivo, das condições físicas e da estrutura mesmo com poucos anos de sua emancipação (PME, 2004).

Esse crescimento fabuloso exige do governo municipal ações muito rápidas na administração, procurando a eficácia administrativa na busca de se garantir o crescimento ordenado e orientado, pensando-se seriamente na qualidade de vida da população, na educação, saúde, segurança, no desenvolvimento comercial e industrial como base necessária para a estabilização econômica do Município. Segundo o censo de 2000, a população do Município é constituída em sua maioria por uma faixa etária jovem com índices ainda maiores entre a idade de 0 a 9 anos, que para a educação municipal compreende os níveis da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino

Fundamental. Esta constatação exige que no Plano Municipal de Educação estejam presentes metas que resultem em ações concretas e investimentos que promovam a educação de qualidade para todos. A Educação no Município está composta em sua estrutura física por dezessete escolas urbanas e quatro escolas rurais, contando com cinco centros municipais de Educação Infantil e dois centros de atendimento especializado. Possui nove Colégios Estaduais e um centro de educação básica para Jovens e Adultos. As escolas particulares são em número de cinco Escolas e uma Escola Especial (APAE). O município foi um dos pioneiros a ofertar o curso de Magistério Superior em parceria com a Universidade Eletrônica do Brasil e com a Universidade de Ponta Grossa. O atendimento na cidade é de aproximadamente 18000 alunos em todos os níveis e modalidades de ensino (PME, 2004).

A Lei Nº 202/2004 de 04 de junho de 2004 em sua súmula aprova o Plano Municipal de Fazenda Rio Grande que agora tem a força de lei, que ficou assim redigida:

A CÂMARA MUNICIPAL “do Município de Fazenda Rio Grande”, Estado do Paraná, aprovou e eu, PREFEITO MUNICIPAL sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica aprovado o Plano Municipal de Educação “do município de Fazenda Rio Grande”, parte integrante desta Lei, com duração de dez anos.

Art. 2º - O Município de Fazenda Rio Grande, através da Gerência Municipal de Educação, em articulação com o Conselho Municipal de Educação e a sociedade civil organizada, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Municipal de Educação.

§1º - O Poder Legislativo Municipal de Fazenda Rio Grande por intermédio de sua Comissão de Educação, acompanhará a execução do Plano Municipal de Educação.

§ 2º - A reavaliação do Plano Municipal de Educação ora aprovado, será realizada no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Poder Legislativo Municipal aprovar as medidas legais decorrentes, visando a correção de deficiências e distorções.

Art. 3º - O Município envidará esforços para realizar a divulgação deste Plano, bem como da progressiva realização de seus objetivos e metas para que a sociedade o conheça e acompanhe sua implementação.

Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário. (PME, 2004, p.5).

O Plano Municipal de Educação (PME, 2004) é um documento que ao ser elaborado contou com o eco de muitas vozes de toda a esfera da sociedade. O documento é o resultado de um longo trabalho realizado por várias equipes que teve início em 2001 e se prorrogou até a sua aprovação em 2004. Participaram efetivamente do Plano vários e diversos segmentos da sociedade tais como: Escolas Municipais, Centros Municipais de Educação Infantil, Associações de Pais, Mestres e Funcionários, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial por meio dos Centros Municipais de Atendimento Especializado e Escola de Educação Especial (APAE), Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio, Escolas Particulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Centro de Assistência e Desenvolvimento Integral (CADI), Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais, Conselhos Municipais, Câmara dos Vereadores, O Executivo Municipal, Gerência Municipal de Educação, etc.

A elaboração do Plano foi um processo que percorreu várias etapas numa ação conjunta que envolveu passos como:

Discussão com as equipes, planejamento, coleta de dados, sistematização e análise dos dados, composição do diagnóstico da rede, formação dos grupos de estudo para produção dos textos e das metas, estruturação do plano, palestras, encontros com representantes da rede (professores, funcionários, pais e alunos), realização do Fórum Municipal de Educação, de Pré-Conferências Deliberativas e da Conferência Municipal de Educação (PME, 2004, p. 7).

Assim, o documento é resultado de um esforço com diversos encontros e assessoramentos. Foram vários momentos de discussões e estudo para os integrantes dos grupos de pesquisa na busca de efetivação final do documento que se tornaria Lei Municipal. O documento final está estruturado contendo primeiramente a lei, depois as várias equipes e instituições envolvidas nos trabalhos de pesquisa, os realizadores, integrantes de grupos de pesquisa, agradecimentos e epígrafe. Em seguida o sumário que contém a introdução, o contexto do município, diagnóstico geral, os níveis de ensino, as modalidades de ensino, os profissionais da educação, a gestão e o financiamento da educação e referências (PME, 2004).

Nessa pesquisa o estudo da gestão da educação se entrelaça com as escolas estaduais onde uma delas é o objeto de estudo. O que se pode logo perceber na análise do documento é que a gestão democrática da educação está presente no Plano Municipal. A gestão democrática da educação no município é denominada de Gestão Democrática e Participativa, segundo o Plano Municipal de Educação deve “nortear-se pelos princípios da autonomia com responsabilidade do trabalho coletivo e da participação da comunidade” (PME, 2004, p.76).

O principal “objetivo” da gestão da educação no município é garantir, por meio da gestão democrática e participativa, a busca constante da qualidade no processo e no resultado da relação ensino-aprendizagem em toda a rede de ensino. Para isso, utiliza alguns mecanismos como:

Eleições para diretores, Conferências Municipais, Fóruns de educação, Seminários, criação e formação de Conselhos Escolares, participação efetiva do Conselho Municipal de Educação, Conselhos de Alimentação Escolar, Fundef e Bolsa Escola, bem como o fortalecimento das Unidades Executoras (Associações de Pais, Mestres e Funcionários - APMFS) e implantação do Projeto Político-Pedagógico (PME, 2004, p.76).

Tem-se que a eleição de diretores deveria ser garantida no plano municipal para se efetivar a autonomia da escola. Além de grupos de estudos, outros espaços de discussão e reflexão presentes no Plano são importantes para debates na busca de qualidade do ensino público. As Conferências Municipais, Fóruns de Educação e Seminários estão presentes como espaços importantes de participação coletiva nas tomadas de decisões e definem a “vontade da maioria” pela via democrática (PME, 2004).

O documento enfatiza ainda a participação da comunidade como essencial na construção da gestão democrática e participativa. Neste sentido, os Conselhos Escolares são colocados na Lei como a instância máxima na gestão escolar. É por meio do conselho de escola que se deve sustentar a idéia democrática de participação coletiva e do trabalho em conjunto. “É a gestão da participação e participação na gestão” (PME, 2004, p. 76).

O Conselho Municipal de Educação é inserido no plano municipal de educação (PME, 2004) como órgão normativo, de caráter consultivo, deliberativo de forma permanente e com a finalidade significativa de estabelecer as políticas públicas voltadas para a educação no município. Entretanto, os conselhos de controle social como o Conselho da Alimentação, Conselho do Fundef e o conselho Bolsa Escola, têm a finalidade de garantir a transparência na aplicação dos recursos públicos que são destinados à educação. A idéia presente no documento é a de que se a sociedade tem a representação democrática de vários setores da sociedade nas decisões que necessitam de maior acompanhamento social e exigem para tanto maior participação, o uso dos

recursos da educação tem a possibilidade de melhor utilização evitando-se desperdícios e se prevenindo contra o mau uso do dinheiro público.

Já as unidades executoras identificadas como as Associações de Pais Mestres e funcionários (APMFs) e os Conselhos Escolares facilitam a descentralização financeira que gera mais autonomia para as escolas. Neste sentido, a autonomia com responsabilidade permite a desburocratização do sistema e as instituições de ensino podem tomar as decisões mais adequadas e efetivá-las com maior rapidez. Esta lógica da gestão democrática e participativa legalizada no documento e principalmente por ter força de lei aponta na perspectiva de avançar rumo à qualidade da educação pública que é o principal objetivo presente no plano municipal de educação, tema da pauta em todas as esferas de discussão que antecederam o documento final.

Esse encaminhamento de gestão tem a intenção de permitir inovações na organização escolar, por meio de atividades que envolvem a coletividade no estabelecimento das regras e das orientações para a educação e enseja que com a clareza das finalidades sócio-políticas e culturais de cada instituição educacional dentro do seu espaço e do seu momento histórico, possa construir a sua identidade a partir da elaboração coletiva do seu projeto político-pedagógico, onde, pode garantir suas especificidades e a riqueza da pluralidade de idéias num solo muito fecundo que é a realidade da comunidade escolar (PME, 2004).

É importante salientar aqui uma fala coletiva do grupo de sistematização do Plano Municipal de Educação que vale a pena ser transcrita na íntegra porque representa um momento coletivo de debate sobre a gestão da educação para o município que diz:

Dessa forma, a Gestão Democrática precisa garantir espaço de reflexão para todos que participam do processo ensino-aprendizagem, assegurando que as decisões tomadas sejam efetivadas, uma vez que o processo democrático nunca se dá em 100% do consenso das idéias colocadas em discussão, por isso é necessário acatar sempre a decisão da maioria, sem nunca ferir a decisão de conjunto. Logo, a Gestão Democrática na escola é o ponto de partida para uma reflexão transformadora, a qual possibilita aos alunos o desenvolvimento da consciência crítica, tornando-os cidadãos participativos na comunidade em que vivem. Propomos uma relação horizontal, uma relação entre iguais para que não se possa negar o outro ou negar a si mesmo, pois o reconhecimento do direito dos outros permitirá que os “meus” direitos sejam reconhecidos. Para isto, a política no sentido amplo representa a instauração de democracia que, por sua vez, deve sempre visar e viver o bem coletivo, além do reconhecimento dos direitos de todos (PME, 2004, p 77).

A comunicação e o diálogo fazem parte da gestão junto com os princípios da autonomia com responsabilidade, do trabalho coletivo e da efetiva participação da comunidade, colocados como pontos essenciais para a fundamentação da gestão da educação. A comunicação é entendida como fundamental para a interação do grupo coletivo num processo de gestão democrática em que é imprescindível a participação de todos os atores envolvidos. É o diálogo que aproxima as pessoas para troca de experiências de onde brota o conhecimento. A existência de uma verdadeira interação entre o coletivo de uma instituição escolar depende essencialmente do diálogo franco e aberto para sanar dúvidas, superar o medo e avançar rumo à maturidade coletiva.

