

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS  
Mestrado *stricto sensu* em Educação

Reflexividade crítico-emancipatória *versus*  
prescritividade neoliberal: uma análise do discurso  
oficial para a gestão escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Maria Amélia Santoro Franco.

Santos  
2007

Dados Internacionais de Catalogação  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS  
*SibiU*

---

\_\_\_\_\_ Dalera de Carli, Flávio  
Reflexividade crítico-emancipatória *versus* prescritividade neoliberal: uma  
análise do discurso oficial para a gestão escolar / Flávio Dalera de Carli - Santos: 2007  
144 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de  
Santos, Programa em Educação)

I. Dalera de Carli, Flávio. II. Reflexividade crítico-emancipatória *versus*  
prescritividade neoliberal.

CDU 37(043.3)

---

## Comissão Julgadora

Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco - orientadora

Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta

Profa. Dra. Nereide Saviani

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução parcial ou total desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos

\_\_\_\_\_ Santos, 02 de agosto de 2007.

Para a Vida que, apesar de tudo, permite ser vivida.

## Agradecimentos

À Beatriz, minha mãe, pelo estímulo, pelo apoio e pelas correções, por suposto.

À Eliane e à Moriê, esposa e filha, pela compreensão das horas não compartilhadas.

À Maria Amélia, minha orientadora, pela permissão da autoria e pela troca de idéias e percepções sobre a educação.

À professora Selma Garrido Pimenta, por participar de distintos – e igualmente importantes – momentos de meu percurso de formação.

À professora Nereide Saviani, pelos ensinamentos significativos e pela participação na apreciação criteriosa desta dissertação.

Aos diretores de escola cuja colaboração permitiu a realização desta pesquisa.

Aos professores e professoras das escolas nas quais trabalhei e com os quais aprendi, cotidianamente, a “ser professor”.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos pelo compartilhamento dos saberes.

Aos amigos, alunos do Mestrado em Educação, pelas considerações e críticas pertinentes a este trabalho ao longo dos *Seminários de Pesquisa I e II*.

À Secretaria de Estado da Educação, pelo estímulo através do Programa Bolsa Mestrado.

À professora Serli Carvalho Rodrigues, Dirigente Regional de Ensino da Região de São Vicente, pelo apoio.

Aos Supervisores de Ensino da Diretoria de Ensino da Região de São Vicente, em especial às Supervisoras, Eliana Nardelli de Camargo, Cássia Maria Moreira e Mariza Rodrigues Branco, pelas horas despendidas em aprendizagens coletivas.

Aos Supervisores de Ensino tutores do Programa de Formação a Distância em Educação, pelo solidário compartilhamento de sucessos e dificuldades.

À Marcela, pela tradução.

Aos meus alunos, por não esquecerem sua singularidade.

## Resumo

Esta dissertação objetiva fazer uma análise de como o discurso dos Estados hegemônicos neoliberais capitalistas, que denomina “discurso oficial”, escamoteia a possibilidade da construção de relações democráticas na escola ao prescrever uma “gestão escolar” subsumida aos interesses da gestão capitalista, através de uma reflexividade neoliberal oposta a uma reflexividade crítica que seria condição para a emancipação dos sujeitos. O discurso oficial será analisado através do Programa de Formação à Distância para Gestores Escolares, *Progestão*, considerado como metáfora deste discurso, bem como de uma leitura das respostas a questionário sobre uma aplicação concreta do curso junto a Diretores de Escola. Procurando demonstrar o sentido do conceito de “gestão democrática da escola” como didática de participação funcional na prática da administração escolar no discurso oficial, discute o conceito de gestão democrática da escola sob o axioma da qualidade total na teoria da administração capitalista, a subjetivação da liderança como condição para reprodução do capitalismo e a prescritividade neoliberal de um discurso sobre a reflexividade para os sujeitos da educação. Desta forma, a presente dissertação pretende se inserir no contexto das análises críticas às políticas educacionais neoliberais, procurando colaborar na desconstrução do discurso oficial que as representa. Discute a axiomática de uma subjetivação capitalística tal qual conceituada por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Entende o conceito de administração escolar e as concepções de gestão escolar, com base nos estudos de Vítor Henrique Paro e José Carlos Libâneo. Discute o conceito de uma reflexividade crítica com base nas proposições de Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo. Pauta o campo de tensão decorrente das oposições entre o discurso oficial e a imanência das práticas da administração escolar, nas concepções de Pedagogia e de Educação trazidas por Maria Amélia Santoro Franco e por Dermeval Saviani. Em termos metodológicos, se insere no contexto dos “estudos culturais” e da análise do discurso.

**Palavras-chave:** Administração escolar – Gestão democrática da escola – subjetivação capitalística – reflexividade crítico-emancipatória – prescritividade neoliberal.

## Abstract

This dissertation aims to make an analysis of how the capitalist neo-liberal hegemonic State speech, called “official speech”, pilfers the possibility of the construction of democratic relationships by prescribing a school “management” submissive to the capitalist management interests, through a neo-liberal reflexivity against a critical reflexivity that would be a condition to people’s emancipation. The official speech’ll be analyzed by the *Programa de Formação à Distância para Gestores Escolares, Progestão*, considered as a metaphor in this speech, as well the reading of the answers of a questionnaire about a concrete application of the course together to Scholl Principals. Tryng to demonstrate the concept of de meaning “school democratic management” as a functional participation didactics in school administration practice in the official speech, it discusses the school democratic management concept under the axiom of total quality in the capitalist administration theory, the use of the leadership as condition to capitalism reproduction an the neo-liberal recommendation of a speech about the reflexivity to the educators. This way, the presente dissertation intends to insert itself in the context of critical analyses to education politics, trying to cooperate on the desconstruction of the official speech that represents them. It discusses the axiomatic of a capitalist subjetivation, as the appraised by Giles Deleuze and Félix Guattari. It understands the concept of school administration and the school management concept of a critical, on the basis of Vitor Henrique Paro and José Carlos Libâneo’s studies. Is discusses the concept of a critical reflexivity on the basis of Selma Garrido Pimenta and José Carlos Libaneó’s proposals. It talks about the tension field resulting from the oppositions between the official speech an the immanence of school administration practices, in concepctions of Pedagogy and Education brought by Maria Amélia Santoro Franco and Dermeval Saviani. In methodological terms, it inserts in “cultural studies”.

**Key word:** school management – school democratic management - capitalist subjetivation - critical reflexivity – neo-liberal recommendation – public politics

## Sumário

<b>Resumo</b> .....	<b>6</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>7</b>
<b>Sumário</b> .....	<b>8</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>9</b>
<b>Capítulo 1 - Sobre o conceito de gestão democrática da escola no discurso oficial sob o axioma da qualidade total capitalista</b> .....	<b>20</b>
Uma visão sobre o conceito de “gestão democrática da escola”.....	<b>20</b>
Uma visão sobre o uso do termo “gestão” na administração escolar.....	<b>23</b>
Do discurso oficial: as políticas públicas para a administração escolar sob o recorte da axiomática neoliberal capitalista.....	<b>26</b>
Os quatro temas fundamentais da qualidade total no discurso oficial para a gestão escolar.....	<b>29</b>
Uma visão sobre a práxis de relações democráticas na escola subordinada à gestão para o mercado de trabalho no discurso oficial.....	<b>32</b>
<b>Capítulo 2 – Subjetivação capitalística da liderança como condição da reprodução de <i>mais-valia</i> objetiva e subjetiva na axiomática da administração capitalista</b> .....	<b>37</b>
Da escola como Corpo sem órgãos: a qual axiomática a prática da administração escolar está submetida?.....	<b>37</b>
Da escola como aparelho do Estado capitalista: a quais senhores a administração escolar está submetida?.....	<b>53</b>
<b>Capítulo 3 – Reflexividade crítica <i>versus</i> prescritividade neoliberal: considerações sobre a possibilidade de relações democráticas na administração escolar</b> .....	<b>64</b>
Da construção do sujeito da educação na axiomática capitalística.....	<b>64</b>
A prescritividade da reflexividade neoliberal no discurso oficial.....	<b>75</b>
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>89</b>
<b>Referências bibliográficas</b> .....	<b>99</b>
<b>Anexos</b>	
Anexo I.....	<b>108</b>
Anexo II.....	<b>112</b>
Anexo III.....	<b>118</b>
Anexo IV.....	<b>123</b>
Anexo V.....	<b>134</b>

## Introdução

- Certo. Isso significa que temos de criar o homem novo de maneira nova.
  - De maneira nova, isso mesmo, nisso você está certo.
  - Mas ninguém sabe de que jeito fazer isso.
  - Nem você sabe?
  - Nem eu sei.
  - Pois aqui comigo, sabe... eu tenho uns caras aqui mesmo no Departamento de Educação da Província que sabem...
  - Mas não querem pôr mãos à obra.
  - Não querem, os safados, quando a isso você acertou.
  - Mas se eu começar alguma coisa, eles vão infernizar-me a vida, vão acabar comigo. Faça o que fizer, não é nada disso.
  - Vão mesmo, os desgraçados, nisso você está certo.
  - E o senhor vai acreditar neles e não em mim.
  - Não vou acreditar neles, vou dizer-lhes: e por que não começaram vocês mesmos?
  - Mas, e se eu de fato meter os pés pelas mãos?
- (MAKARENKO, 2006, p. 12).

A questão perseguida por esta dissertação foi a de verificar as possibilidades formativas de um curso de educação contínua aplicado às equipes de gestão escolar de escolas públicas estaduais, denominado Programa de Formação à Distância para Gestores Escolares, Progestão, descrito no Anexo I. Sendo as “equipes de gestão escolar” formadas por diretores de escola, vice-diretores e professores coordenadores, nesta dissertação ter-se-á como foco as práticas dos diretores de escola.

Após análises iniciais dos documentos, de observação participante e dados de sondagens junto a diretores de escola, cursistas do Progestão, pareceu-me possível entender que o conteúdo do referido curso, bem como sua proposta formal de aplicação, não poderiam contribuir na construção de devires críticos e reflexivos nos participantes do curso, uma vez que estas análises indicaram uma inconsistência entre os objetivos declarados do curso e suas possibilidades de alcançar esses objetivos. Passei a considerar por hipótese que havia um

“escamoteamento”<sup>1</sup> da construção de uma gestão democrática participativa em nome de uma gestão meramente empresarial, voltada aos interesses do mercado de trabalho capitalista.

Para dar conta desta hipótese, passei a redirecionar este trabalho no sentido de analisar algumas inconsistências do discurso implícito nos textos do Progestão em face de uma visão crítica do discurso oficial das políticas públicas neoliberais do Estado hegemônico capitalista. Desta forma, o trabalho passou a ter o objetivo de analisar algumas inconsistências do discurso oficial, especialmente aquelas voltadas para a construção do conceito de “gestão democrática da escola”, que podem estar produzindo um escamoteamento da possibilidade da construção de relações democráticas através de um sujeito crítico e reflexivo na educação, uma vez que as condições para a construção de relações democráticas na prática da administração escolar<sup>2</sup>, parece-me, são utilizadas pelo discurso oficial para justificar uma prática de gestão escolar voltada a tentar suprir a ausência do Estado mínimo, característico do neoliberalismo. Neste sentido, o texto do Progestão será utilizado como uma metáfora dos discursos das políticas públicas de cunho neoliberal. Nesta dissertação far-se-á uma análise dos sentidos atribuídos aos conceitos de administração escolar, denominada “gestão escolar” no discurso oficial, e de democracia na imanência das relações escolares.

Diz o discurso oficial que a administração da escola deve se pautar por uma “gestão democrática”. Após análise crítica dos textos, passei a compreender que, no discurso oficial, o conceito de democracia foi subjugado a uma mera estratégia de gestão, ou seja, passei a perceber, através deste estudo, que a democracia deixou de ter o sentido da construção de relações igualitárias e horizontais na sociedade – se é que alguma vez teve este sentido -, e se tornou um instrumento de gestão capitalista que passei a identificar como uma didática a serviço da *adequação das diferenças e igualdades* dos sujeitos na práxis social, sob o ponto de vista dos interesses hegemônicos do mercado de trabalho capitalista, assim escamoteando, como discurso e como prática, a possibilidade da construção do sujeito crítico e reflexivo que, entendo, é condição para a construção da democracia nas relações escolares.

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação entenderei que escamotear é “fazer desaparecer sem que se perceba, furtar com habilidade” (Ferreira, 1986, p. 683).

<sup>2</sup> De forma a referenciar minha análise do discurso oficial, usarei o termo “gestão escolar” para referir-me à forma como neste discurso é axiomatizada a administração escolar.

Refletir sobre essa “didática da adequação” será o foco desta dissertação, porque considero como pressuposto que um sujeito crítico e reflexivo somente poderá ser construído numa práxis social contrária aos ditames do capitalismo como processo de objetivação do estranhamento dos sujeitos em relação ao produto de seu trabalho. Ou seja, o processo formativo do educador deverá criar condições para a superação do processo de alienação ou, dito de outra forma, para a superação de um processo de subjetivação das condições de alienação como possibilidade do devir.

O objeto utilizado para análise do possível escamoteamento do sentido das relações democráticas na escola no discurso oficial, será o texto dos cinco primeiros módulos do “Programa de formação à distância para gestores escolares – Progestão<sup>3</sup>”. Tal objeto será considerado como metáfora do discurso oficial das políticas educacionais implantadas pelos Estados hegemônicos neoliberais capitalistas. Sobre tal objeto, recortar-se-á, de que forma ali aparecem os conceitos de “gestão”, de “democracia” e de “gestão democrática”. Na análise do objeto, concorrerá minha prática como aplicador de tal programa em um sistema oficial de ensino junto a grupos de administradores escolares, bem como minha visão sobre a prática da administração escolar nesse sistema de ensino no qual atuo profissionalmente como Supervisor de Ensino.

Minha análise estará referenciada em algumas proposições de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Severino (1992) denomina a linha filosófica de tais autores – dentre os quais inclui Michel Foucault – como “arqueogenealogia”, uma das “tendências atuais da filosofia”, afirmando que,

[...] buscam nas profundidades do inconsciente humano poderosas forças latentes que nele se encontram soterradas. São potências desejanter que respondem arcaicamente, pela expressão do modo de ser humano. Não é o *cogito* consciente e reflexivo, nem o organismo biológico, nem o sujeito político que constituem especificamente o humano. A nova antropologia deve ser feita com base numa economia geral do desejo (SEVERINO, 1992, p. 204-205).

---

<sup>3</sup> O curso é promovido pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) em parceria com a Fundação Ford, a Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha) e pela Fundação Roberto Marinho. No estado de São Paulo é impresso com a chancela do Governo do Estado de São Paulo, da Secretaria de Estado da Educação e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). No Anexo I apresentamos uma sucinta descrição do curso.

Não confundamos, porém, tal idéia de “potências latentes”, com um idealismo ou um apriorismo na constituição do humano. Antes, o humano é constituído historicamente como forma da matéria. No dizer de Deleuze e Guattari:

Chamava-se *matéria* o plano de consistência ou o Corpo sem Órgãos, quer dizer, o corpo não-formado, não organizado, não estratificado ou desestratificado, e tudo o que escorria sobre tal corpo, partículas submoleculares e subatômicas, intensidades puras, singularidades livres pré-físicas e pré-vitais. Chamava-se conteúdo as matérias formadas que deviam, por conseguinte, ser consideradas sob dois pontos de vista: do ponto de vista das substâncias, enquanto tais matérias eram “escolhidas” numa certa ordem (*substância e forma de conteúdo*). Chamariamos expressão às estruturas funcionais que deviam, elas próprias, ser consideradas sob dois pontos de vista: o da organização de sua própria forma, e o da substância, à medida que formavam compostos (forma e substância de expressão). (DELEUZE e GUATTARI, 2006, p. 58)

É, pois, o humano “o” estratificado, tanto objetiva quanto subjetivamente. Objetivamente, pela forma de expressão enquanto humano que se organiza como substância: “o” humano. Subjetivamente, pela forma de expressão dessa substância, ou seja, pela possibilidade do ser. Neste sentido, a constituição do humano é uma axiomática: no dizer de Deleuze, “esses processos de subjetivação são inteiramente variáveis, conforme as épocas, e se fazem segundo regras muito diferentes” (2006, p. 123).

Nesse sentido, o conceito de “subjetivação capitalística” (Guattari, 2000), enquanto processo de constituição objetiva e subjetiva do humano adequado às exigências do capitalismo hegemônico, portanto, a uma axiomática capitalística, embasará minhas análises. Isto porque, parece-nos, faz-se necessário no campo educacional, o continuo debate sobre “o” humano que educamos cotidianamente nas escolas, visto que a construção do humano poderá possibilitar o devir de uma sociedade na qual as relações entre os sujeitos sejam democráticas, isto é, horizontais e igualitárias. Preocupa-me, portanto, o fato de que, nos discursos neoliberais, a democracia possa estar subordinada aos processos de gestão, uma vez que tais processos visam, em última instância, a reprodução do capital e, por isso, são contrários à construção de um sujeito crítico e reflexivo na educação.

Em termos metodológicos, minha abordagem se insere naquilo que Bogdan e Biklen (1994) denominam “estudos culturais”. No dizer dos autores:

Em primeiro lugar, a perspectiva dos estudos culturais insiste em que todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações. Em segundo lugar, defende que toda a investigação se baseia numa perspetivação teórica do comportamento humano e social. Desse modo, não é adequado descrever o processo de análise como indutivo. [...] enfatizam a importância dos métodos qualitativos para apreenderem a intersecção entre a estrutura social e a acção humana. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 61)

Consoante a essa abordagem teórico-metodológica, esta dissertação pretende proceder a uma análise qualitativa do objeto de análise, recortando o significado em tal objeto dos conceitos de “gestão”, de “democracia” e de “gestão democrática”, procurando, através desta análise, sustentar que no discurso oficial, o sentido de uma “gestão democrática da escola” está subordinado à gestão empresarial capitalista, nesse sentido, voltada à produção de *mais-valia*. Trata-se, portanto, de analisar como é que no objeto, que entendemos representante do discurso oficial, são apresentados tais conceitos, e se essa apresentação reverbera na prática da administração escolar.

No âmbito dos estudos culturais, no dizer de Costa,

[...] não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou de outra maneira de conceber as relações entre saber e poder. Os “novos olhares” dizem respeito, exatamente, a essas novas – e talvez seja melhor dizer *incomuns* – formas de conceber um tema como problemas de investigação (COSTA apud COSTA, 2005, p. 86)

Contextualizarei o lugar de minha fala em relação à educação. Minhas preocupações em relação à educação, como problema a ser investigado e compreendido cientificamente, remontam ao início de minha formação

como professor, ainda nos primeiros anos do curso de licenciatura em História na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Diga-se, a bem da verdade, que antes das “preocupações investigativas”, já desde o primeiro semestre do curso de bacharelado em História, passei a ministrar aulas de Geografia na rede pública estadual paulista, na periferia da cidade de São Paulo. Era o ano de 1989, e a precariedade de tal rede era tamanha que determinada escola colocou anúncio em jornal informando da necessidade de professores de Geografia, e que, para tal posto, aceitavam-se professores de História. Assim, comecei a ministrar aulas de Geografia ainda com 18 anos, estando no segundo semestre do curso de História. Portanto, não era “da disciplina” e, sequer era professor. Para o primeiro e segundo anos de minha prática profissional, recuperei os cadernos de Geografia que estudei no 2º grau, também em escolas públicas estaduais paulistas, porém no Vale do Ribeira. Nestes cadernos, encontrei a disciplina “Geografia” de um ponto de vista tradicional, focada na chamada “Geografia física”. Nessa época, em que ainda não freqüentava a licenciatura na Universidade, reproduzia nas salas em que ministrava aulas, todas as características de um “ensino tradicional”, e não havia relação entre o que acontecia em minhas aulas na escola e aquelas a que assistia no bacharelado da Universidade em relação aos conteúdos ensinados; porém, em relação à didática, em ambas o foco era o professor como transmissor do conhecimento.

Por volta de meu terceiro ano como professor, passei a freqüentar as aulas do curso de licenciatura – na Universidade de São Paulo o bacharelado é ministrado na Faculdade de História e a licenciatura na Faculdade de Educação -, no qual passei a descobrir que havia muito mais sobre ministrar aulas do que reproduzir manuais e cadernos. Era o início dos anos 90 do século XX e ainda vivia-se o frescor de acreditar-se na educação como transformadora da sociedade, para o que deveria concorrer uma atuação crítica do professor, especialmente entendido como autor de sua prática, criando condições para a construção de uma sociedade democrática – e, portanto, igualitária – através de sua práxis profissional.

A questão da autoria da prática implicava na relação entre o fazer e a teoria, na explicação daquela por esta e vice-versa. Desta feita, aprendi, especialmente nas aulas de Didática ministradas pela professora Selma Garrido Pimenta, a entender minha prática profissional como práxis histórica; talvez, naquela época, não tivesse clareza teórico-conceitual de que a relação da teoria com a prática, no fazer, era a

própria práxis, porém, passei a pensar minha atuação na educação como práxis, procurando sempre apoio teórico para os fazeres cotidianos da prática de ministrar aulas.

Neste fazer, passei a acreditar que seria capaz de contribuir na construção de uma sociedade justa e igualitária, ocupando funções e cargos de coordenação e direção, porque, enquanto professor, via em muitos de meus chefes – ainda que alguns tenham, de forma memorável, demonstrado que poderia ser diferente – a prática de uma administração burocrática, mais voltada para a reprodução de um poder hierárquico - poder que, naquela época, como hoje, considero contrário à possibilidade de construção da democracia como condição da relação entre os sujeitos da educação - do que para a construção, sequer, da aprendizagem de conteúdos pelos alunos. Imagem caricatural de tal proposição era o “Conselho de Classe e Série”, nos quais os alunos, identificados pelo número de chamada – ou, melhor, não identificados – eram enquadrados dentro de dificuldades ditas “de aprendizagem” pré-estabelecidas (não se comportou, não tem pré-requisitos, não estudou...). Isso para não citar o tratamento ditatorial dos casos considerados de “indisciplina”.

Em 1996 tornei-me professor coordenador em uma escola estadual. Ironicamente, tornei-me coordenador pedagógico no mesmo momento em que me licenciava em História e, pela primeira vez, iria ministrar aulas de História, visto que até então somente ministrara aulas de Geografia. Porém, afastado para a coordenação, não ministrei as aulas. Atuei em duas escolas estaduais como coordenador, primeiro na cidade de São Paulo, depois em uma escola do litoral paulista. Convivi, enquanto professor coordenador, com diferentes “estilos” de direção de escola: o primeiro, ainda em São Paulo, ausente e sem compromisso; o segundo, presente e comprometido com a valorização dos colegiados escolares (especialmente o Conselho de Escola, que na rede pública paulista tem funções consultivas e deliberativas).

Em 2001, após concurso público, tornei-me Diretor de Escola. Vivenciei profundamente tal cargo, no qual a alegria do convívio com alunos e professores era, cotidianamente, superada pela tristeza das imposições do aparelho burocrático estatal e sua exigência de auto-reprodução. Em 2003 assumi as funções de Supervisor de Ensino e, no início de 2004, após novo concurso, ingressei em tal cargo público na rede estadual paulista. É com tristeza que tenho verificado,

cotidianamente, que o aparelho burocrático se distancia das práticas e da realidade da escola, com exigências que, ainda que pudéssemos considerar necessárias de um ponto de vista meramente administrativo, superam em muito as possibilidades de resposta das equipes de gestão escolar. Saliento que, paralelamente às funções na administração escolar, desde 2001, também ministro aulas para o Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, em um sistema municipal de ensino.

Assim, o lugar de minha fala sobre a prática da administração escolar é sedimentado por essa práxis histórica, e por um ponto de vista particular, dela decorrente, sobre as condições da concretização da democracia nas relações cotidianas da escola. Do meu ponto de vista, na escola, cada sujeito, apesar de cumprir “funções” diferentes, determinadas por um momento histórico do seu devir, pode ter papel fundamental na construção do coletivo escolar; para tanto, dever-se-ia respeitar radicalmente o lugar histórico do qual cada um fala, para que se construísse um vocabulário coletivo cujos significados fossem compartilhados por todos, desta forma permitindo a concretização dos objetivos escolares. Assim, penso que há que se considerar radicalmente, extremamente, a democracia como a participação de todos no processo histórico – no devir – de construção da escola como transformadora da sociedade, primeiro, como autoria de cada um neste processo histórico, segundo, como realização por cada um de funções que permitam a concretização de tal autoria. Entendo que essa construção não poderá prosperar sob os ditames da hierarquia burocrática tal qual historicamente concretizada.

Esta dissertação é fruto da sistematização de minha práxis permitida pelo curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, sob orientação da professora Maria Amélia Santoro Franco. Sob esse ponto de vista, esta dissertação intenta analisar o discurso oficial, tal qual se apresenta no texto do Progestão, entendendo que este discurso é reverberado no discurso dos diretores de escola, conforme entendemos estar evidenciado nas respostas a questionário aplicado a um grupo de diretores de escola (Anexo V); além disso, concorrerá em minha análise a prática que vivenciei como aplicador do Progestão em uma experiência concreta<sup>4</sup>. Tenho a convicção de que, cotidianamente, as escolas

---

<sup>4</sup> Na aplicação do curso de formação, os membros de uma equipe de Supervisores de Ensino eram denominados “tutores”, responsáveis - após terem sido capacitados pelos “multiplicadores” (estes, também, Supervisores de Ensino convocados no órgão central) -, por transmitir o curso para os

abrem, educam alunos na construção de relações históricas, e fecham seus portões, pelo incansável trabalho de diretores de escola e demais administradores escolares; porém, percebemos que a excessiva carga de trabalho, somada a uma formação precária, entre outros fatores, têm levado tais administradores a repetir o discurso oficial, sem reflexão sobre o significado de seus termos e conceitos. Neste sentido, percebemos que a prática carrega saberes-fazeres sem âncoras teóricas conscientes aos sujeitos da prática, portanto, têm se tornado um saber-fazer que reverbera o discurso oficial; por isso, parece-nos que o conceito de subjetivação capitalística é pertinente para discutir a ecolalia dos discursos oficiais no discurso dos sujeitos da prática, inclusive a despeito da própria prática como condição de reflexão crítica, comprometida pelas excessivas exigências burocráticas que impedem tal reflexão.

Inicialmente havia pensado em pautar minhas análises nas respostas a questionário aplicado a vinte e cinco diretores de escola, cursistas do Progestão (Anexos III e V). No entanto, à medida que analisava as respostas a tal questionário (Anexos IV e V), impregnado com as observações dos participantes na aplicação concreta do curso e com minha vivência da práxis da administração escolar, fui percebendo que as próprias respostas ao questionário eram pouco indicativas das condições da práxis dos participantes, uma vez que pareciam nada mais ser do que uma faceta do discurso oficial subjetivado. As respostas aos questionários se mostraram como reverberando o discurso oficial. Nesse sentido, os conteúdos do curso apontados no questionário como os mais significativos pelos diretores foram àqueles relacionados ao “convívio com o outro”, sendo que esse convívio é entendido como “gestão democrática” (Anexos IV e V). Do dizer de um diretor, referindo-se à relação de sua prática cotidiana com os conteúdos do curso: “Houve identificação nos princípios citados (de gestão democrática do curso) e também reforçou e me deu novas idéias para convivência na escola cada vez melhor” (Anexo V). A questão que se coloca não está na consideração da importância do convívio como condição para a construção de relações democráticas, mas, como analisaremos ao longo desta dissertação, na canalização desse convívio como didática de gestão empresarial. Outrossim, quiçá seja exatamente essa importância

---

“cursistas”, grupo formado por Diretores de Escola, Vice-diretores, professores coordenadores e demais supervisores que não faziam parte da equipe de “tutores”.

que os gestores atribuem ao convívio com o outro, uma das frestas através das quais poder-se-á minar o discurso oficial.

Parece-me que as falas dos diretores de escola reverberam o discurso oficial, ademais, porque é através desse discurso que eles têm contato com o conceito de “gestão democrática”, ou seja, é através dos cursos de formação contínua promovidos pelos governos, impregnados pelos sentidos que o discurso oficial dá aos conceitos, que são “formados” os administradores escolares. É especialmente importante notar que na rede estadual, os diretores de escola são oriundos de diferentes campos do conhecimento: perguntei nos questionários qual era o conceito de “ideologia” dos diretores. As respostas (Anexo V), evidenciaram que, no grupo pesquisado, a maioria conceitua ideologia como “pensamento”, ou como “uma doutrina”. A despeito do debate acadêmico sobre tal conceito, o que parece ter ficado evidenciado nas respostas ao questionário, é que poucos administradores escolares dispõem de um repertório das ciências humanas para conceituar “ideologia”. É neste mesmo sentido, parece-me, que os administradores escolares passam a reverberar o discurso oficial sobre o que seja uma “gestão democrática da escola”, visto que é no contexto histórico-formativo das políticas públicas neoliberais que os conceitos são inculcados como possibilidade da práxis para tais administradores escolares, escamoteando outras possibilidades de construção, outros devires.

A análise dessa reverberação do discurso oficial nas respostas dos diretores de escola ao questionário, levou-me a considerar que suas falas estavam presas às malhas burocráticas, o que me levou a considerar que poderiam produzir uma didática de gestão empresarial capitalista. Por isso, entendo importante analisar como, no discurso oficial, o conceito de “gestão democrática da escola” parece estar subordinado ao de gestão empresarial capitalista, tornando-o um ritual burocrático, subjetivando-o como mera didática para se atingir os objetivos ditados pelo sistema educacional, este, comprometido com os interesses históricos do Estado neoliberal.

Parece-me importante notar que a sistematização de minhas percepções da prática, à luz dos referenciais teóricos, representa um dos recortes possíveis sobre a multiplicidade do cotidiano da práxis da administração escolar.

No Capítulo 1, descrevi o conceito de “gestão democrática da escola” no discurso oficial, considerando-o como inserido no contexto do conceito de qualidade total da teoria geral da administração capitalista, introduzido nos anos 50 do século

XX, bem como de seu significado com o advento de políticas neoliberais dos Estados capitalistas contemporâneos na prática da administração escolar e sua reverberação no discurso oficial e na fala dos administradores escolares.

No Capítulo 2, analisei como é que o tema da liderança, tema fundamental do discurso da qualidade total, constitui-se no foco da administração escolar, no que concorre a conceituação de gestão escolar no discurso oficial, subjetivando o diretor de escola como representante do poder estatal colocando-o – o diretor de escola e suas representações sociais – em confronto com a possibilidade da construção de relações democráticas na escola. Neste Capítulo, objetivei demonstrar que as relações escolares são marcadas pela axiomática do capitalismo, promovendo sua reprodução através da produção de *mais-valia* objetiva e subjetiva.

No Capítulo 3, analisei como o discurso oficial prescreve formas e comportamentos a serem seguidos pelos “gestores escolares”; neste sentido, caracterizei o discurso oficial como portador de uma reflexividade neoliberal, prescrita através de textos e discursos (Mainardes, 2006), tal qual conceituada por Libâneo (2005) em oposição a uma reflexividade crítica, como conceituada por Pimenta (2005) e Libâneo (2005). Entendemos que a prescritividade neoliberal se opõe às possibilidades do devir de relações democráticas emancipatórias na escola, construídas por sujeitos críticos e reflexivos.

Considerarei, por fim, as limitações e possibilidades desta dissertação como segmento do movimento de meu próprio devir rumo a uma melhor compreensão da imanência das práticas escolares. Para tanto, apresentarei uma compreensão da possibilidade de uma práxis da administração escolar à luz dos temas desenvolvidos nos capítulos anteriores.

## Capítulo 1

### **SOBRE O CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NO DISCURSO OFICIAL SOB O AXIOMA DA QUALIDADE TOTAL CAPITALISTA**

Eu vi também muitas outras coisas especiais: uma animação generalizada, e economia de palavras, e repulsa aos clichês, incapacidade de se esparramar numa poltrona ou de pousar a barriga sobre a mesa, e finalmente uma capacidade de trabalho alegre e ilimitada, sem cara de sacrifício, sem hipocrisia, sem qualquer indício de pose de “vítima santificada”. E finalmente eu vi, e percebi com os meus sentidos, aquela substância preciosa que não posso designar por outro nome a não ser o de cola social: aquele sentimento de perspectiva social, a capacidade de ver em cada momento do trabalho todos os membros do coletivo, essa consciência permanente das grandes metas comuns, uma consciência que, no entanto nunca assume o caráter doutrinário ou de oca tagarelice. E essa cola social não se comprava no quiosque por cinco copeques só para conferências e congressos, não era uma forma de contato cortês e sorridente com o vizinho mais próximo, e sim uma comunhão real, a unidade do movimento e do trabalho, da responsabilidade e da ajuda... (MAKARENKO, 2006, p. 624).

#### **Uma visão sobre o conceito de “gestão democrática da escola”**

Entendemos que os módulos do Progestão se pautam por um conceito – o “seu” conceito - de “gestão democrática da escola”. Parece-nos possível considerar que, no discurso oficial que tal curso representa, essa forma de conceituar a administração escolar, delimita sua forma de ação e seu conteúdo.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) analisam quatro concepções de gestão escolar. A primeira, que denominam de *técnico-científica*, se caracteriza, no dizer dos autores, “na hierarquia de cargos e funções, nas regras e nos procedimentos administrativos, para a racionalização e eficiência dos serviços escolares” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2005, p.324). A segunda concepção é

denominada pelos autores de *autogestionária* e estaria caracterizada na “ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2005, p.325). A terceira concepção de gestão escolar no dizer de Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) é a *interpretativa*, na qual os significados subjetivos, as intenções e as interações entre as pessoas são as instâncias para se compreender a instituição escolar. No dizer dos autores, em seu extremo, tal concepção acaba por recusar a possibilidade de “haver certas normas, estratégias e procedimentos organizativos” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2005, p.325). A quarta e última concepção de gestão escolar apontada pelos autores é a *democrático-participativa*,

[...] que se baseia na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assumira sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações [...] A concepção democrático-participativa, proposta neste livro, acentua a necessidade de combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação das decisões com as ações efetivas para atingir com êxito os objetivos específicos da escola. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2005, p.325-326).

Ainda no dizer dos autores:

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2005, p.325).