O plano enquanto documento é ainda mais abrangente e pretende que todas as esferas de educação Pública (Estadual, Municipal e particular), estejam integradas como fala o texto da lei:

A unidade da rede de ensino deve-se orientar pela interação entre a Gerência Municipal de Educação e as Escolas Municipais, Estaduais e Privadas, no sentido de desenvolverem ações conjuntas, objetivando sempre a qualidade na educação e, principalmente, garantindo que todos os estudantes estejam efetivamente inseridos no processo educacional. Somente um sistema bem articulado pode alcançar a superação das dificuldades e das diferenças, inserindo todos, sem exclusão. O comprometimento de forma eficiente e eficaz entre as escolas da rede é fundamental para implementar um ensino

significativo, que transforme para melhor a vida dos alunos. (PME, 2004, p. 77-78).

Analisando o plano verifica-se que este contou com profissionais que defendem modelos prontos, e esta já é de antemão uma limitação do direito de participação do corpo difuso por eleger representantes selecionados para participarem da elaboração do plano. Questiona-se: quem são esses indivíduos que podem falar e decidir pelos outros? Tanto os profissionais contratados como aqueles que deram as suas contribuições são parcelas da população da cidade e pensaram por todos. Esta é uma visão centralizada de um poder hierárquico que parece impedir que os indivíduos possam se manifestar sem uma seleção dos incluídos no processo ou eleitos para tais tarefas que seriam de todos. Salienta-se ainda que o plano segue os pressupostos do Plano Nacional, da LDB e da Constituição carregando todas as limitações da gestão democrática presente nestas leis maiores.

Entretanto, outro fator limitador a ser notado é que o Plano Nacional de Educação prescreve que, depois dos Estados, os Municípios deveriam realizar os seus planos seguindo a ordem das esferas governamentais. Ocorre que o Estado do Paraná ainda está em processo de elaboração do plano estadual, bastante atrasado para dar conta da década da educação que termina em dois mil e onze. Contudo tem se em vista um modelo planejado e fechado que não multiplica a possibilidade de experiências singulares por ter em seus objetivos a idéia de que sua aplicação prática pode abarcar toda a rede municipal de educação e ainda se relacionar com as Escolas Estaduais do Município com um aparente desrespeito às culturas locais bem particularizadas.

Nesta ótica, as relações de poder entre as esferas estadual, municipal e particular no plano parecem convergirem no sentido de um trabalho em conjunto como

está garantido na lei, na busca de uma educação de qualidade para o povo de Fazenda Rio Grande. O desafio será a sua implementação na prática educacional, para que mais um esforço coletivo não se perca no esquecimento. Nota-se que a relação de cooperação entre as diferentes esferas Estadual e Municipal praticamente não existe o que é uma perda muito grande para todos, sente-se a necessidade de que haja uma gestão política que faça acontecer na prática cotidiana este processo de integração ou cooperação que já se faz presente em lei.

Assim, observam-se as limitações de um modelo cheio, fechado, este invólucro aponta possibilidades, espaço para reconstruir o público por meio de novas alternativas e esta pode encontrar nas relações de poder uma alternativa para um projeto vivo que possa apontar para novas perspectivas que só o tempo poderá envidar resultados. Observa-se que o poder de Estado com ou sem intenção limita a participação do coletivo nas tomadas de decisões. Todos os documentos aqui analisados foram discutidos, elaborados e aprovados por uma pequena parcela de representantes em sua efetivação. Então se pode concluir que a democracia como no mundo grego como em Atenas, era e talvez seja apenas para cidadãos. Se perante a lei todos no mundo hodierno são cidadãos então temos sérios problemas quanto ao direito de todos que se apresenta para uma minoria que muitas vezes é autoritária e despótica. Será que vivemos a era da ditadura democrática?

Analisando os documentos e os discursos dos autores apresentados anteriormente depreende-se que a gestão democrática da educação possui sim limites nos textos oficiais (documentos) e que o conflito no chão da escola é um exercício de poder, uma resistência a receitas prontas e nesta ótica é preciso uma atuação continua

de educadores na luta para garantir a implementação dos objetivos e metas propostos para a educação e possivelmente dar um passo à frente, pois as escolas ainda estão muito longe de vivenciar esta transformação na base. A esse respeito Foucault (1979) sinaliza que o estudo das relações de poder pode ajudar a escola na busca da emancipação, reagindo e abandonando em parte o aparato do Estado e orientando-se para a circularidade do poder que funciona em cadeia e se manifesta até nos mecanismos mais infinitesimais. Assim a escola poderia experimentar uma gestão singular que respeitaria os valores culturais locais usando para isso uma fuga do poder central por meio de táticas específicas para fazer da gestão da escola um exercício de democracia sem prever o que poderá acontecer.

3.5 A FÁBRICA DE CORPOS DÓCEIS

Ao comparar as produções de educadores e os documentos oficiais agora com a escola examinada, faz-se isso, por meio dos discursos que circulam e das relações de poder que ocorrem no colégio a partir da proposta pedagógica, do regimento interno, atas e alguns depoimentos dos indivíduos que lá atuam. Ao apresentar os discursos que norteiam o texto desta investigação singular na instituição foram analisados documentos e discursos como: análise do projeto pedagógico, regimento interno, atas de professores e alunos, observação das reuniões e debates para a reformulação da proposta pedagógica e também das reuniões dos órgãos colegiados. Também foi possível ouvir o discurso de várias pessoas dos diversos segmentos da instituição falando sobre o colégio e de rodas de conversa onde os discursos se manifestavam e puderam ser aqui inseridos na análise. Para estudar o discurso e o poder foi importante

o estudo da própria proposta pedagógica, que é o documento identidade da escola e revelador de muitas singularidades que identificam esta gestão como única e que reflete sua particularidade diante da proposta de gestão democrática para a educação pública. No projeto da escola está presente a manifestação das relações de poder por meio da disciplina e do trabalho coletivo que se busca como alternativa para se poder administrar a instituição.

O procedimento de investigação usado foi a interpretação e a descrição dos documentos da escola como de fato se encontram na busca de compreender como se deram as relações de poder que precederam os documentos e como estão relacionados com o Estado e, se há resistência e preocupação em garantir uma gestão que considere a singularidade da escola fazendo o enfrentamento com as políticas públicas do Estado.

A origem do Colégio Estadual Anita Canet (PPP, 2008) está ligada diretamente ao crescimento da região denominada de Jardim Esplanada que mais tarde com a emancipação nascia o Município de Fazenda Rio Grande, em especial dos bairros que circundam o colégio. A escola nasceu justamente pela necessidade urgente para atender uma comunidade em pleno crescimento.

Em 1985, mais precisamente no mês de junho eram concluídas as obras da Escola Municipal Anita Canet destinada ao ensino de primeiro grau de primeira à quarta série, iniciando as suas atividades escolares em fevereiro de 1986. Foi considerada a maior escola na época com aproximadamente 1000 metros quadrados e uma grande área de lazer, atendendo cerca de 200 alunos da região. No ano de 1989 a escola muda de nome, por meio da Resolução nº 2821 de trinta de agosto de 1988,

passando no início de 1990 a oferecer o ensino de 5ª série. Devido à grande demanda o prédio foi ampliado e passa a atender 1000 alunos até a 8ª série do ensino fundamental. Em 1994 a escola passa a oferecer o ensino fundamental noturno e em 1995 também no período vespertino e daí em diante passa a oferecer 5ª à 8ª séries em todos os períodos. Em 1998 passou a oferecer o 2º grau com implantação gradativa e autorização de funcionamento válida por dois anos. Desse modo, a escola passa a oferecer o ensino de 1º e 2º graus, com acompanhamento do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul. A instituição de ensino foi criada pela resolução nº 2821/88 e reconhecida pela resolução nº 6130/93 (PPP, 2008).

No ano de 2005, “mais um avanço” pode ser notado no colégio com a implantação do curso de Técnico em Meio Ambiente com turmas regulares na modalidade de curso integrado com quatro anos de duração e o curso subsequente com duração de um ano e meio oferecido para aqueles alunos que já cursaram o ensino médio. Atualmente existe pedido para abertura de mais dois cursos técnicos: administração e informática, que segundo a equipe pedagógica poderá ser uma oportunidade para moradores do entorno da escola melhorar a sua formação (COLÉGIO ANITA CANET, 2009).

Este “avanço” significa que o colégio adéqua-se às novas demandas de formação de identidade para ocupar cargos e vagas no mundo do trabalho, sendo capacitado para formar técnicos em nível médio. Nesse sentido, há um atendimento de um “pedido” da comunidade por parte do poder público. Assim, o avanço significa formar identidades profissionais num contexto em que isso significa preparar para o

trabalho e inserir no mercado de forma subalterna de acordo com as condições de formação de técnico em nível médio.

Melhorar a vida dos indivíduos, nos discurso correntes, significa adequá-los ao mundo ou mercado de trabalho, torná-los produtivos, úteis de modo à disciplinar trabalhadores. Entretanto, isto é uma formação de identidades e não mera melhoria na vida dos indivíduos, que após terminarem o curso, sentem que teriam melhores chances de acesso a postos de trabalho antes negado. Mas, evita-se evidenciar que isso está em conformidade com a não expansão de forma suficiente de vagas na Educação Superior.

3.6 PODER DISCIPLINAR OU AJUSTAMENTO PLANEJADO

No processo que antecedeu a formulação da nova proposta pedagógica relatou-se em ata da instituição, fatos que mostram os limites da proposta escrita e a fala dos sujeitos que participaram dos debates. Dessa maneira, rico foi o debate que se efetivou nos momentos em que o colégio parou para discutir com todos os segmentos a elaboração da nova proposta pedagógica, seguindo o princípio da gestão democrática foi possibilitado a participação de toda a comunidade em diversos momentos de estudos e debates sobre os rumos da educação (PPP, 2008).

Nesse sentido, o colégio adaptou o calendário para discutir a proposta de forma ampla e irrestrita com todos os segmentos e os debates foram muito ricos. Porém os limites apareceram quando do registro porque nem todos conseguiram sistematizar os debates que em alguns momentos acabaram sendo registrados pela equipe pedagógica com a inegável perda da originalidade da discussão. Entretanto,

logo após a elaboração, sistematização e aprovação da proposta a preocupação era a de que esta não ficasse engavetada e fosse traduzida de forma clara com várias técnicas para se visualizar e por em prática a riqueza das discussões que culminaram neste importante documento para a escola, porém o que se nota é uma parca aplicabilidade do mesmo no cotidiano escolar (COLÉGIO ANITA CANET, 2009).

No PPP (2008) do colégio, encontra-se o item 6.3 que põe em destaque a interação da comunidade com a escola no sentido de melhorar o processo de aprendizagem porque nota-se que aqueles alunos que tem a família acompanhando seus estudos, os resultados sobre rendimento escolar são muito satisfatórios. Em relação à interação da comunidade com a escola o documento registra que é preciso melhorar o relacionamento com a comunidade escolar que até aquele momento participava só em momentos difíceis como a indisciplina ou na entrega do boletim de seus filhos. Está escrito na proposta que as discussões apontaram no sentido de superar a atual participação, pois entenderam que a presença da comunidade observando e participando da prática escolar é um dos meios que pode melhorar o rendimento escolar e viabilizar a democracia criando ou fortalecendo no espaço escolar um local de participação e responsabilidade para todos.

Portanto, firma-se na proposta o ideário de atrair a comunidade escolar por diversos meios entre os citados estão cursos, palestras, que despertem o interesse da comunidade e ajudem as famílias a entenderem e agirem no desenvolvimento humano de seus filhos auxiliando-os na busca de uma boa educação, propiciando uma adolescência menos dolorosa, evitando problemas de violência e drogas, fortalecendo a busca da autonomia, autoconfiança e de iniciativa, para se preparar para lutar no

mundo atual com boas perspectivas de um futuro promissor. Entretanto, as discussões mais acaloradas giraram em torno da gestão democrática da educação que com clareza se chegou à conclusão de que sua efetivação prática precisa ainda ser construída na escola com muito trabalho por que ainda nem saiu do papel (PPP, 2008). Isto mostra a distância da lei em relação a prática cotidiana na escola.

De qualquer forma, o discurso na escola aponta dificuldades para implementação da gestão democrática, mas ela é fundamental e, enfatiza que a defesa se dá porque esta é a forma mais apropriada para facilitar e democratizar as tomadas de decisões sobre os rumos que a escola deverá tomar para socializar o conhecimento, humanizando cada indivíduo de forma coletiva na busca da igualdade. A gestão da escola espera que fortalecendo a participação da comunidade, acompanhando de perto os passos da escola, observando a prática escolar, com isso ela melhore sua prática e o espaço educativo realmente seja um lugar atrativo para todos que com responsabilidade possam usufruir deste espaço público (PPP, 2008).

Essa idéia posta na proposta aponta no sentido de ajudar o adolescente a enfrentar os desafios de se manter longe ou até mesmo se livrar das drogas e do sexo sem prevenção que é um dos graves problemas que a escola enfrenta, devido à violência por parte dos alunos envolvidos. Acredita-se que na adolescência que é a fase onde a maioria dos jovens desenvolve ou deveria desenvolver sua própria identidade como ser humano, momento este em que se questionam as normas estabelecidas, apontando certas incoerências por parte dos pais gerando conflitos familiares que muitas vezes acabam em problemas de indisciplina na escola (PPP, 2008).

Nesse sentido, tanto a família como a escola sentem dificuldade de trabalhar estas questões e ficam os impasses em aberto à espera de alguma maneira para solucioná-los. A escola acredita que talvez uma das possibilidades seja atrair a comunidade escolar e propõe como alternativas para isso, palestras e encontros com diversos temas geralmente que sejam significativos para a comunidade como uma das possíveis maneiras de aproximação dos pais no sentido de auxiliar os próprios filhos a superarem suas dificuldades por meio da educação, também sinaliza no sentido de os pais freqüentarem os cursos técnicos o que poderia ser um bom exemplo para os seus filhos (PPP, 2008).

O projeto pedagógico do Estabelecimento de Ensino é um modelo planejado em consonância com as leis maiores e notam-se suas limitações para sua efetivação. Portanto é um imperativo experimentar novas formas de gestão a partir de seu acontecimento no corpo difuso. Ao contrário disso, o PPP (2008) do Colégio propõe a discussão no sentido de implementar a gestão democrática da educação como o modelo constitucional e que pode ser o mais adequado para a escola pública por se entender que neste momento as tomadas de decisões no chão da escola precisam acontecer ou buscar fazer que sejam efetivadas da maneira mais democrática possível. Desse modo, no texto ao tratar as questões escolares de forma democrática garante-se uma cultura democrática que tem a capacidade de refletir e provocar mudanças no corpo social eliminando muitas das práticas autoritárias por meio da participação coletiva nas tomadas de decisões e do respeito e da convivência com as diferenças. No PPP (2008) mostra-se em seu discurso que democracia se aprende na prática, uma prática que permita participar de verdade do processo de aprendizagem, pela

disponibilização de oportunidades, de acesso e de condições efetivas para a experimentação do exercício democrático e de seu significado que se vivencia na vida em sociedade e neste caso no chão da escola.

Dado o exposto, logo se verifica a importância da gestão democrática para a escola, porém já de antemão que no PPP (2008) evidencia-se que a sua implementação é um processo ainda em construção e que o desafio é construir passo a passo estas novas relações no cotidiano escolar. Parece um imperativo olhar pais, alunos, funcionários, gestores, professores, enfim todo o coletivo que envolve a comunidade escolar, não como meros executores na ação educativa, mas como sujeitos capazes de participação efetiva no planejamento e na gestão da escola, decidindo a direção pedagógica a ser perquirida no processo de aprendizagem de seus filhos.

Objetiva-se por meio da participação e dos mecanismos de melhoria na qualidade da participação, superar a forma de conhecimento compartimentada, a exclusão e os autoritarismos, para que os alunos não apenas estudem, mas também aprendam a participar ativamente da vida da sociedade juntamente com seus pais, num processo contínuo de formação para enfrentar e superar a precariedade e ir além do mero cumprimento de horários e tarefas isoladas (PPP, 2008).

Assim, no PPP (2008), por meio do grupo de discussões, buscou-se dentre as várias possibilidades e diferentes alternativas para melhorar a participação e a qualidade desta na escola e que pudesse trazer resultados positivos para a ampliação da participação democrática na escola, para isso, adotou alguns dispositivos que em outras experiências já deram resultados satisfatórios como: a assembléia da comunidade escolar; o conselho de escola e a rotatividade no quadro de dirigentes da

escola. A assembléia escolar teria o papel importante de debater os encaminhamentos, problemas e desafios e estabelecer os principais eixos para atuar de forma organizada, com a participação de todo o coletivo da escola em especial a comunidade escolar: professores, funcionários, dirigentes, alunos e seus familiares, devendo se reunir ao menos uma vez por ano letivo.

O conselho de escola é considerado nesta instituição como o órgão máximo e responsável por debater, estudar, planejar, deliberar, acompanhar, controlar e avaliar as ações cotidianas da escola principalmente no campo pedagógico, administrativo e financeiro. É considerado o órgão da democracia representativa com representantes de diversos segmentos da escola eleitos de forma democrática. Em relação à rotatividade dos dirigentes é importante para que se renovem os quadros para se evitar a perpetuação no cargo de direção, apontando positivamente que o melhor é que não se ultrapasse dois mandatos no cargo. Nesse sentido, a primeira ação na escola é a revisão do funcionamento destes dispositivos e redefinir o projeto político pedagógico, função esta do conselho escolar de natureza deliberativa, consultiva e fiscal. Segundo a Deliberação 020/91 de (18/10/1991) do Conselho Estadual de Educação (CEE), o conselho de escola possui em sua essência a tarefa fundamental de tomadas de decisão sobre a direção pedagógica a ser tomada e efetivada na escola (PPP, 2008).

A esse respeito a UFPR, SISMMAC & SISMMAR, citados no texto do (PPP, 2008) falam sobre as funções do conselho de escola como:

A finalidade do conselho escolar é tomar decisão, é dar direção à proposta pedagógica da escola. Ele é um órgão colegiado na escola para promover a democracia, discutindo, normatizando, aconselhando, deliberando, a cerca das questões mais importantes do cotidiano escolar. Assim na escola o conselho é considerado o maior órgão de gestão escolar. Pois ele é o local onde representantes dos familiares dos alunos, dos professores, dos funcionários, dos alunos e a direção se reúnem para discutir e decidir as

principais questões sobre o andamento pedagógico, sobre as questões administrativas, as aplicações financeiras, enfim, o conselho é quem decide qual a política de ação da escola para cada um desses elementos (UFPR, SISMMAC & SISMMAR, 2001, p. 4).

Esse texto define o que se espera do trabalho do conselho de escola desta instituição segundo o seu projeto pedagógico (2008). Aqui cabe uma crítica porque se pretende tomar as decisões na base da vontade da maioria que poderá forçar a minoria, diria Foucault contra Rousseau (1979), é validada a vontade da maioria ou o consenso dos presentes que se reuniu para debater e elaborar a proposta pedagógica da escola. Assim, para que seu funcionamento seja de fato uma construção permanente do modelo democrático de gestão, é preciso enredar no sentido de por em prática todos os mecanismos possíveis para preparar a comunidade escolar para participar efetivamente do processo de ensino aprendizagem como sujeitos ativos nas tomadas de decisão. Mas o projeto mostra a sua relação íntima com os paradigmas impostos, o que é uma limitação que segue as determinações de governo em detrimento da experiência local da escola.