Nesta dissertação, entenderemos que a tomada de posição política pelos sujeitos da prática, enquanto intelectuais críticos e reflexivos (Pimenta, 2005),

depende de um posicionamento contrário à axiomática do capitalismo hegemônico. Porque, caso contrário, seria necessário considerar que posições políticas como aquelas que defendem uma concepção técnico-científica da administração escolar, são posições políticas “alienadas”<sup>5</sup>. Porém, parece-nos possível sustentar que nem todos os sujeitos que defendem uma concepção técnico-científica da administração escolar, são alienados das condições de exploração do capital, que tal concepção, ancorada na axiomática capitalista produz; ou, ao menos, não se colocam politicamente contra a exploração capitalista. Nesse sentido, parece-nos, estaríamos no embate entre concepções de Pedagogia – e de educação delas decorrentes -, tais quais caracterizadas por Franco (2003): teríamos uma pedagogia técnico-científica em oposição a uma Pedagogia crítico-emancipatória. Tais concepções da Pedagogia como ciência da educação, parece-nos, determinam a constituição histórica, enquanto práxis, das diferentes concepções de administração escolar. Parece-nos que concorre neste sentido a afirmação de Libâneo, Oliveira e Toschi: “se situássemos as concepções [de gestão escolar] em um linha contínua, teríamos em um extremo a concepção técnico-científica (também chamada de científico-racional) e, noutro, a sociocrítica” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2006, p. 323).

À luz dos conceitos de gestão e de administração escolar conforme apresentados por Libâneo, Oliveira e Toschi (2006), Paro (2006; 2005), Hora (2006) ou, ainda, Apple e Beane (2001), parece-nos possível afirmar que o debate acerca da democracia nas relações escolares se coloca no bojo do debate acerca das concepções de educação em voga no campo político e acadêmico. Concordamos com Andrade (2006) quando analisa que, no cenário atual do debate educacional, o conceito de gestão escolar está colocado no meio de uma disputa entre uma concepção historicamente conquistada pela sociedade brasileira de participação democrática, com o fim do período autoritário nos anos 80 do século passado, e uma concepção “modernizante” que, alinhada às políticas públicas dos Estados neoliberais, procura transformar o conceito de democracia em uma mera “participação funcional”. Em nossa dissertação, sustentamos que tal “participação funcional” (Andrade, 2006) é inserida pelo Progestão como uma didática de gestão escolar, como mera prática. Por exemplo, considera-se no discurso oficial

---

<sup>5</sup> Entendemos o conceito de “alienação” no sentido marxiano de estranhamento dos sujeitos em relação às condições de sua exploração, sendo o fetiche da mercadoria (Marx, 1985), a representação desta alienação.

representado pelo Progestão, que o “projeto pedagógico” da escola deva ser construído coletivamente, o que parece supor uma participação democrática; no entanto, logo se descobre que o limite de tal participação é o Direito (Anexo II, Quadros 1 a 5), ou seja, o aparato legal que axiomatiza as relações escolares, portanto, de acordo aos ditames do Estado hegemônico neoliberal capitalista. Faremos uma análise mais detalhada dessa axiomatização no Capítulo 2.

### **Uma visão sobre o uso do termo “gestão” na administração escolar**

O uso do termo “gestão”, no lugar de “administração” da escola, está inserido na mudança da teoria geral da administração capitalista ocorrida a partir dos anos 50 do século XX e na introdução do conceito de “qualidade total” nessa teoria. Bueno delimita “quatro temas fundamentais que estruturam o discurso sobre a qualidade total” (BUENO, 2003, p.62).

O primeiro tema fundamental da qualidade total na administração capitalista, tal qual apontado por Bueno (2003), é a necessidade de a empresa ter seu foco no cliente, antecipando, já na produção, as necessidades destes; para tanto, os “gerentes” devem utilizar-se, por exemplo, de pesquisas com grupos de enfoque, de forma a estudar os comportamentos e desejos dos clientes. No dizer de Bueno:

É importante notar que, na área da qualidade total, o termo “cliente” assume um significado específico, pois designa três níveis de entendimento: o consumidor, os fornecedores e distribuidores e os empregados. (...) parte da inexistência de conflitos entre capital e trabalho [e] pressupõe uma humanidade coesa, em permanente progresso rumo a um futuro excelente. E esse aperfeiçoamento somente seria possível dentro dos moldes capitalistas e de acumulação e consumo. (BUENO, 2003, p. 63)

O segundo tema fundamental é que o discurso da qualidade total imputa aos sujeitos a necessidade do “trabalho em equipe”. Neste sentido, no dizer de Bueno (2003), os teóricos da qualidade total “assumem sem restrições o pressuposto do

entrosamento da educação formal com as necessidades da empresa capitalista” (BUENO, 2003, p. 64). Por isso, caberia à escola incluir nos currículos o ensino de habilidades que permitissem o trabalho de forma harmônica, relegando o conflito à decisão do líder. Para o discurso da qualidade total na administração capitalista, no dizer de Bueno (2003), o trabalho em equipe é um aprendizado contínuo, trata-se da necessidade de “treinamento em serviço”. Ainda no dizer de Bueno (2003), o conceito de trabalho em equipe no discurso da qualidade total objetiva “utilizar os humanos como recursos para uma exploração ainda mais eficiente do que aquela proposta por Taylor”<sup>6</sup> (BUENO, 2003, p. 65).

O terceiro tema fundamental do discurso da qualidade total na administração capitalista é o da liderança. Em tal discurso, “a liderança foi deslocada da dependência de qualidades pessoais, assumindo atributos que supostamente podem ser desenvolvidos por qualquer pessoa por intermédio de treinamentos” (BUENO, 2003, p. 67). Trata-se de uma liderança voltada para a resolução dos conflitos, vistos como impeditivos para a assunção, por cada indivíduo particular, dos objetivos da empresa capitalista. No dizer do autor, “a função terapêutica da liderança visa, entretanto, ao crescimento das pessoas sob a condição de membros da organização, e não como sujeitos que possam gradativamente atingir autonomia pessoal” (BUENO, 2003, p. 68).

O quarto e último tema fundamental do discurso da qualidade total na administração é o do entendimento da qualidade como “um movimento natural do ser humano rumo ao aperfeiçoamento” (BUENO, 2003, p. 69). Neste sentido, todo o conflito entre capital e trabalho, tanto do ponto de vista de um indivíduo que se mostre insatisfeito com suas condições de trabalho, quanto do ponto de vista de reivindicações sindicais, é visto, pela administração capitalista, como desvio de comportamento, prejudicando o aperfeiçoamento coletivo e individual.

---

<sup>6</sup> O Taylorismo, como axiomática da linha de produção capitalista objetiva a máxima produção no menor tempo possível. Para tanto, utiliza-se da linha de produção e da separação entre trabalho manual e intelectual daí decorrente, bem como da própria separação dos trabalhadores na linha de montagem com a máxima especialização. No dizer de Rago e Moreira: “A importância do taylorismo, a nosso ver, advém fundamentalmente do fato de concretizar de forma exemplar a noção do “tempo útil” que a sociedade do trabalho introjetou no coração de cada um de nós: há muito tempo guardamos um relógio moral que nos pressiona contra o ócio. E muito embora o registro do tempo já não pertença hoje às classes abastadas, quem entre nós ainda ouve o canto do galo?” (RAGO e MOREIRA, 1984, p. 11). Não é o caso de considerarmos a introjeção de tal “relógio moral”, como parte da subjetivação da axiomática capitalística?

Voltaremos a esses temas, analisando sua reverberação no discurso oficial representado no texto do Progestão.

Parece-nos possível afirmar que o discurso da qualidade total na administração capitalista está voltado para a modelização daquilo que Frigotto (2004) denomina “capital humano”. E que tal “capital humano” deve ser educado, objetiva e subjetivamente, para a reprodução de *mais-valia*. No dizer de Gentili:

[...] implica reconhecer que a expansão e a generalização do universo mercantil causa impacto, não apenas na realidade das “coisas materiais”, como também na materialidade da consciência. É assim que os indivíduos, na medida em que introjetam o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante de interpretação dos mundos possíveis, aceitam – e confiam – no mercado como o âmbito em que “naturalmente”, podem – e devem – desenvolver-se como pessoas humanas. No capitalismo histórico, tudo se mercantiliza, tudo se transforma em valor mercantil. (GENTILI, 2004, p. 228)

Diríamos, com Deleuze e Guattari (1972; 2004; 2005a,b,c; 2006), que tal “introjeção” é um processo de subjetivação capitalística<sup>7</sup>. Parece-nos ser possível afirmar que é esse o empreendimento da “gestão escolar” sob os auspícios da axiomática do capitalismo hegemônico. Concorre na afirmação desse sentido, discutindo a Pedagogia nos discursos legais, o dizer de Costa:

---

<sup>7</sup> No dizer de Rolnik, “Guattari acrescenta o sufixo “ístico” a “capitalista” por lhe parecer necessário criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores do “Terceiro Mundo” ou do capitalismo periférico, assim como as sociedades ditas socialistas dos países do leste, que vivem numa espécie de dependência e contra-dependência do capitalismo. Tais sociedades, segundo Guattari, em nada se diferenciam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade” (GUATTARI e ROLNIK, 2000, p. 15). Sobre as relações de dependência histórica entre as sociedades capitalistas e socialistas, Wallerstein (2002), considera que esta foi a pseudo-batalha da modernidade, sendo que o liberalismo, enquanto ideologia significando desenvolvimento industrial para o progresso, preponderou tanto nas sociedades capitalistas como nas socialistas. A despeito das diferenças históricas, a nosso ver, interessa salientar a possibilidade da subjetivação de um mesmo sistema hierárquico em ambas, o que adotaremos como certo nesta dissertação. Porém, tal certeza se faz provisória, por exemplo, à luz da obra “Poema Pedagógico” de Anton Makarenko (Makarenko, 2005). Na experiência historicamente concreta ocorrida nos anos 20 da Rússia socialista, haveria que se perguntar qual é a axiomática de mundo e do humano que se subjetiva, ou seja, parece-nos possível considerar, provisoriamente, que a relação entre sujeitos não está ali a serviço de um poder central dominante, mas de um poder coletivo (rizomático, como conceituam Deleuze e Guattari (2005c)?).

Através dos discursos legais, o Estado impõe suas pautas de regulação, passando a funcionar como uma “cadeia” que atravessa todo o corpo social, a escolarização, e, finalmente, o alunado, por intermédio das ações dos (as) profissionais da educação. A questão que se coloca é que esses discursos [...] concorrem para a fabricação de subjetividades (COSTA, 2005, p. 110).

### **Do discurso oficial: as políticas públicas para a administração escolar sob o recorte da axiomática neoliberal capitalista**

O Estado, como promotor da axiomática da classe dominante, apresenta diferentes formas de cumprir tal função ao longo da história humana, inclusive dentro do período da hegemonia do modo de produção capitalista. Não é objetivo deste trabalho traçar um histórico da formação capitalista e de suas políticas de dominação. Destacamos que a forma das políticas de dominação do Estado capitalista atual é o neoliberalismo, como nos informam diferentes estudos. (Mainardes, 2006; Pimenta e Ghedin, 2005; Oliveira, 2005; Frigotto, 2005; Libâneo, Oliveira e Toschi, 2005; Shiroma, Moraes e Evangelista, 2004; Ball, 2004, Torres, 2004; Gentili, 2004; Bueno, 2003; Wallerstein, 2002; Gentili e Silva, 1995).

Torres (2004), caracteriza o programa político do Estado neoliberal, enfatizado pelo Consenso de Washington<sup>8</sup>: é um programa de ajuste estrutural econômico (mudança morfológica) e de estabilização (da economia, garantindo o lucro dos mercados), que prega a redução do gasto governamental, desvalorização da moeda para promover exportações, redução das tarifas para importações, aumento das poupanças públicas e privadas, privatização, reorientação da produção para a exportação como garantia de desenvolvimento.

Wallerstein (2002), discutindo o liberalismo como ideologia da modernidade, marca a fundação do neoliberalismo como revanche conservadora aos movimentos revolucionários de 1968. No dizer deste autor:

---

<sup>8</sup> Sobre o Consenso de Washington, segundo Torres: “A noção de consenso de Washington refere-se, em última instância, a um conjunto de instituições financeiras como o FMI, o Banco Mundial, o BID, o Export-Import Bank, etc, todas elas localizadas em Washington (às vezes a poucos quarteirões de distância entre si como o Banco Mundial e o BID) e que seguem a mesma lógica e economia política neoliberal”. (2004, p. 124).

Logo, poderíamos afirmar (e essa afirmação causaria muita controvérsia), que o período 1917-1968 (ou 1989), representou a apoteose do liberalismo em nível mundial [...]

Será que agora é possível, enfim, superar as ideologias, ou seja, superar a ideologia liberal dominante? A pergunta tem sido colocada explicitamente e muitas vezes desde a revolução mundial de 1968. Afinal, qual era o alvo dos revolucionários de 1968 senão o liberalismo como ideologia, dentre as três existentes, que servia à economia capitalista mundial? [...]

E quando os setores mais “conservadores”, no período após 1968 cuidaram de elaborar uma resposta para os revolucionários de 68, adotaram para si mesmos o nome de “neoliberais” (WALLERSTEIN, 2002, p. 97-98).

A revanche conservadora neoliberal atinge as políticas públicas dos Estados, repercutindo na prescrição de suas ações, naquilo que Mainardes (2006) chama de “análise do ciclo de políticas”. Por exemplo, em relação à educação, no dizer de Gentili:

A ofensiva neoliberal contra a escola pública se veicula através de um conjunto medianamente regular e estável de medidas políticas de caráter dualizante e, ao mesmo tempo, através de uma série de *estratégias culturais* dirigidas a quebrar a *lógica do sentido* sobre o qual esta escola (ou este projeto de escola) adquire legibilidade para as maiorias [...]. O neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue *desintegrar* culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional: *a escola pública*. [...] O neoliberalismo, para triunfar – e em muitos casos o está fazendo -, deve quebrar a *lógica do senso comum* mediante a qual se “lêem” estes princípios [de “democracia” e de “direito”]. Deve, em suma, criar um novo marco simbólico-cultural que exclua ou redefine tais princípios reduzindo-os a sua mera formulação discursiva, vazia de qualquer referência de justiça e igualdade. (GENTILI, 2004, p. 229-230).

Para Ball (2004) o Estado, enquanto agente regulador da sociedade, por meio de “políticas ditas públicas”<sup>9</sup>, implanta, através das políticas educacionais, a “cultura da performatividade competitiva”, expressada através de um vocabulário que imputa

---

<sup>9</sup> A partir deste ponto usaremos o termo “ditas” para marcar que as políticas do Estado neoliberal somente podem ser consideradas “públicas” no contexto de construção, aplicação e reprodução do discurso de tal Estado e dos interesses conservadores que representa. Usaremos o termo “interesses conservadores” para marcar o fato de que o Estado, enquanto conjunto de agenciamentos maquínicos, age para manter e reproduzir o estado de coisas vigente (Guattari e Rolnik, 2000).

às escolas – e à gestão das escolas – a necessidade de “eficiência”. Neste caso, ser eficiente, é “ser eficiente para”, “aos olhos de”, “objetivando a”: no discurso hegemônico neoliberal trata-se de ser eficiente para “formar para o mundo do trabalho” ou, dito de outra forma, regular o conflito expresso da falta de trabalho, do desemprego, o que, parece-nos possível afirmar, é aquilo que Popkewitz (2000) chama de “disciplinar as almas”. Para Ball:

Em todo esse trabalho [da ideologia neoliberal] a performatividade da organização torna muitos profissionais irreconhecíveis para si mesmos. As instituições corporativas e performativas oferecem novas “possibilidades” de qualidade e excelência, fornecem “a cada membro de uma organização a possibilidade de exprimir sua “iniciativa individual” e desenvolver plenamente seu “potencial” a serviço da empresa (Du Gay, 1996, p. 62). Isso também os torna dispensáveis, suscetíveis de serem substituídos por outros formados segundo princípios diferentes, livres dos rigores da reflexão moral – técnicos do setor público. Mais do que a qualquer sistema de valor abstrato ou compromissos éticos, esses técnicos são fiéis à política e à sobrevivência institucional. A noção de “serviço”, o investimento de si mesmo na prática e o julgamento profissional ligado às decisões “correntes”, são desvalorizados. Finalmente, desse modo, “a subjetividade e o espírito” são “saqueados pelo próprio capital com fúria e desejo” (BALL, 2004, p. 1118).

No dizer de Guattari:

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de idéia, não é apenas uma transmissão de significados por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com pólos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo [...] Aquilo que chamei de produção de subjetividade do CMI (Capitalismo Mundial Integrado) não consiste unicamente numa produção de poder para controlar as relações sociais e as relações de produção. *A produção de subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção.* [...] A produção de subjetividade encontra-se, e com um peso cada vez maior, no seio daquilo que Marx chama de infraestrutura produtiva. (GUATTARI e ROLNIK, 2000, p. 27-28).

Nesse sentido, consideramos com Deleuze e Guattari (1972; 2004; 2005a,b,c; 2006), que o capitalismo não têm um limite exterior, sendo o capital seu limite interior, e pensamos ser possível afirmar que o neoliberalismo, como ideologia política do Estado, representa um alargamento da axiomática capitalística, no sentido da desterritorialização de significados, por exemplo, de igualdade e justiça, como vimos com Gentili (2004), para produzir uma nova territorialização significativa, por exemplo, da necessidade de novas competências e habilidades no mundo do trabalho para o qual a escola, como aparelho desse Estado, deva convergir, garantindo aos sujeitos condições de inserção no mercado de trabalho. É, no Progestão enquanto discurso oficial, esse o sentido atribuído às relações democráticas na escola. Se assim for, e concordando com as proposições de Deleuze e Guattari (1972; 2004; 2005a,b,c; 2006), poderíamos afirmar que estaria havendo um saqueio pelo capitalismo, tanto objetiva como subjetivamente, das possibilidades do devir, na medida em que a inversão dos significados dos conceitos e sua apropriação pelos discursos oficiais, permitiria a acumulação de uma *mais-valia* capitalística subjetivada, implicando em que os saqueados saqueiem outrem, visto que o saqueio é a condição *sine qua non* para a reprodução do capital. No capítulo 2, voltaremos às considerações acerca do saqueio subjetivo de *mais-valia* pelo capitalismo.