Entretanto, segundo o projeto pedagógico (2008), a tarefa não é fácil, é árdua é a ação para explicar ao coletivo da escola o que é e como funciona o conselho de escola, todos concordaram que é preciso uma luta e um trabalho permanente para poder conscientizar a comunidade escolar sobre o conselho de escola, eleição de diretores e assembleias escolares. O discurso propôs primeiramente uma assembleia geral para depois organizarem-se a partir das discussões, grupos menores e por segmentos, depois em grupos mesclados com participantes de segmentos diferentes e

finalmente apresentação dos trabalhos dos grupos para o referendo da assembléia geral (PPP, 2008).

No Projeto pedagógico (2008) ressalta-se a importância de outros órgãos considerados mecanismos da gestão democrática da escola, porque entende que sendo o conselho escolar um órgão de caráter representativo, então, é preciso ter o cuidado de pensar e organizar o funcionamento de cada segmento que compõe o conselho como: alunos, pais, professores, funcionários e equipe pedagógico-administrativa e ainda, a associação de pais e mestres, o grêmio estudantil, o conselho de classe e a assembléia da comunidade escolar. Todos devem estar bem organizados para que o processo democrático da escola possa avançar.

Nesse sentido, esses mecanismos podem contribuir nos grupos de estudos, discussões e debates acerca da gestão democrática da educação e nas deliberações oriundas do dia a dia da escola, acompanhando, avaliando e propondo alternativas para a superação dos entraves que surgem e prejudicam a aprendizagem. Devem se reunir periodicamente e em especial antes da reunião do conselho para que seus representantes estejam preparados para representar o seu segmento na reunião, apresentando e defendendo a opinião do segmento. As reuniões precisam ser convocadas com antecedência e por ofício escrito que conste em especial a pauta da reunião que relate os assuntos e se dentre esses houver algum documento para ser discutido o mesmo deve ser mencionado e uma cópia do mesmo acompanhar a convocação para que todos possam tomar conhecimento antecipado do conteúdo a ser tratado na reunião. Se for convocação para o conselho e o assunto a ser tratado não for disponibilizado antecipadamente para que todos os segmentos estejam cientes, os

conselheiros devem se posicionar contra a votação e postergar a decisão para outro momento garantindo o tempo necessário para que todos possam tomar conhecimento dos assuntos a serem decididos (PPP, 2008).

No PPP (2008) aponta-se ainda que depois das reuniões os segmentos se reúnam com os conselheiros para tomarem ciência sobre as decisões tomadas para poderem contribuir na sua implementação, tudo isso é preciso estar registrado em ata própria para esta finalidade, porque o registro sistemático é necessário para que o trabalho se torne mais objetivo, um pouco mais científico e que seja uma contribuição para a escola pública no sentido de que esta não seja confundida com uma propriedade particular. Estes registros podem ser feitos por meio de atas e gravações para que não se percam os conteúdos e as falas. Periodicamente proceder a uma avaliação geral sobre os encaminhamentos para poder perceber onde é preciso fortalecer ou retomar os trabalhos.

A associação de pais e mestres e o grêmio estudantil podem estar se organizando no sentido de auxiliar nos momentos de discussão sobre as propostas do conselho de escola e também dos outros segmentos, porque hoje, por exemplo, a participação do grêmio estudantil é muito fraca ou quase inexistente e precisam ser estimulados a se organizarem e terem sua representação com forte atuação na escola. Uma possibilidade é ajudá-los desde o início do ano letivo e de forma permanente sobre a importância da democracia e de seu exercício no espaço público discutindo as principais atribuições deste órgão que representa os alunos (PPP 2008).

Portanto, esclarecer sobre como se forma o grêmio estudantil, sobre o seu estatuto que é base legal de qualquer organização, é o documento que fixa os objetivos

e as finalidades, caracterizando os seus sócios atribuindo aos mesmos direitos e deveres e definindo a estrutura de sua administração, suas competências, o processo de eleição de seus representantes. A elaboração do estatuto parece se consolidar como um momento de riqueza para os seus participantes porque exige uma reflexão profunda sobre a escola e a sociedade além de ser um momento importante de efetivação de um processo de construção coletiva de forma democrática (PPP, 2008).

No PPP (2008) salienta-se ainda a importância de se olhar o regimento escolar e rever as atribuições do grêmio estudantil, avaliando-as e se for necessário alterá-las por meio do conselho escolar para que possam passar a constar do seu estatuto, representando de fato o papel que este órgão deve desempenhar na escola. Vale lembrar que todos os esforços para que os alunos se organizem só terá sentido se contribuir e estiver a serviço da verdadeira função da escola pública. É preciso que esta organização tenha ou crie o caráter de aprofundamento e ampliação da aprendizagem e que seu trabalho tenha reflexo nas aulas e nos projetos da escola. O grêmio estudantil pode representar a ampliação do processo formativo, não só na esfera das lutas políticas, mas também de uma luta que amplie o debate junto ao poder público por melhores condições de aprendizagem que abarque a dimensão pedagógica da escola e que o ensino seja a ponte para uma participação mais consistente na sociedade tendo na escola o seu ponto de partida.

O mesmo deve suceder com a associação de pais e mestres e os outros segmentos para que de fato se possa avançar no processo democrático por meio de uma eficiente participação nas tomadas de decisão sobre os rumos da escola. Todos os segmentos no início de cada ano letivo deverão se organizar e se reunir para avaliar a

caminhada anterior e propor novos rumos, elaborando um plano de ação com metas a serem atingidas e projetos para serem desenvolvidos (PPP, 2008).

Finalmente, no PPP (2008) entende-se que a construção ou a revisão do projeto político pedagógico da escola, pode se constituir num importante começo do exercício democrático que mobilize toda a comunidade e ultrapasse o velho costume de que a organização da escola é tarefa apenas da direção e da equipe pedagógica, e se constitua num trabalho coletivo que seja o reflexo do anseio de todos, sendo o primeiro e importante passo para a organização da gestão democrática no chão da escola.

Esta maneira de governar a escola por meio da proposta pedagógica sugere que na escola segue-se a cartilha dos paradigmas de gestão que sugerem uma gestão sem risco, portanto sem conflitos divergentes e sem resistência aceitando o pré-estabelecido. A democracia não seria este conflito continuado e o poder não seria o lugar vazio por excelência? Na ótica desses paradigmas este lugar parece estar ocupado por príncipes e princesas que ao serem eleitos aceitam imposições e poucos agem para que a participação de todos possa acontecer. Mas, este é o que se vê, porém, há sim mesmo com os modelos prontos, acontecimentos que demonstram que planos fechados não dão conta da realidade da escola e, aí se insere um jogo de poder que é encarado como indisciplina que no fundo é a resistência do indivíduo aos mecanismos de docilização dos corpos ou a chamada humanização presente em grande parte das leis e discussões de autores que estudam os documentos oficiais.

De acordo com o regimento escolar do Colégio Anita Canet, este expressa a garantia de efetivação do projeto político pedagógico da escola, com ênfase sobre a

implementação do princípio democrático. No capítulo II em seu Art. 2º enfatiza que o colégio “tem a finalidade de efetivar o processo de apropriação do conhecimento, respeitando os dispositivos constitucionais Federais e Estaduais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDBEN nº 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei nº 8069/90 e a Legislação do Sistema Estadual de Ensino. Do ponto de vista legal está claro que a escola respeita a hierarquia jurídica e se ampara pelas leis seguindo a ordem descendente como diria Foucault (1979) aceita o modelo do Estado nas esferas Federal, Estadual, seguindo a Constituição e a LDB. No cotidiano da escola a observação minuciosa revela a resistência de profissionais da educação e da comunidade na ação diária da escola. O discurso local demonstra insatisfação com o governo e dá sinais de que a gestão da escola parece concordar com regras superiores em detrimento daqueles que trabalham no cotidiano da escola.

No Artigo 3º do regimento encontra-se de forma explícita a garantia do “princípio democrático de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, de gratuidade para a rede pública, de uma Educação Básica com qualidade em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, vedada qualquer forma de discriminação e segregação”. E no Artigo 4º registra que o Estabelecimento de Ensino tem como objetivo “a implementação e acompanhamento do seu Projeto Político Pedagógico, elaborado coletivamente, com observância aos princípios democráticos, e submetido à aprovação do Conselho Escolar”. Isto mostra que do ponto de vista legal a escola está de acordo com o que propõe o poder central (União, Estado, Legislação). Demonstra também a articulação entre o regimento e o projeto pedagógico. E expressamente deixa bastante evidente que estes objetivos ainda são utópicos na escola. Na prática,

observa-se que o projeto pedagógico tem um longo percurso para ser implementado e que isto depende das relações de poder (FOUCAULT, 1979). O poder se manifesta na escola em todos os seus poros, produz efeitos em cadeia que refletem a fragilidade do projeto diante dos desafios de construir uma educação de qualidade para todos.

Contudo, toda esta documentação oficial da escola parece atuar como um dispositivo sempre vigilante para agir se as normas forem quebradas. É um intrincado jogo de poder entre quem trabalha na escola e as normas impostas a serem seguidas. Nota-se que há conflito e isso pode ser a manifestação de uma democracia emancipatória que talvez vislumbre a possibilidade de respeitar as singularidades inserindo as diferenças como positivities para o debate democrático. No entanto, há aqueles que olham isso como desorganização e a discussão como algo que apenas gera conflitos e mau estar impedindo momentos festivos sem preocupação sobre os rumos da instituição e de seus indivíduos.

Na escola, tanto o projeto pedagógico quanto o regimento buscam uma melhor maneira de administrar/gerir a escola e em muitos momentos se nota a ação do poder. Poder no sentido de ajustamento dos indivíduos em sua singularidade e também no coletivo. Foucault (1979) demonstra que o objetivo do governo seria melhorar a sorte da população, propiciando uma melhor condição de vida. O objetivo fundamental da escola expressa as análise de Foucault quando se propõe organizar a escola usando para isso muitas táticas de poder que almejam o disciplinamento das condutas para se tornarem úteis à sociedade. É a denominada gestão democrática produzindo uma humanização onde se enreda para uma docilização das diferenças objetivando anular as singularidades esquadrihando os corpos na busca de uma homogeneização, para

manter o modelo econômico agindo sobre os corpos numa prática de anulação de resistências do corpo difuso feita por meio do controle do corpo dos indivíduos.

Nesta ótica, o regimento e o projeto pedagógico organizam e disciplinam a vida coletiva e individual da comunidade escolar. Foucault (1979) corrobora na análise por meio do poder disciplinar que atinge individualmente os corpos e o biopoder que abrange o coletivo da população e neste caso recai sobre o coletivo da instituição de ensino. Depreende-se daí que os documentos da escola são um disciplinamento minucioso com várias táticas de exercício do poder que se manifestam em rede atingindo os corpos em sua individualidade e no coletivo, numa ação insidiosa com receitas prontas para controlar os corpos em sua individualidade e coletividade. São táticas de ajustamento introjetadas que derivam para tirar o poder de emancipação dos indivíduos que formam a população.

Contudo, a abertura para que a comunidade possa discutir novos rumos sobre a educação na escola parece contemplar certa resistência aos modelos fechados. O PPP (2008) está articulado com a legislação vigente, concorda com os textos dos autores citados anteriormente de que a gestão democrática ainda é um projeto em fase de implantação. Aponta-se que aquilo que é garantia nas leis ainda está distante da realidade escolar, mas o cotidiano da escola dá sinais de que caminha para a efetivação de uma educação de qualidade como se pode auferir pelos documentos da escola e nos discursos da comunidade escolar.

3.7 NO INTERIOR DA FÁBRICA DE CORPOS DÓCEIS

Nesta fábrica chamada escola, um corpo múltiplo de cabeças, como disse Foucault (1979), passa grande parte de suas vidas em busca daquilo que conhecem como a maior riqueza na palavra de vários pais que proferem o discurso de que a educação é o melhor bem para ser deixado para os filhos, porque conhecimento ninguém pode tirar. Lançando o olhar sobre a construção da escola, é possível com a lente foucaultiana enxergar as táticas de disciplinamento e de governamentalidade presentes na instituição. As salas de aula são dispostas em círculo de maneira que da sala da direção é possível enxergar todo o pátio com um simples olhar. Ou do outro lado os alunos terem a impressão de que estão sendo vigiados o tempo todo. Também no pátio, corredores e algumas salas de aula existem várias câmeras registrando todo e qualquer movimento. São táticas do poder se manifestando em todos os poros da instituição como diria Foucault (1979). Somam-se a isso, as táticas de disciplinamento dos alunos previstas no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico. Isso revela que existe na prática escolar uma hierarquia que impõe sua vontade por meio de documento e modelos prontos, elaborados por consenso e diretrizes que orientam o caminho seguro a ser seguido. Na realidade isso ainda funciona na escola e mostra-se como um mecanismo, uma tática que elimina em muitos casos outras formas de participação na instituição.

Na fala da direção escolar e da equipe pedagógica (COLÉGIO ANITA CANET, 2009), quando interpelados sobre a proposta pedagógica oficial da escola, relata-se que, de fato, durante a revisão do projeto pedagógico, houve a possibilidade de participação da comunidade escolar. Narra-se que da comunidade externa poucos

participaram, mas aqueles que compareceram tiveram voz e vez nas tomadas de decisão. Mas são unânimes em observar que o grande desafio da gestão democrática é conseguir uma maior participação nos momentos de elaboração de documentos importantes para a escola. Ressaltam ainda que a efetivação do projeto na prática educativa ainda está muito longe de acontecer, por isso, definem que o projeto escrito está ótimo e que a sua concretização ainda é uma utopia e quando perguntados se um dia seria possível, afirmam que trabalham no sentido de fortalecer a participação criando momentos e horários que sejam favoráveis para os encontros. Aqui se nota o limite uma vez que com pouca participação e sem uma prévia interação do assunto a decisão maior acabou centrada no corpo docente prejudicando o princípio de gestão democrática onde, o exercício do poder conforme expressa Foucault (1979) ocorreu de forma descendente privilegiando um grupo em detrimento do outro. Porém é preciso olhar a escola em processo de construção da gestão democrática, mas para isso é necessário envidar muitos esforços e, pelo que se pode observar, é uma luta que precisa ser travada na comunidade escolar. Mas este conflito pode ser positivo e de algum modo mostra que o exercício democrático está acontecendo de forma branda, mas com sinais de conflito, o que sugere que estes modelos prontos não são aceitos sem resistência, o que já é uma forma de que o governo da escola não se faz apenas da aplicação dos paradigmas oficiais.

Os exemplos mais visíveis de dificuldade advêm do poder público que por meio de ofícios ou memorandos exigem das escolas decisões rápidas que diretores e pedagogos têm que tomar a “toque de caixa” (rapidamente sem tempo) como dizem e apenas comunicar os interessados. Na ótica da resistência pode estar o gérmen da

transformação do modelo como um todo para se poder planejar e melhorar o processo de tomadas de decisão. Contudo no modelo atual o projeto democrático poderia ser considerado um exercício de poder autoritário disfarçado de democracia. Isto é, observando este discurso da gestão, fica evidente a proximidade da gestão escolar com o modelo vigente de administração e, neste caso o diretor é, na hierarquia, o centro do processo e também do poder.

Vê-se nisso um eco da recente gênese da gestão democrática na educação brasileira. O regime militar de 1964 sufocou esta possibilidade por meio de comandos extremamente autoritários conforme expressa Cury:

Esta forma 'corrompida' de gestão se traduziu em aspectos internos à escola baseados no controle de "vigiar e punir" ou nos comandos verticais separando forçadamente a concepção da execução ou nas formas ditas 'neutras' de condução de relações de poder... O temor, a obediência e o dever suplantaram o respeito, o diálogo e o direito (2002, p. 166).

Com a redemocratização, o controle passou a ser incentivado no âmbito local. A sociedade se mobilizou e na Constituição de 1988 foi incorporado o princípio da gestão democrática na educação. Entretanto, segundo Cury (2002), ainda persistem experiências nada democráticas na escola pública devido à demora na implantação da gestão democrática no cotidiano da escola. Em atas de reuniões sempre aparecem lacunas quanto aos procedimentos democráticos e observações de que são necessários formação e esclarecimento para que o projeto saia do papel.

Entretanto, um entrave que pode ser observado é, ainda, sobre o modelo fechado de gestão democrática que é imposto às escolas públicas abarcando todas as instituições como se fossem parte de um todo homogêneo, e nisto, imitam tal como está na constituição todos aceitam como um bom princípio. Decorre que cada

comunidade possui sua própria realidade e a ela se identifica e, nesse ponto há uma grande dificuldade porque existem muitas diferenças entre uma escola e outra. Estas diferenças podem ser culturais, políticas e econômicas e daí a grande dificuldade para a implantação do modelo de gestão democrática em ambientes tão plurais e economicamente visivelmente desiguais. Existe aí uma vontade governamental de modelar as “consciências”, calando os discursos das singularidades tentando mostrar um projeto único como verdadeiro e daí suas limitações e necessidade de pensar por outros referenciais que observem o que está esquecido na história, aquilo que oficialmente não foi pronunciado em discurso.

Aqui Foucault (1996) abordaria como uma das interdições do discurso ou a inobservância dos efeitos de poder que ocorrem em rede resistindo à hierarquia do poder central. Por isso, na voz da gestão e de seu corpo difuso afirma-se que por tantas dificuldades sociais que tem de enfrentar e que objetiva superar num futuro próximo, o estabelecimento de ensino em sua gestão é pouco democrático no seu dia a dia ainda que, em sua proposta pedagógica este seja um pressuposto fundamental. Há sim um grande esforço para que isto seja possível. Nesse sentido, quando há alguma decisão em que uma coletividade apresenta uma proposta esta é avaliada por todos os presentes e se aprovada passa a fazer parte do processo de aprendizagem. Quanto ao conselho escolar, que na proposta pedagógica está muito bem conceituado, na prática a verdade aponta que este só é chamado nos momentos de problemas graves ou apenas para referendar decisões, o mesmo valendo para os outros órgãos, devido a diversas desculpas como trabalho e horários difíceis tendo a direção que recorrer muitas vezes à busca de assinaturas na casa dos representantes de segmentos para não perder projetos

ou recursos para a escola. O corpo docente insiste segundo a direção para que as reuniões sejam periódicas e que a decisão tomada seja efetivada, mas se marcar reuniões em momentos que estes não estejam no seu horário de trabalho poucos aparecem, e por isso mesmo em seus discursos forçam no sentido de que as aulas sejam dispensadas para realizar tais reuniões e quando isso é possível querem decidir rápido para se verem livres do problema.

A direção (COLÉGIO ANITA CANET, 2009) também falou da dificuldade em relação a alguns funcionários de escola, da difícil tarefa de a todo o momento estar tendo que cobrar várias coisas como: cumprimento de horários; faltas desnecessárias; mau uso do tempo de trabalho; agressões verbais e uso de termos impróprios e pouco ou nenhum compromisso com o aluno. O “mau atendimento” é um problema sério que precisa urgentemente ser melhorado e, capacitação é apontada como uma alternativa, pois aqueles funcionários considerados “bons” quase todos já possuem graduação em nível superior. Talvez pudesse denominá-los como bem ajustados ao sistema e aqueles que têm dificuldade de adaptação ainda precisam de “adestramento”, mas isso pode representar a luta na democracia e sua permanência uma discussão necessária para manter o debate democrático como um exercício permanente.

Uma curiosidade registrada pela direção (COLÉGIO ANITA CANET, 2009) é que na última eleição com chapa única, o resultado foi de mais de 92% a favor tanto em votos de pais como professores e funcionários, um excelente índice de aprovação e numa das avaliações aplicadas pela SEED em que inclusive a direção avaliou bem os profissionais da educação estes ao avaliar a gestão registraram um péssimo resultado. Parece ser uma mostra das dificuldades encontradas na escola e o grande desafio para

a gestão da escola pública de periferia. Talvez o mau desempenho da gestão na avaliação possa revelar as fragilidade do modelo educacional ou no mínimo demonstrar que há tensão e isso é parte da democracia e do exercício do poder.