### **Os quatro temas fundamentais da qualidade total no discurso oficial para a gestão escolar**

Voltemos aos quatro temas fundamentais da qualidade total segundo expostos por Bueno (2003), para verificar sua reverberação nos conceitos de “gestão”, “democracia” e “gestão democrática”, tal qual aparecem no texto dos cinco primeiros módulos do Progestão que consideramos como uma metáfora do discurso oficial dos Estados hegemônicos neoliberais capitalistas.

O tema de que a empresa deve ter seu foco no “cliente”, está contemplado no discurso oficial, entre outras passagens, naquela que afirma, sob a justificativa de procurar compreender o processo de aprendizagem, que “a escola deve se adaptar

ao aluno em sua prática de ensino e aprendizagem” (Anexo I, Quadro 4). Para tanto, o currículo “deve ser compatível com a clientela atendida” (Anexo I, Quadro 4). A prescrição para esse currículo é a de que “concorra para um trabalho de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais” (Anexo I, Quadro 4). Para que isso se concretize, o gestor escolar deve liderar e coordenar a construção coletiva do projeto pedagógico (Anexo I, Quadros 1 a 5). Isso deve acontecer para que o “cliente” tenha garantido o acesso, permanência e sucesso na escola (Anexo I, Quadros 1 a 5).

O tema de que a “qualidade é um movimento natural do ser humano rumo ao aperfeiçoamento” (BUENO, 2003), está contemplado no discurso oficial representado no Progestão. Para esse discurso a “democracia” – “um” conceito de democracia como vimos apontando – é fruto do progresso histórico das sociedades humanas que alcançaram, na atualidade, seu ponto de culminância com o que denomina “sociedade do conhecimento” (Anexo I, Quadro 1). Há, nesse discurso, uma visão teleológica da história, na qual são enaltecidos aspectos do desenvolvimento da cultura – como a tecnologia, que para esse discurso, é o que permite tal “sociedade do conhecimento” – em detrimento de uma análise das condições materiais históricas de exploração da *mais-valia* que o produziu. Entre outros, é por esse motivo que pensamos ser possível apontar que a democracia, no discurso oficial, não tem significado igualdade de “ser humano”, mas sim “igualdade de acesso à escola” (Anexo I, Quadro 1), o que, a nosso ver, têm produzido, paradoxalmente, na imanência das práticas, uma desigualdade no “ser humano” após o acesso à escola. Neste sentido, o discurso do progresso, visto como movimento “natural” das sociedades, justifica uma visão inatista da educação e, conseqüentemente, a marginalização daqueles que não se adaptam às condições de inserção no sistema mundo capitalista (Wallerstein, 2002; 2003a,b). Ou seja, não se trata da democracia enquanto condição de igualdade da materialização concreta do devir, mas, apenas, da democracia como garantia de acesso ao mercado da força de trabalho em melhores condições de qualificação (do ponto de vista do capital, por suposto); no discurso oficial, é esse o papel da escola: qualificar a mão de obra; é nesse sentido, que no texto do Progestão, a função social da escola, a ser garantida pela “democracia” é a de “preparar os sujeitos para o mundo do trabalho” (Anexo I, Quadro 1).

O tema do necessário “trabalho em equipe” (BUENO, 2003), para se alcançar os objetivos da qualidade total, está contemplado no discurso oficial da “gestão

democrática da escola”. E é nesse ponto que voltamos a concordar com Andrade (2006) quando afirma que:

Essa gestão dita democrática, valoriza a participação funcional, ou como técnica de gestão (Lima, 2001), em que o sujeito irá apenas integrar-se, estar junto. Caracteriza-se como uma concessão, pois a escola e/ou diretor/a “permite” essa colaboração. Os sujeitos passam a ser parceiros e colaboradores do processo, e suas opiniões são acatadas apenas em parte, pois as principais decisões vêm de cima para baixo. (ANDRADE, 2006, p. 6)

No Progestão, todo o conceito de “gestão democrática da escola” (Anexo I, Quadros 1 a 5) está assentado sobre a idéia de que é necessária a parceria da comunidade para resolver os problemas locais, porém, sempre de acordo com as delimitações legais – do Direito – do sistema de ensino. Ou seja, o trabalho deve ser coletivo, porém, sob a liderança de um, o Diretor de Escola, que como veremos no Capítulo 2 desta dissertação, é axiomatizado dentro dos interesses capitalísticos de subjetivação de uma forma do devir. Para que esse “trabalho coletivo” tome os rumos determinados pelas políticas ditas públicas, faz-se necessária a gerência do diretor de escola, tido como “autoridade técnica e linear” (ANDRADE, 2006, p.6).

Nesse sentido, entendemos que o tema do “trabalho em equipe” está subordinado ao tema “liderança”, como apresentado por Bueno (2003). No discurso oficial, trata-se de inculcar nos gestores escolares todo um conjunto de técnicas e pressupostos sobre sua capacidade de liderar determinada comunidade escolar. Ao longo dos cinco módulos que analisamos, se apresenta uma extensa lista de habilidades de liderança imputadas ao diretor de escola, que vão desde a capacidade técnica de conduzir a construção da Proposta Pedagógica da escola, até a capacidade técnica de preparar (ou mandar preparar) uma recepção para os pais (com cafezinho, lanches), sempre com clareza de comunicação e administração de conflitos (Anexo I, Quadros 1 a 5)<sup>10</sup>. Chega-se mesmo ao ponto de considerar que

---

<sup>10</sup> Ao longo da leitura dos Quadros 1 a 5 do Anexo II, poderíamos formar a seguinte lista de prescrição de qualidades do gestor escolar: Garantir a transmissão do conhecimento; garantir a permanência dos alunos na escola; manter contato constante com as famílias dos alunos; garantir boa convivência no ambiente escolar, ser capaz de adequar a escola às demandas do mundo contemporâneo; garantir que se inicie o processo de inclusão digital dos alunos, mesmo que em condições insatisfatórias; inovar na escola, a despeito das dificuldades de ordem material; saber ouvir os diferentes segmentos; saber tomar decisões; saber relacionar a escola com seu entorno social;

a associação com gangues locais é uma característica a ser cultivada pelo “bom gestor”. Voltaremos ao tema da “associação com gangues locais”, como habilidade do administrador escolar, prescrita pelo discurso oficial, no Capítulo 3 desta dissertação.

### **Uma visão sobre a práxis de relações democráticas na escola subordinada à gestão para o mercado de trabalho no discurso oficial**

Percebemos que o discurso oficial prescreve que a “gestão escolar” deverá ser democrática e não, ao contrário, que a democracia exigiria condições de gestão escolar (de administração escolar participativa) para sua concretização histórica. Por exemplo, no texto do discurso oficial objeto desta dissertação, a “gestão democrática da escola” é conceituada como, *a garantia de acesso e permanência do aluno na escola, de forma a inseri-lo na sociedade do conhecimento, de forma que, junto a seus professores, possam aprender juntos as novas demandas da informatização e da velocidade do conhecimento, com o objetivo de preparar para a cidadania e qualificar para o trabalho* (Anexo II, Quadro 1). Para que isso aconteça, compete ao “gestor escolar”, *ter clareza da distância entre o que a escola ensina e as*

---

interferir nas representações sociais de todos para que assumam seu papel na construção da escola; garantir a transmissão de valores morais; saber lidar com os conflitos, harmonizando diferenças culturais e suas representações; incentivar as pessoas a participar dos processos escolares; conhecer e observar os princípios legais; garantir o diálogo na solução de conflitos; elaborar plano de ação para minimizar a discrepância entre o que a escola é e o que gostaríamos que fosse; criar condições favoráveis de comunicação para garantir o envolvimento das pessoas; respeitar decisões coletivas e colegiadas; ter competências individuais de gestor; ser íntegro e confiável; saber organizar uma reunião; saber organizar o trabalho e os tempos escolares; ter flexibilidade para se adequar a situações novas; fazer bom uso dos recursos públicos; capitanear a construção e desenvolvimento da Proposta Pedagógica da escola; desejar a mudança, ter vontade de inovar; saber diferenciar os conflitos individuais dos coletivos, garantindo um clima solidário na escola; saber garantir uma organização curricular adequada; valorizar os profissionais do magistério através do exercício de sua liderança; ser capaz de articular as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica da escola; ser capaz de analisar as políticas educacionais, despidendo-se de preconceitos em sua efetivação; posicionar-se contra os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem; garantir o currículo escolar adequado à realidade local; garantir condições materiais para o desenvolvimento do projeto pedagógico; garantir uma pedagogia em acordo aos Parâmetros Curriculares Nacionais; lutar contra as resistências às mudanças; Liderar e garantir o respeito às regras; garantir que haja uma avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem; ser capaz de estabelecer parcerias; ser capaz de reconhecer em si mesmo as características da liderança, tais como: seriedade, responsabilidade, disposição, dedicação, espírito de equipe, pontualidade, cooperação, flexibilidade, preservação das tradições culturais, o desejo de ser gestor; ser capaz de rechaçar a ingerência de partidos políticos; combater formas de violência sem se tornar autoritário.

*necessidades do mundo do trabalho para adequar [as práticas escolares] constantemente a essas necessidades (Anexo II, Quadro 1). Por isso, em relação ao currículo das escolas, o discurso oficial prescreve que deve se adaptar ao aluno, devendo ser compatível com a clientela para a qual se ensina (Anexo II, Quadro 4). Assim, a função prescrita para a “gestão democrática” pelo discurso oficial, diz respeito à adequação da escola aos interesses do mercado de trabalho. Neste sentido, parece-nos possível afirmar que a “gestão” se refere à administração dos recursos não-humanos para os quais os humanos, enquanto “recursos humanos”, devam convergir na reprodução do capital. A idéia de democracia na gestão parece aludir à forma como os humanos devam convergir para a reprodução do capital.*

Ainda neste sentido, o discurso oficial prescreve que compete ao “gestor escolar” *garantir comportamentos adequados a uma convivência democrática, representada por um projeto pedagógico definido e compartilhado por todos, com colegiados atuantes, pelo estabelecimento de parcerias com entidades públicas e privadas e pela formação de uma equipe de profissionais bem preparados para o exercício de suas funções que objetivem a valorização da construção da identidade do indivíduo, garantindo sua inserção no mercado de trabalho (Anexo II, Quadro 5). Temos que, ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de compartilhamento de decisões, o discurso oficial canaliza os limites desse compartilhamento para a figura do “gestor escolar”, tido como liderança que garante comportamentos. Vejamos um exemplo do texto oficial:*

#### Lidando com alunos de diferentes culturas

O processo de democratização, que trouxe para a escola crianças das diversas camadas sociais, tornou a escola pública mais e mais heterogênea. Uma resultante desse processo foi que muitas escolas se deparam com conflitos de natureza sócio-cultural entre os alunos. Aprender a lidar com esses conflitos é uma habilidade que precisa ser desenvolvida entre os gestores.

Com a organização da rede de ensino fundamental em São Paulo – que colocou as crianças de 1ª a 4ª séries numa escola e os alunos mais velhos da 5ª a 8ª e ensino médio em outra – ocorreu, em alguns lugares, uma troca de clientela. Escolas que atendiam mais uniformemente alunos provenientes das camadas médias passaram a receber também alunos mais pobres. Esse também foi o caso de Vila Bela, uma escola situada num bairro populoso da cidade de São Paulo.

Como você acha que Maria Elisa, a diretora da Vila Bela, deve conduzir o trabalho na escola para resolver as diferenças entre as

culturas das quais os alunos provêm? Formule duas ou três ações que você tentaria desenvolver” (Penin, 2001, p. 111).

Notemos que, para o discurso oficial, os conflitos devem ser superados em nome de uma harmonia, um bem maior, no caso, representado pelo saber escolar. Para tanto, compete à diretora, enquanto representante do Estado, desenvolver ações que “resolvam as diferenças”, objetivando essa harmonia. Neste contexto, entendemos, a cultura dos alunos é vista como inferior, passível de domesticação e acultramento (“resolver as diferenças”). Lidar com o conflito gerado pelas “diferenças” é uma habilidade que se espera do “gestor escolar”. Logo em seguida, sabemos que essa habilidade deve ser utilizada para “resolver as diferenças”. Os alunos são vistos como “clientela”, ou seja, como consumidores.

Se o fetiche da mercadoria reside na alienação do produtor em relação ao produto (Marx, 1985), esse produtor deseja o produto. Como consumidor de mercadoria, o aluno não se vê como sujeito do processo histórico, como ser ativo no processo de aprendizagem. Antes, segundo o discurso oficial, a escola deve entregar ao cliente um produto, que é o “conhecimento”. Se na sociedade contemporânea o conhecimento é uma mercadoria – ou seja, agrega valor de troca, sendo, portanto *mais-valia* acumulada – então a escola cumpre o papel de alienar o produtor do produto, ou seja, o aluno que pensa ter aprendido, supõe que foi o professor (nesse caso o representante do saber como propriedade privada), que o ensinou. Ou seja, o aprender está “fora” do sujeito, que se estranha em seu conhecimento. É neste sentido que, ao longo desta dissertação, insistiremos na produção de uma *mais-valia* subjetivada pelo discurso oficial. Esse discurso, no exemplo acima, apresenta a heterogeneidade da escola como resultado do “processo de democratização”, porém os “novos atores da escola”, somente são vistos pelos olhos do discurso oficial. Antes da “democratização”, é como se não existissem; após a democratização, é como que sua inserção fosse o problema a ser solucionado. Ou seja, alarga-se o limite de atendimento da escola [alarga-se o limite interior do capitalismo (Deleuze e Guattari (1972)), uma vez que o Estado hegemônico “aceitará” atender esses “novos atores”], porém dirigindo a inserção dos “novos atores” para a qualificação exigida pelo mercado de trabalho capitalista que, no discurso oficial, é denominado “sociedade do conhecimento”, adequando os

indivíduos *aos quatro pilares da educação definidos pela Unesco* (Anexo II, Quadro 1).

Nesse sentido, há um poder central que gere e um conjunto teórico que axiomatiza a possibilidade democrática. Desta forma, escamoteia-se a possibilidade da participação em igualdade, visto que compete a alguns gerir, ainda que no discurso oficial afirme-se a necessidade de participação. Porém, nos sistemas de ensino, há tanto um poder central concreto – o governo – quanto um poder que dá concretude imanente a tal poder central que é o conjunto legal, o Direito. No discurso oficial a participação prescrita é sempre “local”; ao longo de uma extensa lista de prescrições para o “gestor escolar” (Anexo II, Quadros 1 a 5), observamos que compete a ele “garantir” diversas condições para que a escola “funcione” para a “moldagem” (Costa, 2005). Trata-se, como discutiremos no Capítulo 3, de uma “prescritividade neoliberal”, na qual a prescrição de uma “participação local” está adequada aos interesses das políticas públicas dos Estados “mínimos” do capitalismo contemporâneo.

Acreditamos ser possível sustentar que uma reflexividade crítica em educação (Pimenta, 2005; Libâneo, 2005), somente é possível se política e contrária ao capitalismo hegemônico dominante; tal reflexividade crítica, contrária a uma reflexividade neoliberal (Libâneo, 2005)<sup>11</sup>, não poderá prosperar dentro da axiomática dos sistemas de ensino porque estes, como partes das malhas burocráticas do Estado, estão a serviço da reprodução do capital. No dizer de Frigotto:

A metamorfose conceitual que se opera hoje, no campo educacional aparentemente distante do chão da escola, é, na realidade, orientadora de políticas de nível gerencial, organizativo e nos processos de conhecimento. Por serem expressões superestruturais de relações sociais cuja base é marcada pela exclusão, contraditoriamente, estas mudanças conceituais funcionam como uma leitura invertida da realidade. Anunciam qualidade total, autonomia, flexibilidade e reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização (FRIGOTTO, 2004, p. 78).

---

<sup>11</sup> Voltaremos ao tema de uma reflexividade neoliberal contrária a uma reflexividade crítica (Libâneo, 2005a) no Capítulo 3 desta dissertação.

Como vimos sustentando, trata-se, para o capitalismo hegemônico, da reprodução de uma *mais-valia* objetiva e subjetiva. Gentili (2004), discutindo a violência que o Estado neoliberal exerce sobre a sociedade através, por exemplo, das políticas ditas públicas, de forma a garantir a violência do mercado na reprodução da acumulação capitalista, afirma que:

De uma perspectiva radicalmente democrática, o mercado é o espaço do *não direito*. “Consumir”, “trocar”, “comprar”, “vender” são ações que, ainda que amparadas em certos direitos, identificam ou apelam aos indivíduos em sua exclusiva condição de “consumidores”. Na retórica conservadora, ser “consumidor” pressupõe um direito (em sentido estrito) e uma possibilidade de ação de amplitude variável. No primeiro caso, referimo-nos ao *direito de propriedade*; no segundo, à *possibilidade de comprar e vender*. (GENTILI, 2004, p. 240).

A nosso ver, no discurso oficial, a idéia de democracia associada à gestão escolar está mais ligada à idéia de “trabalho em equipe” da axiomática da qualidade total (Bueno, 2003), do que a uma participação coletiva visando à emancipação (Franco, 2003) em face ao jugo da axiomática capitalística. Nesse sentido, o discurso oficial é um agenciamento (Deleuze e Guattari, 1972; 2004; 2005a,b,c; 2006) de conteúdos conformes à axiomática dominante de subjetivação. No próximo capítulo, através da figura do diretor como “a cara da escola” conforme lhe atribui o senso comum burocrático, procuraremos desenvolver tais considerações.