Nesse sentido, sobre os alunos foi apontada (COLÉGIO ANITA CANET, 2009) a indisciplina e a violência como as maiores dificuldades para as gestões escolares. Tiroteios e mortes são comuns como relatou o diretor que no primeiro dia de aula do turno da tarde do ano letivo de 2007, no horário de entrada alunos de gangues rivais protagonizaram um tiroteio na entrada e uma aluna foi ferida na cabeça e por pura sorte se salvou. Os responsáveis foram presos e cumpriram dois anos de detenção em cadeias para menores. Agressões físicas e verbais acontecem normalmente também entre meninas é comum, funcionários e professores também são visados e o vandalismo em portas, paredes e em carros também acontecem. Daí a necessidade de uma vigilância constante, embora isto não dependa só da escola nela se reproduzem comportamentos inesperados para o trabalho escolar.

Numa reunião com professores (COLÉGIO ANITA CANET, 2009), observou-se que eles apostam no planejamento para que o trabalho escolar aconteça, contudo rechaçam os atuais modelos que dizem serem elaborados apenas para entregar para os pedagogos. Revelam a necessidade de se reunir por área para planejar e que todos devem buscar as soluções. O tempo para isso parece ser o maior entrave para solucionar os problemas. A velha ordem patrão-empregado ainda é manifestada entre estes profissionais.

Em alguns casos e em especial docentes que apostam na formação continuada ou que continua estudando, o discurso é bem diferente e consiste mais na busca de

alternativas para solucionar as dificuldades. Acreditam que a gestão da educação só pode acontecer na escola de forma satisfatória por meio da soma de idéias e insistem que ela é um discurso em construção e que por isso não pode ser definido de forma fechada, mesmo quando definida no papel não pode se esperar que esta funcione na realidade da mesma maneira como está escrita. Preocupam-se com as contratações docentes realizadas de forma precária por meio de processo seletivo simplificado para substituir professores em licença ou de forma permanente devido à falta de professores concursados na Rede Estadual (COLÉGIO ANITA CANET, 2009).

O colégio pesquisado tem uma gestão própria e ela é única, tenta construir o projeto democrático, e aí esbarra nas limitações de realizar um projeto que seja significativo para a instituição. Segundo alguns docentes (COLÉGIO ANITA CANET, 2009) é preciso continuamente exercitar uma política de resgate do espaço local e sua identidade. Contudo, apontam claramente que ainda há muito a fazer e todos são unânimes em afirmar que é um projeto de gestão democrática em fase de elaboração e precisa ser superado ou, amoldado pelo trabalho do corpo difuso para avançar. Alguns docentes divergem e preferem acreditar na escola como um acontecimento do cotidiano e que é através dos debates no dia-a-dia da escola que se pode avançar na melhoria da aprendizagem e não por programas pré-estabelecidos, pois seria neste caso começar uma casa pelo telhado. Apontam que partir da escola seria uma experiência que se construiria no dia-a-dia da escola num planejamento feito constantemente sem nunca estar fechado, por acreditarem que educação acontece e se modifica na escola a cada momento e muito rapidamente.

Por isso, é um projeto sempre em construção, mas que tem um referencial já bem enriquecido, porém, de acordo com professores, funcionários, alunos e comunidade escolar (PPP, 2008), aberto para valores que sejam significativos para uma aprendizagem que promova a inserção na vida social dos alunos. Em especial na luta por uma educação transformadora que melhore as condições de vida da maioria que precisa da escola pública para viver. Ainda que isto pareça ser uma utopia todos acreditam no sonho de uma escola promissora para a comunidade. Seguindo Foucault (2006), descrever a realidade já é uma maneira de ver como as coisas acontecem e com isso a esperança de que no futuro possam ser diferentes e mais satisfatórias para melhorar a vida em sociedade. Mas a escola é impedida de realizar a experiência de um modelo aberto por ter de cumprir com o protocolo do governo.

Pais de alunos (COLÉGIO ANITA CANET, 2009) acreditam na melhoria da vida por meio da educação, em sua maioria enfatizam que a escola é um bom lugar para os alunos e que a educação é o único meio para garantir o futuro de seus filhos. Normalmente este é um comentário daqueles pais que estão mais presentes na escola e por isso mesmo os seus filhos obtém bons resultados de aprendizagem, pelo menos nas notas do boletim, que alguns comentam que basta estar na média para contentar os pais e conseguir deles o que quiserem como presentes, roupas e brinquedos.

Entretanto, entre os alunos que “não tem bom rendimento escolar”, pode se verificar a pouca ou nula participação dos pais junto à escola, aparecendo raramente quando são convocados por problemas de indisciplina ou apenas na entrega de boletins. Dentre esses pais o mais comum é afirmar que a escola vai mal e que precisa de mudanças. Poucos são os que dão razão para a escola (COLÉGIO ANITA CANET,

2009). É comum a escola responder processo junto ao núcleo regional de educação e às vezes ser obrigada a aprovar alunos sem as mínimas condições de aprendizagem.

No ano letivo de 2008, segundo ata da escola, uma aluna reprovou na sétima série em quatro disciplinas e a mãe pediu revisão de provas ou recuperação já fora do prazo. Os professores com provas contundentes de que a aluna tinha reprovado comprovaram para a mãe a necessidade de que ela repetisse o ano. A direção e equipe pedagógica também conversaram com a mãe e esta irredutível procurou o núcleo de educação que sem ouvir pessoalmente a escola determinou que as provas eram insuficientes e que era para reunir o conselho de classe e promover a aluna para a oitava série. O grande problema é que a decisão em favor da aluna só saiu no meio do ano letivo já em final de junho de 2009. O fato causou muita indignação por parte de todo o “coletivo” da escola. O conselho se reuniu com a mãe e acertou que a aluna freqüentaria aulas na série anterior no período da tarde e seria “promovida” à oitava série no período da manhã. Hoje a mãe quer rever o processo e retornar a filha à série que estava por somente agora perceber as limitações de aprendizagem. Este pedido foi negado pelo núcleo de educação.

De acordo com Foucault (2000) o caso da aluna pode ser analisado por meio do exame que faz uma combinação de técnicas hierárquicas vigilantes e da sanção que se apresentam para normalizar. Assim, este controle e vigilância permitem a qualificação, a classificação e também punição. O exame se caracteriza por estabelecer nos indivíduos uma visibilidade por meio da qual são diferenciados e sancionados e, os dispositivos da disciplina são por isso, ritualizados. É a cerimônia do poder estabelecendo a verdade.

Para Foucault (2000, p. 154), o poder se expressa pelo exame “no coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível”. Desse modo, a escola torna-se um aparelho de exame acompanhando todo o processo de ensino. O objetivo é uma comparação de cada indivíduo com todos permitindo ao mesmo tempo medir e sancionar.

No caso da aluna ela foi de fato mensurada e teve sanções que a amoldaram e até excluíram alguns de seus direitos em nome de uma pluralidade, segundo Foucault:

O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida – a “obra prima” autenticava uma transmissão de saber já feita – o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo de exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência (FOUCAULT, 2000, p. 155).

Na escola percebe-se que o discurso presente nas instâncias superiores como núcleos e secretaria é de que os alunos que recorrerem serão aprovados porque os documentos apresentados pela escola eram suficientes, mas não foram respeitados na tomada de decisão. Isto causou indignação, porque neste caso alunos “melhores” que a aluna que recorreu, permanecem reprovados e a “autonomia” da escola neste caso não foi respeitada. A mãe “espalhou” pela “comunidade” escolar que é preciso lutar pelo direito de seus filhos e de fato isso pode dar resultados. Em relação à qualidade de ensino isto é um problema para alguns pais que afirmam que se seus filhos que só

estudam se reprovarem é porque não levaram a educação a sério e merecem o que chamam de punição. E agora como fica com o pedido de rever o processo e retroceder da decisão de uma instância considerada maior e que interferiu na tomada de decisão do conselho de classe? Isso mostra como as relações de poder se configuram na escola no jogo de forças entre indivíduos, “coletivos” e instâncias gestoras, no caso o núcleo de educação. A verdade é o fato de que, quem está com a razão parece pouco importar nessa rede. Para Foucault (2000, p. 157), “os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária”. No caso da aluna verificaram-se registros na escola, registro da família no núcleo de educação e novamente todo um registro de tomada de decisão da escola gerando um volumoso processo com vários documentos em anexo. Neste caso houve a aplicação de uma regra onde, o indivíduo foi “mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (FOUCAULT, 2000, p. 159).

De acordo com Foucault, o exame possui uma centralidade nos processos que constituem o indivíduo e, por isso, afirma:

O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente (FOUCAULT, 2000, p. 160).

Em relação às instâncias colegiadas todas elas existem na escola no papel e com sua situação documental em dia. O problema começa no tocante à participação quando respondem prontamente que é só chamar para as reuniões que se fazem presentes. O que segundo a direção é difícil para reunir os representantes das instâncias colegiadas tendo que em muitos casos correr atrás dos representantes para assinarem os documentos que se fazem necessários. Nesse sentido, a escola acredita que é preciso motivação, formação e tempo para conseguir formar representantes que de fato participem significativamente das tomadas de decisão na escola. Mas apontam para rupturas a começar pela avaliação por considerarem punitiva apontando para novas formas menos quantitativas de avaliar. Possivelmente a escola já vivencia no seu cotidiano momentos de luta e resistência devido às manifestações de poder em cadeia. Assim nota-se que a escola é um campo aberto de possibilidades na qual há resistências a modelos impostos ou aceitação se este ajudar na relação de aprendizagem.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. Recordemos aqui, apenas a título simbólico, o velho princípio grego: que a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções na desigualdade (FOUCAULT, 2008, p. 17).

A pesquisa mostrou resultados significativos para pensar a educação a partir do seu lócus, o cotidiano da escola. Apontou que a perspectiva hoje adotada na escola

pública por si só não é suficiente e que a democratização da sociedade e da escola é um projeto em construção e com muita precariedade em sua efetivação. Contudo, há muitas armadilhas em tudo isso.

Depreende-se que existe sim um forte trabalho para a efetivação da gestão democrática, porém ainda é incipiente na prática e precisa de muito esforço para que a direção possa argumentar com todos e fazer prevalecer a democracia na escola. E que o caminho pode estar na inserção de novas alternativas como aponta esta pesquisa. Mas uma alternativa enredando para a superação dos atuais paradigmas educacionais, considerando a voz da escola e seus valores para apontar aonde se quer chegar.

É inegável a presença do discurso da gestão democrática com a participação coletiva de toda a comunidade escolar, especialmente na forma de uma deliberação coletiva, onde se busca o consenso, que quando não ocorre, exige a votação para que uma decisão seja tomada. Contudo isso é contraditório e não pode ser generalizado, nunca se sabe ao certo quando tal processo é legitimamente democrático ou quando ele descamba para a manipulação e o princípio de que deve prevalecer o melhor argumento com o tempo acaba sendo desmascarado, pois, melhor para quem afinal? A fala sobre a participação coletiva da maioria nas tomadas de decisões na gestão da educação não escapa desse mal estar da democracia.

Segundo Silva (2008), os modelos de democracia, com as suas diferentes racionalidades e concepções, configuram práticas, definem o que se pode ou não fazer em nome da democracia. Numa perspectiva foucaultiana, isso acaba virando um padrão a ser seguido, um programa cheio a ser cumprido, o que limita a própria liberdade da construção da democracia, que, ao ser colocada na fôrma, territorializa,

congela práticas e mata a vitalidade criativa de uma convivência amigável que, enquanto tal, dispensa regras duras ou inflexíveis, ou metas mobilizadoras de forças frente às quais não se pode resistir sem deixar de ser considerado democrático.

Para pensar a gestão da educação é possível aproximar o discurso de tendências da democracia que aparentemente são antagônicas como a liberal e a comunitarista. Em alguns momentos parecem tão próximas em certas combinações que seria possível dizer que fazem parte de uma mesma família ético-política. Certamente, neste sentido, podem-se questionar as suas limitações na busca de resgatar para a vida escolar uma democracia que aponte para novas formas de gestão da educação que se comprometa com a coletividade popular ao mesmo tempo festiva e séria. Mas para isso o próprio papel do Estado ou a forma como este aparece deve ser submetida à análise constante.

O discurso sobre a participação democrática da comunidade escolar na gestão da escola parece tomar rumos ainda não tão claros em relação à formação, ao para onde ela vai. Nesse sentido, parece que o “coletivo” só é convidado para referendar e operacionalizar as decisões já tomadas anteriormente pelo Estado e suas instâncias ou, mais especificadamente, pela gestão da escola, que assim passa a ser uma pseudo participação que legitima em parte e disfarça o que não é democrático. Por isso, a própria idéia de participação guarda certa ambigüidade nos discursos políticos hegemônicos na atualidade.

A participação na perspectiva liberal é tomada como importante desde que dentro de critérios que propiciem a formação de pessoas capazes de negociar com espírito democrático, confundindo este com a lógica do mercado. Ser democrático é saber negociar.

A participação não é um bem que deve ser promovido a qualquer “preço”. Ela é importante, do ponto de vista formativo, quando propicia a formação de pessoas razoáveis, ou seja, capazes de negociar com espírito de equidade, tolerância, e de propor e aceitar acordos somente quando são compreendidos como decentes (SILVA, 2008, p. 119).

Contrariamente a isso, a participação é tomada pelos comunitaristas como forma de vida, cultura, e não como um mero meio, como uma forma de cobrar a responsabilidade dos que tomam decisões por parte de quem não as tomam, como pensam os liberais. Para os comunitaristas, a participação é uma garantia no avanço rumo à efetivação da gestão democrática da educação pública, que inegavelmente ainda se encontra em processo de construção na educação brasileira. Neste sentido, a participação da comunidade se torna indispensável na efetivação do projeto democrático e em especial na gestão da educação pública. Contudo, o comunitarismo cai no risco de jogar para a comunidade o que é de responsabilidade do Estado.

Por outro lado, há quem entende que a democracia é, sobretudo, uma forma de resistência coletiva ao totalitarismo e ao despotismo, isso significa, em muitos casos, combater as políticas públicas de origem centralizada. Afinal quem estabelece os princípios e para quem? Em relação aos princípios deve se tomar cuidado, pois estes já significam restrições e limites ao exercício da liberdade. Mas pode se entender também por “princípios” formas flexíveis de modulação sujeitas a ajustes conforme as necessidades e experiências dos grupos locais. No limite, a garantia da liberdade exigiria a concepção da democracia como um processo ou experiência sem regras. Esse é o sentido que se correlaciona com a perspectiva foucaultiana e da política da amizade. Mas, neste caso, os princípios já não seriam mais necessários, pois eles

podem barrar o uso de instrumentos capazes de promover relações polimorfos, variáveis e moduladas individualmente. Segundo Foucault,

A idéia de um programa e de proposições é perigosa. Desde que um programa se apresenta, ele faz lei, é uma proibição de inventar. Deveria haver uma inventividade própria de uma situação como a nossa e dessa vontade que os americanos chamam de *coming out*, isto é, de se manifestar. O programa deve ser vazio. É preciso cavar para mostrar como as coisas foram historicamente contingentes, por tal ou qual razão inteligíveis, mas não necessárias. É preciso fazer aparecer o inteligível sobre o fundo da vacuidade e negar uma necessidade; e pensar que o que existe está longe de preencher todos os espaços possíveis. Fazer um verdadeiro desafio inevitável da questão: o que se pode jogar e como inventar um jogo? (FOUCAULT, *Da amizade como modo de vida* p. 5 <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/amizade.pdf>)

Isto parece ser tudo o que Foucault nos lega para pensar novas possibilidades de convivência (democrática). Mostrar como o que se tem hoje em termos exigências para a gestão da educação é histórico e contingente é importante, pois é isso que liberará energias para se mudar as coisas. O que se tem hoje pode ser conhecido a partir da memória das lutas e embates políticos que se configuraram nas legislações nacionais, estaduais e municipais e a forma como tais diretrizes foram sendo implementadas.

A LDB - Lei 9394/96, ao exigir a participação da comunidade na gestão e, sobretudo, na elaboração da proposta pedagógica da escola, retomou o ideário posto na Constituição Federal de 1988. Na Constituição, em seu inciso XXXIII do Art. 5º. Tem-se que todos têm direito de acesso a informações de interesse individual, coletivo ou geral. Isso assegura o direito à transparência e aumenta a possibilidade de controle popular. A participação em órgãos colegiados das diferentes categorias de trabalhadores também é assegurada. No Capítulo II, Seção I, Artigo 206 assegura-se que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Segundo Adrião e Camargo (2001, p.

77), a democracia é assegurada pela Carta Magna tanto na forma de princípio quanto na forma de método.

A democracia como *princípio* articula-se ao da igualdade ao proporcionar, a todos os integrantes do processo participativo, a condição de interlocutor válido. Como *método*, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios. (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 77)

Contudo a concepção de democracia da constituição já se compromete com a visão representativa da mesma, quando esta diz, em seu inciso único do art. 1º, “todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos dessa constituição” (BRASIL, 1988). Deve-se lembrar que a própria noção de representatividade é questionável, quando, desde Rousseau, se passou a questionar a legitimidade da representação política.

Para refletir a gestão da escola é preciso fazer uma incursão sobre o modelo de democracia que sustenta o poder nas instâncias de tomadas de decisão. A nossa democracia denominada de representativa pode esconder um sistema do tipo disfarçado que esconde as elites que se alternam no poder. Isso se torna uma espécie de violência contra a legítima participação popular. A respeito do princípio democrático da gestão da escola diz Cury:

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não-violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder (2005, p.17).

A reconstrução do espaço público pode apontar para a re-configuração do atual modelo democrático de participação nas tomadas de decisão hoje presentes na

gestão da educação, ainda que isso seja uma luta no campo da interpretação de como viabilizar uma suposta garantia constitucional diretora do processo de construção democrática da educação pública brasileira. Muitos são os limites que inegavelmente aparecem no cotidiano escolar que restringem a participação da comunidade nas tomadas de decisão. Muitas vezes são apenas pequenas parcelas da comunidade que comparecem na escola para, em muitos casos, apenas referendar decisões que já foram tomadas anteriormente de forma tácita ou confabulada apenas por uma minoria. Mas mesmo quando se tem a presença em massa nas decisões colegiadas, sobretudo nas assembleias, o princípio democrático ainda precisa ser ponderado. Os discursos são voltados para a gestão democrática, mas nem sempre é o interesse (ou vontade) do coletivo que prevalece, uma vez que isso pode ser mascarado e a vontade de uma minoria pode apresentar-se como o querer da maioria, como já tinham denunciado Rousseau e Condorcet, no século XVIII. Mas, por outro lado, o coletivo não pode aparecer como uma entidade imaginada para se impor determinações da maioria para uma minoria, embora o princípio majoritário da democracia pressuponha isso como válido. Essa estratégia fere o princípio que busca resguardar o direito à diferença, ou seja, a expressão da vontade da minoria que não se enquadra no padrão aceito pela maioria. Estas são questões que revelam o vínculo entre a justiça e a democracia, sem o que as decisões não se legitimam. É a própria coesão da comunidade que é abalada quando a decisão da maioria soa como injusta.

Ressalta-se aqui a perspectiva de se pensar a educação por meio de um novo exercício político que aponta para novas formas de participação que podem ou não resultar em ações viáveis para contribuir com a implementação do processo de gestão

democrática da educação pública. Nesse caso, a democracia não pode ser pensada como uma forma eficaz de se tomar decisão, um mero método ou mesmo um princípio diretor inflexível, mas sim como uma cultura, como uma forma de vida cuja interação nos momentos de deliberação coletiva não se aparta do cotidiano e das forças ou liames que agrega as pessoas em torno das mais diversas possibilidades de vida a ser mantida ou a ser conquistada. Nesse ponto, não está em vista a construção de um consenso a qualquer custo, seja pelo debate, em que deveria prevalecer o melhor argumento, ou seja, pela contagem do voto, quando a pressa de se tomar decisões engaveta a vontade de legitimação via acordo.

Desse modo, o retorno aos questionamentos feitos no chão da escola, legitima a importância de pesquisar novas formas de democracia para dar conta de promover um exercício mais denso no que se refere ao exercício de construção do princípio democrático na sociedade e na escola pela via da gestão democrática da educação.