## Capítulo 2

### SUBJETIVAÇÃO CAPITALÍSTICA DA LIDERANÇA COMO CONDIÇÃO DA REPRODUÇÃO DE MAIS-VALIA OBJETIVA E SUBJETIVA NA AXIOMÁTICA DA ADMINISTRAÇÃO CAPITALISTA

- O senhor quiçá tenha razão, nós não chegaremos a um acordo. Eu não o entendo. Na sua opinião, por exemplo, a iniciativa é uma espécie de intuição. Ela provém não se sabe de onde, da mais pura e oca ociosidade. Eu lhe explico pela terceira vez que a iniciativa só virá quando houver uma tarefa, e a responsabilidade pelo seu cumprimento, responsabilidade pelo tempo perdido, quando existe a exigência do coletivo. E o senhor continua não me entendendo e insistindo em não sei que iniciativa castrada e isenta de trabalho. Na sua opinião, para se ter iniciativa basta olhar para o próprio umbigo... (MAKARENKO, 2006, p. 634).

#### **Da escola como Corpo sem Órgãos: a qual axiomática a prática da administração escolar está submetida?**

Na rede pública estadual paulista de educação temos ouvido diversas vezes, em nossa prática profissional, inclusive como fala institucional emanada dos sujeitos de suas malhas burocráticas<sup>12</sup>, que “a escola é a cara do diretor”.

O senso comum parece considerar que, ao se mudar um diretor de escola – que é também um sujeito da malha burocrática - mudam-se as relações, as consolidações e as possibilidades históricas de concretização de um conjunto de indivíduos que somente se inter-relacionam pelo fato de que, de alguma forma, se vinculam a determinada escola. Qual é esse conjunto de indivíduos? É aquele formado por alunos, pais, professores, funcionários da escola, funcionários dos órgãos hierárquicos, fornecedores comerciais, enfim, todo grupo social que, de uma forma ou de outra, se vincula, ainda que momentaneamente e de forma não sistemática, a uma determinada unidade escolar. Ou seja, a “cara do diretor” é todo

---

<sup>12</sup> Entendemos o conceito de “burocracia” tal qual Tragtenberg: “Representa ela uma categoria social específica que estabelece entre seus membros certa ordem e certo estilo de relações tendente a *automizar-se* ante a sociedade *como poder externo e acima dela*” (TRAGTENBERG, 2006, p. 235).

um conjunto de agenciamentos<sup>13</sup> que se estabelece em relação a um determinado sujeito “diretor”.

Nesse sentido, o senso comum representa uma “maioria”. Com base em uma leitura de Deleuze e Guattari, Cardoso Jr afirma que:

[...] uma maioria é um “Alguém” onde o senso comum aprisionou determinadas singularidades/acontecimentos e no qual os indivíduos devem se enquadrar através da exclusão ou submissão de outras singularidades (CARDOSO JR, 2007, p. 3)

O senso comum é, então, o resultado dos agenciamentos de subjetivação pela axiomática historicamente construída e, como tal, em constante tensão com as singularidades “não axiomatizadas” pelo estado de coisas dominante. Neste sentido, a “maioria” está em constante tensão com a “minoria”, que é tudo aquilo que foge da axiomática dominante.

A “cara do diretor”, enquanto senso comum, carrega um conjunto de significados aceitos dentro daquilo que os preceitos da malha burocrática parecem esperar do administrador escolar e nos quais parece estar implicado determinado conceito de administração escolar. Não é o caso aqui de considerarmos boas ou más práticas de administração escolar sob determinado ponto de vista, mas de considerarmos a imanência da prática da administração escolar em determinada escola em relação a determinados sujeitos imersos em determinada axiomática<sup>14</sup>, que fazem reverberar um discurso de “maioria”. A hipótese com a qual

<sup>13</sup> Sobre o conceito de “agenciamento”, nos esclarecem Deleuze e Guattari: “Num livro, como em qualquer outra coisa há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação. As velocidades comparadas de escoamento, conforme essas linhas, acarretam fenômenos de retardamento relativo, de viscosidade ou, ao contrário, de precipitação e de ruptura. Tudo isso, as linhas e as velocidades mensuráveis constituem um *agenciamento*” (DELEUZE e GUATTARI, 2006, p. 11-12). Ou ainda, comentando a obra de Michel Foucault, nos diz Deleuze: “Não possuímos o gosto pelas abstrações, o Uno, o Todo, a Razão, o Sujeito. Nossa tarefa era analisar estados mistos, agenciamentos, aquilo que Foucault chamava de dispositivos. Era preciso, não remontar aos pontos, mas seguir e desemaranhar as linhas: uma cartografia, que implicava numa microanálise (o que Foucault chamava de microfísica do poder e Guattari, microfísica do desejo)” (DELEUZE, 2006, p. 109).

<sup>14</sup> Entendemos o conceito de axiomática como o conjunto de valores, crenças, postulados científicos e de senso comum de determinada realidade histórica que dão aos sujeitos desta, uma noção de realidade, de explicação das relações imanentes, segundo as condições históricas concretas em que vivem (Abbagnano, 2003). Neste sentido, por exemplo, os atuais postulados da necessidade da construção do professor enquanto sujeito crítico-reflexivo da educação (Pimenta, 2005), representa uma das axiomáticas no embate da teoria educacional.

trabalharemos é a de que o diretor “personifica” o poder que sustenta, e é sustentado pela malha burocrática que o personifica, neste sentido, estando as possibilidades de sua prática – axiomatizada pelo discurso da maioria - contrárias às possibilidades da construção de relações democráticas na escola.

Paro (2005; 2006) aponta para a subordinação das práticas da administração escolar aos rituais burocráticos: a administração escolar imanente à prática é aquela que resolve os “problemas” que possam gerar “outros problemas” para o aparato burocrático. Mas é, além disso, o caso de considerarmos que a administração escolar é, ela própria, parte do aparelho burocrático; ela não está presa à malha burocrática, ela constitui a malha burocrática.

Nesse sentido, o conceito de “gestão democrática da escola” no texto do Progestão que analisamos, aponta para os “limites legais” da participação dos sujeitos nos processos escolares. Ou seja, do discurso oficial, depreende-se que todos devam participar, desde que concordantes com os ditames do Estado. Trata-se, parece-nos, de uma democracia tutelada, porque os ditames do Estado estão expressos no “conjunto legal” (no Direito), que lhe dá suporte e que é imanente às malhas burocráticas.

Para o senso comum burocrático, o próprio objeto da educação (e da escola) que, consideramos com Saviani, seja, de um lado, “a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2005, p. 13), foi transformado em conjuntos quantificáveis, avaliáveis e transformados em estatísticas (Gentili, 2004; Martins, 2004). Aqui não se coloca como problema a quantificação de dados, a avaliação de resultados educacionais e a produção de estatísticas; o que queremos apontar é que a prática imanente da administração escolar parece passar a significar a própria produção de tais dados, em detrimento daquilo que consideramos acima, com Saviani (2005), o objeto da educação. Concordamos com Bueno (2003), quando afirma, sob o ponto de vista da Teoria Crítica, que a prática da administração escolar está alienada do objeto da educação. Se assim for, parece-nos, concordando com Paro (2005), a administração escolar torna-se um simulacro de si mesma, que agencia práticas burocráticas, estas se

tornando o conteúdo da administração escolar, em detrimento do objeto e dos objetivos da educação e da construção de relações democráticas na escola.<sup>15</sup>

Em nossa prática profissional tivemos a oportunidade de presenciar situações nas quais diretores de escola participaram de cursos de capacitação porque assim o sistema de ensino no qual estavam inseridos o exigia. A ausência, que representava uma negação a uma convocação formal e legal, era passível de punição administrativa. Sendo assim, a presença a tal capacitação se colocava obrigatória, inclusive, em detrimento da escola concreta que, não raro,<sup>16</sup> funcionava sem a presença de nenhum administrador escolar. Sem negar a importância dos cursos de formação contínua, o que procuramos demonstrar é que, parece-nos, tal formação se colocou como mera imposição burocrática, desconectada do cotidiano escolar. Assim, como imposição burocrática sobre os sujeitos, tal capacitação parece ter deixado de ser formação profissional<sup>17</sup> e se tornou um ritual burocrático, uma repetição, um agenciamento da organização hierárquica [arborescente, no dizer de Deleuze e Guattari (2004)] do sistema de ensino porque o conteúdo enunciado, parece-nos, foi o de que os sujeitos devem se submeter ao mando, a despeito daquele conteúdo pretendido pelo curso de formação (que, em muito dos casos, insistiu na necessidade da “gestão democrática”).

Neste sentido, numa passagem do Progestão (Anexo I, Quadro 1), se afirma que, em face das múltiplas dificuldades cotidianas da “gestão escolar”, o diretor (o gestor) pode considerar as opções de *fazer demandas aos órgãos superiores do sistema de ensino* ou *denunciar à mídia ou ao ministério público*; porém, nenhum desses comportamentos poderá se igualar a *assumir sua autonomia (se refere à autonomia pessoal do gestor)*, *revolucionar o cotidiano da escola, porque é aí que se*

---

<sup>15</sup> Nesse sentido, parece-nos condição de uma “didática para a pedagogia Histórico-Crítica”, tal qual propõe Gasparian (2005) o estabelecimento de relações democráticas entre os sujeitos da educação, nas quais, respeitadas suas diferentes funções históricas (professor ou aluno), respeite-se radicalmente o lugar de onde fala. Parece-nos que também concorrem nesse sentido, as possibilidades dialógicas propostas por Paulo Freire (1985).

<sup>16</sup> Na Rede Pública Estadual Paulista, a quantidade de administradores por unidade escolar é definida pela quantidade de classes em funcionamento em todos os períodos. Assim, escolas com número menor que quarenta e cinco classes em funcionamento, dispõem de um Diretor de Escola, um Vice-Diretor, um Professor Coordenador diurno e, quando esta unidade possui mais de dez classes no período noturno, de um Professor Coordenador noturno. Não raro, tais administradores são convocados para capacitações e/ou orientações técnicas ao mesmo tempo ou, o que é mais comum, vivem em situação de acumulação de cargos.

<sup>17</sup> Sobre o conceito de formação profissional Camargo (2006) e Lisita (2006) entre outros, com base na bibliografia sobre o tema, apontam as diferentes proposições sobre suas características que parecem indicar para a necessidade da formação contínua vincular-se à prática cotidiana dos sujeitos em formação. Também neste sentido concorrem os trabalhos de Abdalla (2005; 2006) e Alarcão (2005).

*iniciam as mudanças*. Vê-se, por este exemplo do discurso oficial, que, sutilmente, o administrador escolar é desencorajado a agir segundo os canais – sequer por esses canais – do Estado Democrático de Direito. Assim, a malha burocrática parece aceitar somente um fluxo de informações, o seu, o que se opõe à possibilidade da construção de relações democráticas na escola e na educação. Neste caso, entendemos, o diretor é considerado no discurso oficial, um mero instrumento do sistema burocrático, descaracterizando sua possibilidade de crítica e reflexão; ele deve atuar para solucionar os problemas sem incomodar o Estado. É nesse sentido que o discurso oficial afirma que o “gestor escolar” deve ser capaz de *analisar as políticas educacionais e despir-se de preconceitos [sobre elas] na prática* (Anexo II, Quadro 3). Pela leitura que fizemos do discurso oficial, afirmamos que o uso da expressão “despir-se de preconceitos”, significa afirmar que o gestor deve rejeitar as críticas que são feitas às políticas “ditas” públicas; neste caso, trata-se de convencer os administradores escolares de que as precárias condições concretas da escola representam um momento histórico no qual não há dinheiro para tudo [por isso, diz o discurso oficial do Estado mínimo neoliberal, é preciso *elaborar plano de ação para minimizar os problemas gerados pela discrepância entre o que é e o que gostaríamos que fosse* (Anexo II, Quadro 2)] e que é por isso que compete ao “gestor escolar” “inovar” nas realidades locais.

O administrador escolar, parece-nos, deverá ter a “cara do senso comum burocrático”, e somente com essa “cara” poderá estabelecer comunicação com o sistema de ensino no qual está inserido. Aqui não se trata de um sujeito histórico específico, um determinado diretor de escola, mas de um agenciamento maquínico (Guattari e Rolnik, 2000), do funcionamento de uma máquina de expressão, da subjetivação de um conjunto de práticas burocráticas de poder conformes aos ditames do sistema de ensino que deverá fazer parte do “diretor” enquanto expressão de um signo no sistema hierárquico, em outras palavras, de uma axiomática de administração escolar. Isso porque, no dizer de Guattari e Rolnik, “uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social” (GUATTARI E ROLNIK, 2000, p. 31). Parece-nos que não é o caso de se afirmar que há uma subjetivação do “ser diretor”; pelo contrário, a imanência da prática da administração escolar, parece imputar a determinado indivíduo singular uma prática relacionada a agenciamentos coletivos territorializados, por exemplo,

uma determinada axiomática de administração escolar é subjetivada, criando representações sobre a prática da administração escolar. É nesse sentido que nesta dissertação nos interessa discutir as possibilidades de subjetivação capitalística do discurso oficial, enquanto conteúdo subjetivado implicando em determinada forma de representação “possível” da prática. É por isso que insistiremos na tese de que a prática da administração escolar, permeada pelos discursos oficiais, pode promover a subsunção de uma práxis democrática a uma prática de administração capitalista, na qual a democracia toma as feições de uma didática nas mãos do Estado hegemônico neoliberal.

Por que dizemos acima que há uma axiomática de administração escolar resultante de agenciamentos coletivos territorializados? Porque, parece-nos, a prática da administração escolar é resultado da modelização subjetiva de um sistema de poder arborescente (Deleuze e Guattari, 1972; 2004 2005a,b,c; 2006), no qual está implicado um centro do qual emana o poder enquanto componente subjetivado projetando-se nas relações concretas que os indivíduos estabelecem cotidianamente, como também sendo por elas projetado.

Entendemos que o “poder”, enquanto componente subjetivado, está relacionado àquilo que Deleuze e Guattari (2005a) chamam de “palavra de ordem”. No dizer desses autores,

[...] a unidade elementar da linguagem – o enunciado – é uma palavra de ordem [...]. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer [...]. As palavras não são ferramentas; mas damos às crianças linguagem, canetas e cadernos, assim como damos pás e picaretas aos operários. Uma regra de gramática é um marcador de poder. (DELEUZE e GUATTARI, 2004, p.12).

Mais ainda,

[...] chamamos *palavras de ordem* não uma categoria particular de enunciados explícitos (por exemplo, no imperativo), mas a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que se realizam no enunciado e que podem se realizar apenas nele. (DELEUZE e GUATTARI, 2004, P. 16).

Voltaremos às questões relativas ao conceito “palavra de ordem” dentro do discurso oficial no capítulo 3, discutindo sua imbricação numa prescritividade de cunho neoliberal para as práticas da administração escolar. Por ora, interessa-nos sua imbricação no conceito de “poder”.

Tal conceito de poder parece-nos, está intimamente relacionado à definição de Michel Foucault, conforme apresentado por Motta:

[...] um lugar estratégico onde se encontram as relações de força [...]. O poder é, assim, a multiplicidade de correlações de força imanentes do domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização [...] é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (MOTTA, 2003, p. XII).

Neste sentido, o poder não “é” do diretor, mas do centro de poder que representa e cuja representação somente se sustenta em relação a outros centros de poder subjetivados. Na escola, por exemplo, os alunos – um aluno -, os funcionários – um funcionário -, a comunidade – um pai de aluno -, órgãos burocráticos superiores – um supervisor de ensino -, representam centros de poder e de enunciação daquilo que Deleuze e Guattari (1972; 2004; 2005a,b,c; 2006), chamam de sistemas arborescentes.

Nos sistemas arborescentes, tal qual o capitalístico, do qual decorre a axiomática de administração escolar que vimos analisando,

[...] O rosto do pai, do professor primário, do coronel, do patrão se põem a redundar, remetendo a um centro de significância que percorre os diversos círculos e repassa por todos os segmentos [...]. O Estado central não se constituiu pela abolição de uma segmentaridade circular, mas por concentricidade dos círculos distintos ou por uma ressonância dos centros. *Existem já nas sociedades primitivas tantos centros de poder quanto nas sociedades com Estado; ou, se preferimos, existem ainda nas sociedades com Estado tantos centros de poder quanto nas primitivas.* Mas as sociedades com Estado se comportam como aparelhos de ressonância, elas organizam a ressonância, enquanto que as primitivas as inibem. (DELEUZE e GUATTARI, 2004, p. 87).

Para Deleuze e Guattari (1972; 2004; 2005a,b,c; 2006), o Estado representa uma desterritorialização dos sistemas rizomáticos das sociedades primitivas, ou seja, os centros de poder das sociedades primitivas são territorializados na figura do déspota das sociedades imperiais o que implica numa desterritorialização da organização anterior e na axiomatização de um Estado imanente.

Em um sistema rizomático haveria inter-relações e pontos de encontro entre centros de poder, sem a predominância de um sobre outro, cuja imanência prescindiria da transcendência característica dos sistemas arborescentes representada, por exemplo, na figura do deus-déspota<sup>18</sup>. (Deleuze e Guattari, 1972). As considerações sobre as condições do processo de ensino-aprendizagem, “a partir da realidade do aluno”, impregnadas no discurso dos diretores de escola – como evidenciado nas respostas a questionário aplicado (Anexo V), como reverberação do discurso oficial (Anexo II, Quadro 4) – nos parece que tem se tornado uma condição de territorialização dos saberes-fazeres dos alunos sob a égide da axiomática escolar (por exemplo, do livro didático<sup>19</sup>) e não como apropriação pelas classes dominadas das condições científicas (ou, da racionalidade do poder) deste saber-fazer tal qual propõem Saviani (2005) ou Freire (1985; 1999), como condição de emancipação.

A prática de administração escolar parece-nos resultar de agenciamentos coletivos territorializados. Um território comporta uma axiomática que submete a potência criadora do desejo enquanto usina<sup>20</sup>; é o que faz hoje em dia a axiomática capitalística (Guattari e Rolnik, 2000). Mas, sobre qual plano se constitui um território? Nos dizem Deleuze e Guattari (2004, 2005c) que as marcas

---

<sup>18</sup> Sobre a imanência do signo do deus-déspota nas salas de aula, a nosso ver, poderíamos pensar na relação professor-saber ou ainda na relação poder-saber tal qual entendida por Foucault (Motta, 2003).

<sup>19</sup> Deiró [ca. 1978], analisa o alinhamento do texto dos livros didáticos à ideologia dominante.

<sup>20</sup> O desejo, enquanto instância inconsciente (id), foi conceituado pela psicanálise como falta (desejo o que “eu” não tenho – o que depende de uma teoria do “eu”). Para Deleuze e Guattari (1972), pelo contrário, o desejo, é usina, é potencia criadora imanente aos organismos ou à própria vida. Neste sentido, Deleuze e Guattari (1972) opõe à idéia de inconsciente como teatro da psicanálise, com sua três instâncias (id, ego e superego), a noção de inconsciente como plano de consistência do desejo, máquina abstrata, usina da vida, potência do devir; o sujeito é um território no qual tal potência, através de diferentes agenciamentos, é axiomatizada (Deleuze e Guattari, 1972; 2004; 2005c; 2006; Deleuze, 2006; Guattari e Rolnik, 2000).

territorializadas de uma axiomática se produzem estriando o espaço liso de um Corpo sem Órgãos (CsO). Sigamos com eles<sup>21</sup>:

O CsO é o *campo de imanência do desejo*, o *plano de consistência* própria do desejo (ali onde o desejo se define como processo de produção, sem referência a qualquer instância exterior, falta que viria torná-lo oco, prazer que viria preenchê-lo).

Cada vez que o desejo é traído, amaldiçoado, arrancado de seu plano de imanência, é porque há um padre por ali. O padre lançou a tríplice maldição sobre o desejo: a da lei negativa, a da regra extrínseca, a do ideal transcendente. Virando-se para o norte, o padre diz: Desejo é falta (como não seria ele carente daquilo que deseja?). O padre operava o primeiro sacrifício, denominado castração, e todos os homens e mulheres do norte vinham enfileirar-se atrás dele, gritando em cadência: “falta, falta é a lei comum”. Depois, voltado para o sul, o padre relacionou o desejo ao prazer. Porque existem padres hedonistas, inclusive orgásticos. O desejo aliviar-se-á no prazer, e não somente o prazer obtido para calar um momento do desejo, mas obtê-lo já é uma maneira de interrompê-lo, de descarregá-lo no próprio instante e de descarregar-se dele. O prazer-descarga: o padre opera o segundo sacrifício denominado masturbação. Depois, voltando para o leste, ele grita: O gozo é impossível, mas o impossível gozo está inscrito no desejo. Porque assim é o Ideal, em sua própria impossibilidade, “falta-de-gozo que é a vida”. O padre operava o terceiro sacrifício, fantasmas ou mil e uma noites, cento e vinte dias, enquanto os homens cantavam: sim, nós seremos vosso fantasma, vosso ideal e vossa impossibilidade, os vossos e os nossos também. O padre não se havia voltado para o oeste, porque sabia que esta direção estava preenchida por um plano de consistência, mas acreditava que ela estava bloqueada pelas colunas de Hércules, sem saída, não habitada pelos homens. No entanto era ali que o desejo estava escondido, o oeste era o mais curto caminho que levava ao leste e às outras direções redescobertas ou desterritorializadas. (DELEUZE e GUATTARI, 2004, p. 15-16).

Para Deleuze e Guattari (2004), trata-se de uma “tríplice maldição sobre o desejo”, na qual há uma desterritorialização dos fluxos do desejo como usina, como potência do devir, para, depois, territorializar-se tais fluxos num conceito de aparelho psíquico o que implica na desterritorialização do CsO. Há aqui, novamente, a tensão entre a maioria (os seguidores do padre) e a minoria (o plano de consistência, no qual se encontra o desejo como potência). No dizer de Deleuze, “minoría designa

---

<sup>21</sup> A título de relação com o ambiente escolar, troquemos, na citação abaixo, o “padre”, por um educador alinhado as teorias não-críticas da educação (SAVIANI apud LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2005, p. 172) que, não raro, era mesmo um padre.

aqui a potência de um devir, enquanto maioria designa o poder ou impotência de um estado, de uma situação” (DELEUZE apud CARDOSO JR, 2007, p. 4). Pensamos que o senso comum burocrático é a axiomática de uma “maioria”.

No conceito de aparelho psíquico da modernidade<sup>22</sup>, transformado em axioma pela psicanálise (Deleuze e Guattari, 1972; 2004; 2005a,b,c; 2006; Guattari e Rolnik, 2000), o “eu-racional” é colocado em oposição ao desejo (id) e aos valores morais de uma época (superego) e emerge como “o” sujeito dotado de racionalidade. Tal racionalidade é colocada em oposição, confronto mesmo, em relação ao “desejo como falta” (pecado para a Igreja: falta de moral; indisciplina para a escola: falta de modelização de acordo com a normatização; irracionalidade para a razão: loucura). Há, portanto, uma oposição entre o “eu-racional” e os *outros devires possíveis como potência*. É neste sentido que o desejo enquanto potência passa a designar “sexualidade” e como “sexualidade”, “objeto do desejo” e, como tal, falta, que deverá ser satisfeita usurpando-se do outro o prazer<sup>23</sup>.

Para Deleuze e Guattari (1972; 2004; 2005a,b,c; 2006), o “eu-racional”, que é um território, corresponde ao molar, potência territorializada, enquanto que os “outros devires possíveis como potência” correspondem ao *molecular*, potência desterritorializada. A separação da razão em relação ao desejo como usina, se trava, ao mesmo tempo, no molecular e no molar, ou seja, no “eu territorializado<sup>24</sup>” (molar) e na possibilidade do devir (molecular). Para Deleuze e Guattari (1972; 2004; 2005a,b,c; 2006), não é o caso de considerarmos o indivíduo *versus* a sociedade; pelo contrário, trata-se de considerarmos o indivíduo “e” a sociedade. Porque a subjetivação não é, como vimos, apenas do nível do indivíduo, mas também da sociedade, da construção de uma axiomática sobre um CsO, e opera um dobramento, uma pinça molar (axiomática) sobre o molecular (potência do devir), axiomatizando-o (tornando-o “maioria”). É a própria noção de um “eu-racional” que o torna transcendente, ou seja, separado das condições históricas de sua constituição

<sup>22</sup> Entendemos o conceito de “modernidade” conforme Wallerstein: “O devir histórico dos tempos modernos é bem conhecido, no que diz respeito à história das idéias ou à filosofia política. Ele pode ser definido sucintamente da seguinte maneira: ao longo do século XIX surgiram três grandes ideologias políticas, o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. Desde então, elas (adotando aparências sempre diferentes) têm estado constantemente em luta entre si” (WALLERSTEIN, 2003, p. 81).

<sup>23</sup> É nesse sentido que Reich (1987), acusa a psicanálise de se distanciar da vida (ou seja, do desejo como potência do devir). Interessa-nos, especialmente, notar que há um “ideal” de homem que é subjetivado – o psicanalítico – para o qual o “outro” é a fonte de descarga de sua falta.

<sup>24</sup> Territorializado, por exemplo, na axiomática psicanalítica, no dizer de Deleuze e Guattari (1972).

objetiva e subjetiva, na medida em que é projetado enquanto “ideal” do devir humano e não como possibilidade, como *um dos devires possíveis como potência*. Este é um processo de territorialização de uma axiomática sobre um CsO.

Parece-nos, por exemplo, que a “comunidade” (alunos, pais – os “sem saber”), é colocada como sujeito exterior à escola (administradores, professores – os “com saber”) e somente adentra aos muros como comunidade concordante com os ditames escolares. Parece-nos tratar-se, no discurso imanente da administração escolar, de “ensinar” para a comunidade aquilo que a escola pensa saber enquanto “eu-racional”. Por exemplo, ao conceituarem o que seria uma linha crítico-emancipatória da Pedagogia, os sujeitos pesquisados responderam que ela consistiria em *levar o aluno à reflexão para que o mesmo consiga se integrar à sua realidade e ao mercado de trabalho* (Anexo IV, Quadro 9) ou que *não podemos ser críticos omissos, mas sim críticos para atender à atualidade* (Anexo IV, Quadro 9). Entendemos que se trata de uma reverberação do discurso oficial na fala dos sujeitos da prática. Notamos que, para tais sujeitos, a função da escola é preparar os alunos para o trabalho adequando-os à atualidade. É nesse sentido que afirmamos que a escola, enquanto aparelho de Estado, vê a comunidade como exterior a seu “eu-racional”. Isso é aprofundado com a conceituação do “gestor escolar” como “líder”, porém, aquele líder que promova a construção de uma escola conforme aos ditames da axiomática do Estado.

Parece acontecer, no entanto, que nem sempre a “comunidade” compartilhe com a escola das mesmas representações sociais, dos mesmos significados para as práticas. Parece-nos que existem fluxos desterritorializados do desejo dos quais a escola não pode dar conta, como, por exemplo, da visão que os alunos têm sobre o espaço escolar como “ponto de encontro”, como aponta Dayrel (2001). Neste sentido, o próprio discurso oficial, reconhece a distância das práticas escolares daquelas trazidas pelos alunos. Por exemplo, há um capítulo inteiro do texto do Progestão (Anexo II, Quadro 5), voltado a diferenciar “conflito” de “antagonismo”: o primeiro seria desejável, e resolvido através do diálogo; o segundo, seria indesejável, portanto, seria “caso de polícia”, ou seja, representaria o rompimento total entre os interesses da escola e da comunidade. Não é o caso aqui de considerarmos que a comunidade sempre terá a “razão”, porque é também de seus sujeitos que partem, por exemplo, atitudes fascistas e violentas, o que Deleuze e Guattari (2005c) denominam dos perigos da precipitação dos fluxos

desterritorializados do desejo em “buracos negros”. Nesta dissertação interessa-nos apontar para a axiomatização de tais fluxos sob determinada axiomática. Além disso, na concretude da prática da administração escolar, o diretor de escola se vê, muitas vezes, à *mercê* de tais interesses antagônicos. É o que parecem indicar certas respostas dos sujeitos da prática ao questionário, quando afirmaram: *O gestor é levado a ter um jogo de cintura, ou seja, ele tem que, de acordo com a realidade e o momento (...) saber sair de saias justas sem perder a identidade, o objetivo, a razão* (Anexo V) Ou, ainda: *Acho que os conteúdos apresentados (pelo curso) foram organizados e selecionados para enquadrar o gestor em um “modelo” específico de gestor, ou seja, o gestor que, mesmo diante de dificuldades que extrapolam seu nível de atuação, busca produzir respostas que acomodem interesses antagônicos e que produzam mais “acomodação” do que “transformação”* (Anexo V).

Tal “acomodação” apontada acima pelo sujeito da prática, indica-nos a territorialização de uma axiomática sobre um Corpo sem Órgãos. No dizer de Deleuze e Guattari,

Percebemos pouco a pouco que o CsO não é de modo algum o contrário dos órgãos. Seu inimigo não são os órgãos. O inimigo é o organismo. O CsO não se opõe aos órgãos, mas a essa organização dos órgãos que se chama organismo [...]. O organismo não é o corpo, o CsO, mas um estrato sobre o CsO, quer dizer um fenômeno de acumulação, de coagulação, de sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair trabalho útil. Os estratos são liames, pinças [...]. Respondemos agora: é o CsO, é ele a realidade glacial sobre o qual vão se formar estes aluviões, sedimentações, coagulações, dobramentos e assentamentos que compõem um organismo – e uma significação e um sujeito [...] É ele o estratificado. Assim ele oscila entre dois pólos: de um lado, as superfícies de estratificação sobre as quais ele é rebaixado e submetido ao juízo, e, por outro lado, o plano de consistência no qual ele se desenrola e se abre à experimentação. E se o CsO é um limite, se não se termina nunca de chegar a ele, é porque há sempre um estrato atrás de um outro estrato, um estrato engastado em outro estrato (DELEUZE e GUATTARI, 2004, p. 21-22).

Parece-nos ser possível considerar uma unidade escolar como um Corpo sem Órgãos, sobre o qual determinada axiomática de administração escolar estratificará marcas, conceitos e história, tanto do ponto de vista das práticas concretas

conscientes subjetivadas (molares), quanto do ponto de vista da economia política do desejo, enquanto falta subjetivada (moleculares). Neste sentido, pensamos ser relevante analisar o que o senso comum burocrático diz quando afirma que a escola é a “cara do diretor”. Primeiro, parece-nos que tal “cara”, tal rosto, se impõe como estria sobre o Corpo sem Órgãos, nele causando impacto. Segundo, de forma a continuar nossa análise, gostaríamos de considerar o conceito de “rostidade”<sup>25</sup> (Deleuze e Guattari, 2004) que consideramos permitir um aprofundamento em nossa compreensão sobre o significado dessa “cara do diretor” (molar) para a comunidade escolar e da subjetivação desse significado na economia política do desejo, enquanto falta, nessa mesma comunidade (molecular). No dizer de Deleuze e Guattari,

[...] a significância não existe sem um muro branco sobre o qual inscreve seus signos e suas redundâncias. A subjetivação não existe sem um buraco negro onde aloja sua consciência, sua paixão, suas redundâncias [...]. É, entretanto, curioso um rosto: *sistema muro branco-buraco negro*. [...]. Uma criança, uma mulher, uma mãe de família, um homem, um pai, um chefe, um professor primário, um policial, não falam uma língua geral, mas uma língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos. Os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de freqüência ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes. Do mesmo modo, a forma da subjetividade, consciência ou paixão, permaneceria absolutamente vazia se os rostos não formassem lugares de ressonância que selecionam o real mental ou sentido, tornando-o antecipadamente conforme a uma realidade dominante. O rosto é, ele mesmo, redundância. E faz ele mesmo redundância com as redundâncias de significância ou freqüência, e também com as de ressonância ou de subjetividade. O rosto constrói o muro do qual o significante necessita para ricochetear, constitui o muro do significante, o quadro ou a tela. O rosto escava o buraco de que a subjetivação necessita para atravessar, constitui o buraco negro da subjetividade como consciência ou paixão, a câmara, o terceiro olho (DELEUZE e GUATTARI, 2004, p. 31-32).

---

<sup>25</sup> Para Deleuze e Guattari: “Pode-se dizer que o rosto assume em seu retângulo ou em seu círculo, todo um conjunto de traços, *traços de rostidade*, que ele irá subsumir e colocar a serviço da significância e da subjetivação” (DELEUZE E GUATTARI, 2004, p. 58). Neste sentido, entendemos que o rosto é um Corpo sem Órgãos sobre o qual serão sedimentados centros de significância e de subjetivação.

Parece-nos que um primeiro plano a considerar é que o “rosto do diretor” carrega uma significância no campo social, independentemente do indivíduo concreto diretor, e que tal significância (muro branco - molar) somente se produz e é produzida na relação com a subjetivação (buraco negro) de tal significância no campo social (no nível molecular). Pensamos ser importante ressaltar que tais relações se dão no plano imanente das práticas, portanto, no plano material, independentemente de uma conceituação transcendente do aparelho psíquico ou da subjetivação entendida como interiorização ou, ainda, da crença em uma “alma humana” a-temporal. Um segundo plano a considerar, é que essa significância subjetivada parece supor o fato de que uma escola possa vir-a-ser a “cara” do seu diretor. Isto porque:

*São agenciamentos de poder bastante particulares que impõem a significância e a subjetivação como uma forma de expressão determinada, em pressuposição recíproca com novos conteúdos: não há uma significância sem um agenciamento despótico, não há subjetivação sem um agenciamento autoritário, não há mixagem dos dois sem agenciamentos de poder que agem precisamente por significantes, e se exercem sobre as almas ou sujeitos. Ora, são esses agenciamentos de poder, essas formações despóticas ou autoritárias, que dão à nova semiótica os meios de seu imperialismo, isto é, ao mesmo tempo os meios de esmagar os outros e de se proteger de qualquer ameaça vinda de fora. Trata-se de uma abolição organizada do corpo e das coordenadas corporais pelas quais passavam as semióticas polívocas ou multidimensionais [das sociedades primitivas]. Os corpos estão disciplinados, a corporeidade será desfeita, promover-se-á a caça aos devires-animais, levar-se-á a desterritorialização a um novo limiar, já que se saltará dos estratos orgânicos aos estratos de significância e subjetivação. Produzir-se-á uma única substância de expressão. Construir-se-á o sistema muro branco – buraco negro, ou, antes, deslanchar-se-á essa máquina abstrata que deve justamente permitir e garantir a onipotência do significante, bem como a autonomia do sujeito. (DELEUZE e GUATTARI, 2004, p. 49).*

Neste sentido, parece-nos possível considerar que determinada escola se torne a “cara” de seu diretor na medida em que o sujeito diretor integra a enunciação de agenciamentos de poder, despótico, porque centralizado, não somente do ponto de vista da burocracia e da hierarquia, mas do ponto de vista das próprias condições imanentes das relações entendidas como significância e subjetivação do poder – poder aqui entendido como capaz de suprir a falta do desejo - deste sujeito diretor

com os demais centros de poder da escola (professores, alunos, pais), visto que um depende da existência do outro, ou seja, o sujeito diretor é um poder (um limite para o desejo do outro) porque o campo social, num sistema arborescente, assim o espera tanto no nível molar (enquanto axioma de administração escolar) quanto no nível molecular (enquanto axiomatização do desejo enquanto falta, então subjugado ao superego<sup>26</sup>). Isso porque,

[...] O rosto jamais supõe um significante ou um sujeito prévios. A ordem é completamente diferente: agenciamento concreto de poder despótico e autoritário → desencadeamento da máquina abstrata de rostidade, muro branco-buraco negro → instalação de nova semiótica de significância e de subjetivação, nesta superfície esburacada. É por isso que não cessamos de considerar dois problemas exclusivamente: a relação do rosto com a máquina abstrata que o produz; a relação do rosto com os agenciamentos de poder que necessitam dessa produção social. O rosto é uma política. (DELEUZE e GUATTARI, 2004, p.50).