Pensar a escola como um processo de construção em movimento mostrou detalhes que escapam aos olhos do Estado e que são determinantes para definir os rumos daquela instituição que possui uma realidade única, mas que está em relação direta com toda a sociedade. Estudar o processo em seu acontecimento pode ajudar a pensar políticas de superação das desigualdades para que a educação possa avançar na direção do progresso ou acontecer de formas diferentes, de outras maneiras, porém melhores.

Este estudo é apenas um recorte, como uma fotografia da realidade, mostra um instante do processo, o resultado de um olhar sobre a gestão da educação. A ação dos sujeitos na ação cotidiana da escola é reveladora de um discurso ainda em construção

que não pode ser resumido em um único plano devido à multiplicidade de realidades e a singularidade de cada comunidade educacional. É preciso investir no trabalho de organização da comunidade escolar e escutá-la para poder realizar uma educação de qualidade para todos, ainda que isso não deva ser feito de forma padronizada e industrializada, como se tenta fazer hoje.

Assim, os discursos da escola pesquisada expressam uma urgência para que as instâncias de poder ouçam o grito da escola na hora de planejar o seu processo. Querem ser ouvidos e atendidos. Isso mostra que os “atores” querem novos scripts e apostam em um “sucesso” escolar que seja organizado sem considerar a base como ponto de partida, insiste-se que as construções de projetos educacionais ainda começam pelo telhado e por isso os resultados são muitas vezes desastrosos. De outro lado, acreditam que a criação de um sistema escolar para o país pode acabar com os modelos educacionais de partidos políticos e com isso se avançar para um projeto de sociedade e de educação que ultrapasse um projeto de governo e se consolide definitivamente como um projeto para a sociedade brasileira.

Portanto, o estudo revelou que o ponto de partida está na base da escola e que os documentos que trazem as garantias ainda não são realidade porque são valores distantes dos discursos do chão da escola. Dessa maneira, se voltasse hoje à escola com certeza poderia perceber que outros discursos já circularam e com certeza meu estudo não teria fim e sim vários começar de novo. Educação é uma novidade a cada dia, talvez por isso seja tão dinâmica e ainda não pode ser apanhada por um projeto único. Contudo, a escola mostra uma falsa imagem de ser sempre a mesma, escondendo o fervilhar de possibilidades que ela é.

Assim, a partir da pluralidade de discursos e de relações de poder presentes no chão da escola foi possível verificar que hoje na base é preciso pensar a escola por meio de alternativas que possam ser somadas à reinvenção pedagógica como centro da gestão não hierarquizada. Pensar a escola por meio de novas alternativa políticas revelou a necessidade de reconhecimento da singularidade. Resulta deste estudo que a gestão democrática segundo o que os teóricos e as legislações propõem não é realidade. Mas quem está lutando para que isso se concretize? Parece que as tentativas positivas são meros ensaios com poucos resultados. Se na gestão estudada houvesse a vontade de dirigir a escola pelo viés autoritário isto seria possível e talvez até com melhores resultados. A escola em estudo acredita no princípio da gestão democrática, mas está ciente de que este é um projeto que precisa sair do papel para se tornar realidade e mudar a história da educação pública. Contudo, esse modo de pensar incorre na aceitação de um modelo já pronto a espera de implementação.

Depreende-se dessa pesquisa que já não se pode pensar a escola apenas por meio de um projeto único e totalizador, este precisa de outras possibilidades que alcancem pequenos detalhes para fortalecer o projeto pedagógico da escola que além de flexível precisa estar aberto para a inserção de novos valores que aparecem na comunidade escolar. Finalmente, diante de tantas singularidades, a escola é um campo de batalha em movimento, possui um conjunto de regras, critérios, como um jogo que não tem tempo para terminar. Isto porque o seu funcionamento pode a qualquer momento ser revisto e modificado, assim esta pesquisa ao seu final já não é mais a mesma e pode ser recomeçada.

Foucault possibilita pensar formas para se reinventar a “escola”, levando mesmo ao limite sua atual forma institucional. Mas, no momento, o desafio para a gestão da educação continua sendo resistir ao ímpeto despótico de muitos governos e implementar práticas de gestão que considere os valores e tradições (emancipadoras) da comunidade como ponto de partida para a participação democrática da sociedade. Neste sentido, a escola é um lócus importante e indispensável para promover a formação de um cidadão participativo e capaz de se engajar na luta por uma sociedade efetivamente democrática, aberta ao livre jogo ou a espontânea interação política como base para se construir a democracia. Nesse sentido, outras formas políticas de reconstrução do espaço público podem ser pensadas inclusive para a educação, no sentido de formar uma cultura democrática de resistência aos atuais modelos e tendências que se alinham ao capitalismo, que exclui a grande maioria da população.

Há propostas radicais de democracia que se voltam para o resgate dos valores socialistas em relação à participação e também sobre a idéia de soberania popular propondo restrições ao atual modelo econômico e o controle político da economia. Sem esses ajustes, seria impossível atingir igualdade de base, sem a qual a legítima diferença não pode brotar no seio de uma sociedade. Assim, as oportunidades e necessidades de reconhecimento deixariam de serem meras ações superficiais sem contribuição para a democratização da sociedade e, com ela, também da educação. Contudo, para isso é necessário abandonar Foucault.

Finalmente se pode dizer que esta pesquisa foi uma aventura ou experimento sobre a gestão da educação. De certa forma olhou-se a escola e foi possível perceber a necessidade de políticas alternativas para a educação. As falas dos indivíduos atuantes

no chão da escola apontam para a experiência de considerar o acontecimento no exato momento da prática do trabalho escolar no seu espaço de fazer imediato como uma possibilidade a ser considerada na prática docente e respeitada como uma resistência aos paradigmas pré-estabelecidos, ainda que em nome da democracia.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Tereza. CAMARGO, Ruben. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. : ADRIÃO, T. (orgs.) *Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2002.

APP-SINDICATO CUT-CNTE. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI 9394/96*. Um trabalho elaborado pelo Fórum Paranaense em defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal. Curitiba, junho de 1997.

APP, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná. *30 de Agosto: Edição Pedagógica Especial*, 2009.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

BRASIL, Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96*. Brasília: 1996.

BRUNO, Lúcia. *Poder e administração no capitalismo contemporâneo*. In: *Gestão Democrática da Educação*. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 15-45

CARVALHO, Marlei Fernandes de. *Democratização do Sistema e da Escola Pública*. IN: 30 de Agosto Especial 2009. Edição Pedagógica da APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, Curitiba, p. 4.

COLÉGIO ANITA CANET. *Consultas (atas, documentos, fichas individuais de alunos e corpo docente) observações/encontros (gestão, equipe pedagógica, pais e alunos)*. Novembro de 2009.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação. In OLIVEIRA, M. (org.) *Gestão educacional novos olhares novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Ângela da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Foucault e a análise do discurso em educação*. In: Cadernos de Pesquisa, nº 114, p. 197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 6ª ed. Trad: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 17ª edição: Loyola 2008.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes 1992.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & escritos IV: Estratégia, Poder-Saber: Organização e seleção de textos*: Manoel Barros da Motta. Tradução: Vera Lúcia Avelar Ribeiro, Editora Forense, 2ª Ed. 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. 22ªed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. 33ªed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologias Del Yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 2000.

GALLO, Silvio. *Repensar a educação: Implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault*. In: Kohan, Walter Omar. *Foucault 80 anos*. Belo horizonte: autêntica, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GROS, Frédéric. *Michel Foucault*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/homemmorto.pdf> . Acesso em 19/04/10.

<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/microfisica.pdf>, p. 9. Acesso em 10/04/10.

<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/microfisica.pdf>, p. 10. Acesso em 10/04/10.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina/PR: Editora Planta, 2004.

LEMKE, Thomas. “*Marx sem Comillas*”: *Foucault, La gubernamentalidad y La crítica del neoliberalismo*. In: LEMKE, T.; BLANC, G; GIACOMELLI, M. *Marx y Foucault*. Buenos Aires: Claves, 2006.

MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber. A trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MACHADO, Roberto. Introdução. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MARTINS, Angela Maria. *Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, Odilon. *A Formação do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública*. Caderno Pedagógico nº 3 – Publicação Pedagógica da APP- Sindicato, jun; 2002 p. 27-29.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação e Planejamento: A Escola como núcleo da gestão*. In: *Gestão Democrática da Educação*. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 64-100.

ORLANDI, Eni Puccineli. *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas São Paulo: Pontes, 2000.

ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault/Francisco Ortega*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Puccineli Orlandi. Campinas São Paulo: Pontes, 2ª edição, 1997.

PEREIRA, Antonio. *A analítica do poder em Michel Foucault – a arqueologia da loucura, da reclusão e do saber médico na Idade Clássica*- Belo Horizonte: Autêntica; FUMEC, 2003.

PME-PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, *Gerência Municipal de Educação*. Município de Fazenda Rio Grande/PR, 2004.

PNE-PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.*

PPP-PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Colégio Anita Canet, 2008.*

PUIG, Joseph [et AL.] *Democracia e participação escolar; propostas de atividades.*

São Paulo: Moderna, 2000.

REGIMENTO ESCOLAR. *Colégio Anita Canet.*

SADER, Emir. *Globalização e Educação.* In: *Paixão de Aprender.* Secretaria Municipal de Porto Alegre. Novembro de 2001, nº 14. p. 46-48.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME), *Município de Fazenda Rio Grande, 2001.*

SCHOLZE, Lia. *Narrativas de si e estética da existência.* Brasília, v.21, nº 77, p. 61-72, junho, 2007.

SILVA, Sidney. *Modelos de democracia e gestão da educação: tendências atuais.* In: *Revista Educação em Questão.* Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. V. 32, n. 18, maio/agosto. 2008.

TEIXEIRA, Anísio. *Que é administração escolar.* *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.* Brasília. V. 13, n. 2. jul/dez. 1997.p. 273-278.

UFPR, SISMMAC & SISMMAR. *Conselho de escola: Construindo a democracia.* Curitiba: UFPR, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Na oficina com Foucault.* In: Kohan, Walter Omar. *Foucault 80 anos.* Belo Horizonte: autêntica, 2006.

VEIGA-NETO. *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme (Orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2000.