Parece-nos que tal máquina abstrata se coloca em funcionamento em nossas escolas. Se assim for, pensamos ser possível considerar que a própria idéia de uma “gestão escolar democrática” conforme conceituada por Paro (2005; 2006) ou por Libâneo, Oliveira e Toschi (2005), pode encontrar seu limite na subjetivação da centralidade do poder que, parece-nos, acaba por gerar as aberturas para a efetivação de líderes, tal qual deseja o discurso oficial.

Neste sentido, por exemplo, o discurso oficial insiste em que *o gestor escolar deva ser o líder da construção do projeto pedagógico da escola* (Anexo II, Quadros 1 a 5). Notemos que tal liderança lhe é atribuída num duplo sentido: em um, enquanto poder instituído, enquanto sujeito da burocracia (Tragtenberg, 2004; 2006), portanto, responsável legal do cumprimento do Direito do Estado; em outro, enquanto técnico, cujos saberes-fazeres permitiriam tal liderança sobre os demais [porém saberes-fazeres enquanto conceito apropriado pelo discurso neoliberal hegemônico, como

---

<sup>26</sup> Sobre esta questão Deleuze e Guattari (1972) analisam a aderência do Édipo psicanalítico à modernidade e ao capitalismo na constituição de um sujeito edipianizado, sempre em falta subjetiva (culpabilização do eu) em relação a um centro de poder e determinada *mais-valia* daí decorrente. Por exemplo, entendemos ser possível considerar que, se houve aderência da ética protestante ao espírito do capitalismo [tal qual analisou Max Weber (1981)], isso implicou na constituição de uma *mais-valia* da fé que impulsionou a acumulação capitalista.

apontam, Pimenta (2005), Costa (2002), Gentili (1995) Gentili e Silva (1994), entre outros].

Parece-nos que a exigência da liderança ademais da administração escolar, ou, da liderança como imanente ao rosto do diretor na axiomática capitalística de administração, imputa ao sujeito diretor a produção de uma *mais-valia*<sup>27</sup> na economia política do desejo no sistema arborescente da burocracia. É como se a imanência de uma prática de administração escolar democrática como conceituada por Paro (2005; 2006) ou por Libâneo, Oliveira e Toschi (2005), fosse incompatível dentro da axiomática capitalística, podendo ser pensada somente como linha de fuga, como “resistência” ao capitalismo, no dizer de Paro (2005). É que a própria prática da administração escolar - nível molar - implica na produção de *mais-valia* de poder no nível molecular e vice-versa. “Se o capitalismo é o limite exterior de todas as sociedades, é porque não tem limite exterior, mas apenas um limite interior que é o capital em si, limite que ele não consegue encontrar, mas que reproduz, deslocando-o incessantemente” (DELEUZE e GUATTARI, 1972, p. 184, parafraseando Marx). A axiomatização do administrador escolar como líder, parece-nos, é uma das formas de deslocar os limites do poder na economia política do desejo, ou, em outras palavras, de deslocar em direção ao nível molecular cada vez mais os limites da subjetivação capitalística do desejo e das possibilidades do devir, tanto individuais quanto coletivas (sociais), sedimentando assim, cada vez mais, tal axiomática de subjetivação capitalística no nível molar.

A existência de uma *mais-valia* do poder centralizado nas relações da administração escolar permite a constante distensão do sistema de poder arborescente (enquanto componente subjetivo e enquanto potência do desejo aprisionado na axiomática capitalística). A escola que é “a cara do diretor” promove constante acumulação capitalística porque, parece-nos, em detrimento de quaisquer conteúdos educacionais, através dela o sistema arborescente de poder reforça sua perpetuação através da dobragem, da ressonância do poder enquanto condição de relação entre os sujeitos.

Nesse sentido, o discurso oficial representado no Progestão, ensina aos “gestores escolares” que devem ser líderes da construção do projeto pedagógico

---

<sup>27</sup> No dizer de Deleuze e Guattari: “Porque o grande fluxo do capital mutante repele os seus limites, acrescenta novos axiomas, mantém o desejo no quadro móvel dos seus limites alargados. Pode haver um corte revolucionário pré-consciente sem haver um corte revolucionário libidinal e inconsciente real” (DELEUZE e GUATTARI, 1972, p. 303)

das escolas. No bojo desse ensinamento, ou, no dizer de Costa (2005), dessa “domesticação”, imputa-se a tal liderança o papel de doutrinar, de “disciplinar as almas” (Popkewitz, 2000) da comunidade escolar de acordo com os ditames da axiomática dominante. Porém essa “domesticação” deverá estar embalada em práticas que suponham a participação de todos – portanto “uma” democracia – ainda que a comunidade poderá participar até certo ponto, ou seja, o limite sempre será o Direito, a axiomática legal do sistema de ensino.

Consideramos, até aqui, a escola como um corpo sem órgãos, sobre o qual é estriada determinada axiomática capitalística de poder, sob o ponto de vista das relações imanentes da prática, a partir da figura do diretor de escola. Porém, a escola é um aparelho de Estado; neste sentido, como se fosse um outro estrato para além do estriamento interno do poder como vimos analisando, a escola já é, nas sociedades contemporâneas, um espaço estriado pela axiomática do Estado, representante do capitalismo hegemônico. É, parece-nos, o que aponta Sacristán (2001), ao analisar o sentido educativo e social da educação obrigatória trazida pela modernidade.

### **Da escola como aparelho do Estado capitalista: a quais senhores a administração escolar está submetida?**

Nesta dissertação vimos procurando analisar as possibilidades de uma administração escolar democrática no espaço das escolas públicas da rede estadual paulista, em face da prática da administração escolar permeada pelo discurso oficial das políticas públicas neoliberais. Mas, o que é uma “escola pública” em tal rede de ensino?

Para prosseguir nossa análise, propomos, com base nas condições do Direito estatal vigente<sup>28</sup>, descrever uma escola pública na rede estadual paulista. É nossa intenção colocar a escola dentro das malhas burocráticas descrevendo sua axiomatização. Propositamente, colocaremos o espaço e sua ocupação antes das relações que os sujeitos estabelecem nesse espaço, entendendo que as

---

<sup>28</sup> Entendemos por “Direito estatal vigente” o conjunto de Leis, Leis complementares, Decretos e Resoluções que delimitam determinado espaço, e a ação de determinados sujeitos nesse espaço em um tempo, constituindo o que se convencionou chamar “escola”.

possibilidades de relações singulares (“minoritárias”) entre os sujeitos, estão em constante confronto com a axiomatização desse espaço (“maioritária”).

Uma escola pública da rede paulista é um prédio composto de salas de aulas, salas administrativas, biblioteca (quase sempre uma sala de aula adaptada para tal uso), laboratório de informática (normalmente uma sala de aula adaptada para tal uso), laboratório de ciências naturais (em algumas escolas), quadra de esportes (algumas cobertas), refeitório (construído especialmente para tal) ou pátio com mesa e cadeiras, destinado ao consumo da merenda ou, ainda, escolas nas quais há merenda, mas não há local para seu consumo. O estamos dizendo dessa forma porque, raramente em nossa prática profissional, observamos a permissão do uso de tal “espaço da merenda” para a convivência ou desenvolvimento de atividades educacionais.

Parece-nos possível afirmar que, independentemente da concepção de educação<sup>29</sup> e de seu projeto pedagógico<sup>30</sup>, o centro gravitacional das escolas é a sala de aula. Tal espaço, na rede pública que vimos considerando, deve abrigar um aluno para cada um metro e vinte centímetros quadrados<sup>31</sup>; no Ensino Fundamental são admitidos até quarenta alunos por sala e no Ensino Médio, quarenta e cinco; como as mesmas salas são compartilhadas pelos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em turnos de aula diferentes, podemos considerar que o tamanho médio das salas de aulas na rede pública estadual é de cinquenta e oito metros quadrados. São retangulares e as carteiras, normalmente, são voltadas para um foco, para o qual os olhares devem convergir.

Tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio, o currículo é distribuído por disciplinas<sup>32</sup>, sendo que, no Ensino Fundamental são obrigatórias oito disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física) e uma é facultativa ao aluno (Ensino Religioso); no Ensino Médio são obrigatórias doze disciplinas (Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia ou Psicologia). A

---

<sup>29</sup> Sobre as concepções de educação consideramos com Libâneo, Oliveira e Toschi: “Dermeval Saviani (1984) classifica em três as concepções da educação: a) teorias não-críticas; b) teorias crítico-reprodutivistas; c) teoria histórico-crítica” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2005, p. 172).

<sup>30</sup> Não é o caso de considerarmos que os sujeitos da prática nomeiem os projetos pedagógicos das escolas segundo aquelas concepções propostas por Saviani (1984, apud LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2005, p. 172), ou, sequer, que nomeiem o projeto pedagógico de determinada escola.

<sup>31</sup> Segundo a Resolução SS (Secretaria da Saúde) 493/94.

<sup>32</sup> Segundo as Resoluções SE nº 06/2005, 11/2005, 16/2005 e 89/2005.

efetivação de tal currículo segue o modelo de seis aulas no período diurno e cinco no período noturno, sendo que no período diurno as aulas têm duração de cinquenta minutos e no período noturno tem duração de quarenta e cinco minutos. Cada professor pode ministrar até seis aulas por período diurno e até cinco no período noturno, porém, desde que não ultrapasse oito horas diárias de trabalho<sup>33</sup>. As escolas também contam com “agentes de organização escolar” (escriturários e inspetores de alunos), “agentes de serviços escolares” (responsáveis pela limpeza e, em alguns casos, pelo preparo e distribuição da merenda<sup>34</sup>), e com grupo de sujeitos que se tem convencionado denominar, tanto no discurso oficial, quanto no discurso acadêmico, de gestores escolares, formado, numa unidade escolar da rede estadual, pelo diretor de escola, pelo vice-diretor e pelos professores coordenadores.

Tomemos, em nosso exemplo abstrato de escola, uma de tamanho médio, que funcione em três turnos, com doze classes em funcionamento em cada turno<sup>35</sup>, distribuídas da seguinte forma, entre Ensino Fundamental e Ensino Médio: no período da manhã, funcionam seis classes de cada nível de ensino; no período da tarde funcionam doze classes de Ensino Fundamental; no período da noite funcionam doze classes de Ensino Médio. Esta escola conta com a maioria dos professores ministrando o máximo de aulas permitido por lei em cada período, nesta mesma escola<sup>36</sup>. O módulo escolar<sup>37</sup> define para esta escola a presença de um diretor, um vice-diretor, um secretário de escola, oito agentes de organização escolar

---

<sup>33</sup> Segundo a Resolução SEE 90/05. Além disso, a Lei Complementar 836/96, estabeleceu que o professor, na rede pública estadual, percebe vencimentos por hora relógio (sessenta minutos), mas trabalha “com alunos” por hora aula (cinquenta minutos, se diurno, ou quarenta e cinco, se noturno).

<sup>34</sup> Com o processo de municipalização do ensino, em muitas escolas a merenda fica a carga do poder público municipal.

<sup>35</sup> Na rede pública estadual paulista existem escolas nas quais funcionam 20 classes ou mais por período; há casos de escolas que funcionam em quatro turnos diários, nas quais existe complementação de carga horária aos sábados.

<sup>36</sup> A Lei Complementar 836/96, que institui o Plano de Carreira para o magistério estadual paulista, implantou duas jornadas de trabalho para os professores: a inicial (20 horas) e a básica (25 horas); as duas jornadas podem ser suplementadas até um total de 33 horas/aula semanais às quais são adicionadas 3 horas de “trabalho pedagógico coletivo” (htpc) e 4 horas de “trabalho pedagógico em local de livre escolha” (htpl), perfazendo um total de, no máximo, 40h semanais.

<sup>37</sup> Na rede pública estadual paulista o módulo escolar é definido pelo Decreto nº 37.185 de 05/08/1993 e pelo Decreto nº 38.981 de 01/08/1994. Ali se prevê o número de funcionários administrativos com o qual cada escola, pelo seu número de classes, poderá contar, como por exemplo, escriturários e inspetores de alunos (incluídos indistintamente na categoria “agente de organização escolar”) e pessoal de limpeza (“agentes de serviços escolares”). Também define o número de vice-diretores (até o máximo de dois, para escolas funcionando em três turnos e com mais de 45 classes).

(escriturários e inspetores de alunos<sup>38</sup>), quatro agentes de serviços escolares (pessoal de limpeza), um professor coordenador do período diurno<sup>39</sup> e um professor coordenador do período noturno.

Nessa unidade escolar abstrata que é nosso parâmetro para apresentar a axiomatização burocrática do Direito sobre um espaço, ou seja, para demonstrar o estriamento de um Corpo sem Órgãos, temos, aproximadamente, mil e quinhentos alunos matriculados, para os quais ministram aulas, aproximadamente, vinte e cinco professores; O pessoal administrativo e operacional soma doze pessoas e a equipe de gestão, quatro pessoas. Cotidianamente, para cumprir o currículo oficial, são ministradas duzentas e quatro aulas. Temos, pois, que em cada período de aulas, convivem aproximadamente quinhentas pessoas entre alunos, professores, funcionários e membros da equipe de gestão. Se considerarmos os momentos de entrada na escola, de saída, de intervalo e de aulas, em cada período desta escola, existem, potencialmente, duzentas e cinqüenta mil relações humanas possíveis de ocorrer, sem considerarmos os pais e familiares dos alunos, que a qualquer momento comparecem à escola.

Descrevemos essa escola abstrata para chegar a este número final, da quantidade de relações humanas possíveis, entre os sujeitos, em uma escola. Qual valor de quantificação tem esse número? Provavelmente, ele não tem valor. Mas, em nosso caso não se trata de quantificar, mas de qualificar. Porque, parece-nos, o trabalho da educação e, em especial da administração escolar, tem sido o de manter tais relações humanas conformes à axiomática capitalística, submetendo os fluxos

---

<sup>38</sup> A inclusão indistinta de escriturários e de inspetores de alunos na categoria “agente de organização escolar”, fruto alterações legais, pode vir a ser, no ambiente escolar, foco de disputa de poder e conflito: por exemplo, em nossa experiência profissional, observamos situações nas quais o escriturário se negava a atuar como inspetor; ao contrário, observamos situações nas quais os inspetores de alunos esperavam a saída (aposentadoria, remoção para outra escola ou licença saúde prolongada) de algum escriturário para reivindicar seu lugar “na secretaria” da escola, lugar considerado por alguns destes funcionários “melhor para trabalhar”, no qual “não se ouve desaforo de aluno”. Além disso, a previsão legal nem sempre é atendida integralmente (por exemplo: o módulo de uma escola pode ser desfalcado quando um agente de organização escolar é convocado para trabalhar junto a cartórios eleitorais ou, ainda, quando um funcionário adoece por longos períodos e não é substituído; mais comum, porém é que os módulos das escolas estejam incompletos porque há anos o governo estadual não realiza concurso público para a ocupação de tais cargos). Sintomático da situação real das escolas é o chamado “Decálogo a ser seguido pelos gestores para solução dos problemas de infra-estrutura das escolas estaduais”, produzido pela Udemo, sindicato dos diretores de escola, e disponível publicamente em seu *site* que, em seu terceiro item, afirma: “se não houver escriturários e secretário de acordo com o módulo, não haverá entrega de documentos na D.E (Diretoria de Ensino)” (UDEMO, 2007).

<sup>39</sup> A quantidade de professores coordenadores por escola na rede pública paulista está definida na Resolução SE nº 66/2006 alterada pela Resolução SE nº 78/2006.

desterritorializados do desejo a objetos parciais, como, por exemplo, o rosto do diretor, personificação do poder introjetado dentro de cada um. É o caso de lembrarmos aqui a “ameaça” suprema do professor aos alunos considerados “indisciplinados”: “vou te mandar para o Diretor!”. Pensamos ser possível perguntar, consoante aos autores que nos referenciam teoricamente: como é mantido em constante apatia<sup>40</sup>, em constante submissão ao controle, em estado de alienação política, tamanho fluxo de possibilidades de relações humanas?

Como será possível que o “desejo enquanto usina” esteja canalizado para relações unidimensionais (voltadas para “um” poder), catequizado<sup>41</sup> sob pilares de convivência regradas pelo Direito, pela lei? No dizer de Deleuze e Guattari:

Marx observava no caso do capitalismo: há uma violência *que passa necessariamente pelo Estado*, que precede o modo de produção capitalista, que constitui a “acumulação original” e torna possível esse próprio modo de produção mesmo. Se nos instalarmos dentro do modo de produção capitalista, é difícil dizer quem rouba e quem é roubado, e mesmo onde está a violência. É que o trabalhador nasce aí todo nu e o capitalista objetivamente “vestido” de proprietário independente. O que formou assim o trabalhador e o capitalismo nos escapa, uma vez que já é operante em outros modos de produção. É uma violência que se coloca como já feita, embora se refaça todos os dias. É agora ou nunca o caso de dizer que *a mutilação é prévia, preestabelecida* (DELEUZE e GUATTARI, 2005c, p. 143)

Há, pois, o Estado como aparelho de captura dos fluxos desterritorializados do desejo, como máquina abstrata de captura das condições materiais concretas do devir, nas relações entre os indivíduos da espécie (Deleuze e Guattari, 2005c). Por exemplo: nascer é um ato de direito em sua dupla face: do direito do devir, mas do devir dentro de um Direito. Neste caso, o molar e o molecular não se separam, são indissociáveis naquilo que racionalmente podemos observar, ou seja, naquilo que nossa consciência pode apreender; há uma semiótica de captura de signos em

---

<sup>40</sup> Por suposto, apatia que é componente de subjetivação capitalística e que, como tal, carrega tensões na imanência das práticas escolares, por exemplo, nas manifestações dos sujeitos, consideradas, pelo senso comum burocrático, como de “indisciplina”

<sup>41</sup> Pensamos ser possível usar tanto o conceito de catequese quanto o de catexia da psicanálise, conforme tal conceito é definido no Dicionário de Psicanálise de Laplanche e Pontalis: “o fato de uma determinada energia psíquica se encontrar ligada a uma representação ou grupo de representações, a uma parte do corpo, a um objeto” (LAPLANCHE, 1995, p. 254). Ou seja, uma catequese dos fluxos do desejo enquanto potência sob os referentes teatrais da psicanálise (Deleuze e Guattari, 1972).

significados que atua tanto no nível molar (neste caso, produzindo, por exemplo, um modelo de administração escolar que, por sua vez, pode modelizar as relações humanas) quanto no molecular (neste caso, axiomatizando o desejo, submetendo-o a um “modelo” de relações humanas, por exemplo, no ambiente escolar) (Deleuze e Guattari, 2005a). Porque, voltando à escola abstrata acima descrita, o poder personificado não “é” o diretor, mas, ao mesmo tempo, o diretor dentro de cada um. Não se trata de psicologismo; pelo contrário, são condições materiais da imanência das relações entre os sujeitos. Isso porque:

[...] há acumulação original cada vez que há montagem de um aparelho de captura, com essa violência muito particular que cria ou contribui para criar aquilo sobre o que ela se exerce, e por isso se pressupõe a si mesma. O problema, portanto, seria distinguir regimes de violência. A esse respeito podemos distinguir como regimes diferentes: a luta, a guerra, o crime e a polícia. [...]. A sobrecodificação do Estado é precisamente essa violência estrutural que define o direito, violência policial e não guerreira. Há violência de direito cada vez que a violência contribui para criar aquilo sobre o que ela se exerce ou, como diz Marx, cada vez que a captura contribui para criar aquilo que ela captura. É muito diferente da violência de crime [de ilegalidade]. É por isso também que, *ao inverso* da violência primitiva [da luta], a violência de direito ou de Estado parece sempre se pressupor, uma vez que ela preexiste a seu próprio exercício: o Estado pode então dizer que a violência é “original”, simples fenômeno da natureza, e pela qual ele não é responsável, ele que só exerce a violência contra os violentos, contra os “criminosos” – contra os primitivos, contra os nômades [dos fluxos desterritorializados], para fazer reinar a paz... (DELEUZE e GUATTARI, 2005c, p. 143-144).

Pensamos ser possível afirmar que nas escolas estaduais a violência tem sido uma questão de “polícia”. Porque, no discurso escolar axiomatizado pelo senso comum burocrático, quem são os considerados “violentos”<sup>42</sup>? Observamos que quase sempre são os alunos aqueles considerados “violentos”, ao passo que a violência é a do Estado sobre ele, enquanto representante da classe dominada. Pensamos ser possível supor que isso ocorre, exatamente pelo fato de que os alunos, ainda, vivenciam fluxos desterritorializados do desejo para os quais a escola não tem resposta; do ponto de vista da axiomática, tais alunos são “incapazes”, ou

---

<sup>42</sup> Uma caracterização sobre os sujeitos da escola considerados violentos, pode ser encontrada em Tardeli (2003) ou Aquino (1996), no contexto da discussão da indisciplina na escola.

seja, não estão adequados às exigências desta axiomática; parece-nos, à luz dos referenciais teóricos, que na escola tem-se tratado, mais de “modelizar” (Costa, 2006) os sujeitos, do que garantir a apropriação dos conhecimentos acumulados na história humana. Neste sentido, temos observado em nossa prática profissional como professor em uma rede pública municipal de ensino, que determinado aluno “conhece” os conteúdos escolares, mas ao não se “comportar” de acordo com as exigências da escola para comunicar seu saber, é tido como incapaz: nesse sentido, parece-nos, escola e aluno “falam” linguagens diferentes. “Conhecer”, “comportar-se” e “falar”, neste caso, são condições de “ser” dentro da axiomática das relações escolares.

No Progestão, uma das habilidades esperadas do “gestor escolar” é que seja capaz de *lidar com os conflitos, harmonizando diferentes culturas e suas representações* (Anexo I, Quadro 1). Sob qual ponto de vista acontecerá tal “harmonização”? Voltamos, então, ao disciplinamento das almas tal qual analisa Popkewitz (2000). Poder-se-á argumentar contra essas proposições que é a escola o lugar de “educar”, portanto, de colocar limites disciplinares e implantar valores morais nos mais jovens da espécie. O Progestão, para isso, apóia-se, inclusive, em algumas proposições do papa da igreja católica (Anexo I, quadro 1), a despeito da conquista histórica da laicidade da educação pública. Porém, tal argumento somente se sustenta se ancorado na axiomática capitalística, portanto, estando comprometido com sua reprodução.

É nesse sentido que, na escola axiomatizada pelo capitalismo e seus interesses, somente poderá haver disciplina (paz suposta) se houver a indisciplina (paz imposta): trata-se de uma questão de política e de polícia (de fazer cumprir o Direito) e não de ética. Mas, neste caso, seria o caso de fazer da ética uma política, porque, trata-se, de desterritorializar o devir humano das malhas do capital, da *mais-valia* do desejo, ou seja, da própria violência do Estado.

A “tríplice maldição sobre o desejo, a da lei negativa, a da regra extrínseca, a do ideal transcendente” (DELEUZE e GUATTARI, 2004, p.15) é o equivalente molecular da expropriação primitiva e da acumulação original sobrecodificada no Estado como aparelho de captura (Deleuze e Guattari, 1972, 2005c). Parece-nos possível afirmar, enfim, que o que subjuga as inúmeras possibilidades do devir das relações humanas existentes em nosso exemplo de escola, é o aparelho de Estado como instrumento de captura dos fluxos desterritorializados do desejo. É nesse

sentido que Silva e Kohan afirmam: “a educação parece a coisa mais antideleuziana do mundo” (SILVA e KOHAN, 2005, p. 1174).

Caracterizamos acima a escola pública estadual como um território (salas, ambientes) estriado por diferentes aparatos legais (Leis, Leis Complementares, Decretos, Resoluções) que dispõe os sujeitos em determinado lugar e num determinado tempo sobre esse território axiomatizado pelo Estado capitalístico.

Isso nos diz algo sobre a escola, mas não sobre o fato de ser pública, que é o caso do qual se ocupa o Progestão. Será possível dizer que essa escola é pública? Ou, será melhor dizer, que poderá tornar-se pública?

Vejamos a conceituação filosófica de algo que é público: “aquilo de que todos podem participar igualmente, podendo, portanto também ser expresso ou comunicado pela linguagem” (ABBAGNANO, 2003, p. 813). Pensamos ser possível afirmar, então, que, para participar igualmente do público, é necessário compartilhar uma linguagem, um sistema de comunicação, uma semiótica. Como vimos analisando, a subjetivação capitalística do desejo, implica numa semiótica, e essa mesma semiótica capitalística, implica na produção de *mais-valia*, tanto no nível molar (as horas de trabalho apropriadas pelo capitalista que se transformam em lucro), quanto no nível molecular (a axiomatização do desejo como falta que, como o lucro, deve ser conquistado apropriando-se daquilo que o outro possui). Assim, parece-nos ser possível afirmar que, sob a axiomática capitalística, é possível haver algo público, mas não é possível que todos participem *igualmente* da coisa pública<sup>43</sup>, porque o próprio ato de participar implica, na axiomática capitalística, em expropriar o outro, na medida em que, para satisfazer “meu” desejo enquanto falta, é preciso tirar algo de alguém, objetiva ou subjetivamente. Nesse caso, não estamos considerando relações “individuais”, mas as relações entre os sujeitos dentro de determinada axiomática (“maioria”).

Nesse sentido, parece-nos que o fato de ser pública não torna a escola democrática. Pensamos que a escola poderá engendrar relações democráticas quando impedir a expropriação objetiva e subjetiva da *mais-valia* capitalista. No

---

<sup>43</sup> Alunos em condições sócio-econômicas diferentes são matriculados na escola igualmente, porém em desigual condição de participação, por exemplo: se determinado professor insiste em solicitar um material de valor maior, somente alguns poderão comprar. Como afirma Paro (2005) as condições das escolas no que tange a material são precárias, o que, entendemos, inviabiliza o discurso, tantas vezes repetido por gestores escolares alinhados ao discurso oficial, de que “A associação de pais e mestres da escola supre as necessidades dos mais carentes”. Ou seja, a própria expressão de tal frase expõe a desigualdade de condições.

Progestão (Anexo II), a democracia é conceituada em seu sentido liberal<sup>44</sup> de “igualdade de oportunidades para participar”. Esse é o sentido de democracia da “maioria”, do senso comum burocrático. Acontece que, na participação dos sujeitos concretos, o discurso oficial não considera a desigualdade social resultante da exploração capitalista, tampouco a “luta de classes”<sup>45</sup>. Desta forma, a democracia anunciada limita-se ao discurso, dados os interesses da reprodução do capital de tal discurso. Entendemos, assim, que não poderá haver democracia enquanto perdurar a desigualdade social e sua reprodução através do aparelho do Estado, como vimos analisando (este é um dos sentidos possíveis para democracia do ponto de vista da “minoridade”). É nesse sentido que Deleuze e Guattari (1972) afirmam que o capitalismo não tem um limite externo, sendo o capital seu limite interno: porque, até mesmo a democracia enquanto possibilidade de construção da igualdade passa a ganhar um significado somente de “participação” e a garantia de participação seria condição de igualdade. Ou seja, a igualdade como condição é deslocada para o plano do discurso, distanciando-se das condições concretas de existência. Na imanência das relações sob o discurso e as práticas oficiais, diz-se que é garantida a participação de todos. Porém, é o caso de considerarmos que, se é preciso “garantir” tal participação, como algo “a ser feito”, isso quer dizer que não é feito, ou seja, se é preciso “garantir”, é porque não há participação como componente molecular. No entanto, o discurso oficial não faz a pergunta: por que os indivíduos não participam? No discurso oficial representado pelo Progestão que analisamos nesta dissertação, por diversas vezes afirma-se que é papel da escola “incluir” os alunos na “sociedade do conhecimento”. Isso em si já nos diz que estão excluídos. O que o discurso oficial não diz é o que deve ser feito para incluir, porque não lhe é interessante demonstrar que a exclusão é inerente ao próprio estado de coisas que representa. Pensamos que é por isso que, no discurso oficial, procura-se convencer o diretor de escola de que ele deva ser um líder capaz de harmonizar os conflitos sociais, porque é disso que têm se tratado: imputar aos sujeitos (os alunos, seus pais), a “culpa” por sua

---

<sup>44</sup> Cunha (1977) apresenta detalhada análise de como tal “igualdade de oportunidades” desconsidera as condições da luta de classes e, portanto, as desigualdades de condições de usufruto de tal “igualdade”.

<sup>45</sup> No dizer de Wallerstein (2002), a categoria marxista de “luta de classes” é indispensável para a análise do sistema internacional moderno. No dizer desse autor, para a direita, a luta de classes é vista como uma opção política, passível de crítica moral e racional, ao que responde: “Quem assim argumenta [...] está, na verdade recomendando à classe trabalhadora uma política de negociação, conciliação e colaboração” (WALLERSTEIN, 2002, p. 230), acrescentaríamos, para com a axiomática capitalística.

condição material concreta. No Progestão, a “democracia” é conceituada como *garantia de acesso, permanência e sucesso do aluno na escola* (Anexo II, Quadros 1 a 5). E para que isso seja alcançado é preciso a participação de todos sob a liderança do diretor da escola. Daí que, a despeito das condições de exploração do capitalismo global, imputa-se, no discurso oficial, somente à escola a responsabilidade por tais garantias, que devem ser conquistadas localmente.

A escola é uma “coisa pública” administrada pelo Estado. O Estado está a serviço dos interesses da burguesia, da classe dominante detentora da propriedade dos meios de produção e promotora da axiomática capitalística, representada, por exemplo, na ideologia liberal (Wallerstein, 2002). Parece-nos possível afirmar que, na contemporaneidade, a administração escolar tem sido marcada pela teoria da administração geral capitalista (Paro, 2005; Libâneo, Oliveira e Toschi, 2005; Bueno, 2003), fruto desta axiomática liberal-capitalista. Sobre a teoria da administração geral capitalista, Tragtenberg afirma que:

*A Teoria da Administração, até hoje, reproduz as condições de opressão do homem pelo homem; seu discurso muda em função das determinações sociais. Apresenta seus enunciados parciais (restritos a um momento dado do processo capitalista de produção), tornando absolutas as formas hierárquicas de burocracia da empresa capitalista ou coletivista burocrática, em que capital é encarado como bem de produção inerente ao processo produtivo, trabalho complemento do capital, a maximização do lucro, objetivo da empresa, burocracia hierárquica expressão natural da divisão de trabalho. A Teoria Geral da Administração dissimula a historicidade de suas categorias, que são inteligíveis num modo de produção historicamente delimitado, são como expressão abstrata de relações sociais concretas, fundadas na apropriação privada dos meios de produção, que permitem a conversão do negro em escravo, a emergência do príncipe no pré-capitalismo, do burguês após a Revolução Comercial, do cidadão na Revolução Francesa e do quadro no burocratismo soviético. (TRAGTENBERG, 2006, p. 267-268).*

Há, pois, o Estado como aparelho burocrático de captura dos fluxos, cujo “discurso muda em função das determinações sociais” (Tragtenberg, 2006), ampliando constantemente o alcance de sua axiomática e da produção da *mais-valia*. Parece-nos possível sustentar que Tragtenberg (2006; 2005) nos afirma que a Teoria da Administração é uma axiomática a serviço da reprodução do capital. A

este respeito, afirmando o caráter conservador (no sentido de estar a serviço do estado de coisas vigente) da administração escolar, fruto da aplicação da administração geral capitalista na administração escolar, Paro (2005) afirma que:

Na verdade, essa absolutização da administração capitalista – considerada a administração por excelência, produto do progresso humano, que se aplica aos mais diversos tipos de situações – nada mais é que um caso particular da absolutização da própria sociedade capitalista, considerada, no nível da ideologia dominante, como organização social perene e insuperável, pairando acima da própria história como mais perfeito modelo de sociedade possível (PARO, 2005, p. 125).

O Estado, como promotor da axiomática capitalística, não é uma mera contingência histórica; pelo contrário, para o capitalismo hegemônico, trata-se de traçar políticas – as quais, ironicamente se denominam políticas públicas – que permitam a continuidade da expropriação da *mais-valia* em escala global (Wallerstein, 2002). A prática da administração escolar é um dos objetos das políticas “didas” públicas em educação, para as quais não é o caso de administrar a escola, mas de gerir, gerenciar (conflitos, verbas, entre outros). No dizer de Tragtenberg: o “discurso muda em função das determinações sociais” (TRAGTENBERG, 2006, p. 267). É o que vimos no Capítulo 1 com as considerações sobre os temas fundamentais da qualidade total no conceito de gestão escolar. No Capítulo 3, interessa-nos discutir como é que a axiomática capitalística, prescrita nos discursos oficiais, escamoteia a construção de um sujeito crítico e reflexivo na educação.

## Capítulo 3

### **REFLEXIVIDADE CRÍTICA *VERSUS* PRESCRITIVIDADE NEOLIBERAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A POSSIBILIDADE DE RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

E por isso o quadro geral do trabalho pedagógico adquiriu novas colorações. A disciplina e a ordem cotidiana há muito deixaram de ser preocupação só minha. Elas se tornaram uma tradição no coletivo, na qual ele já se orienta melhor que eu, e que observa, não em casos especiais, nem por motivos de escândalos e crises históricas, mas a todos os momentos, na ordem das exigências do instinto coletivo, eu diria (MAKARENKO, 2006, p. 622)

#### **Da construção do sujeito da educação na axiomática capitalística**

Na rede pública de ensino paulista, para ocupar cargos na administração escolar, os sujeitos necessitam ter experiência anterior como professores

<sup>46</sup>. Sendo assim, o administrador escolar é um professor. Sobre o professor, tanto em termos do discurso acadêmico, “como movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (PIMENTA, 2005, p. 18), quanto em termos do discurso oficial do Estado, como “re-elaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social” (SILVA, 2002, p. 13), percebemos que se busca sua caracterização como sujeito “reflexivo”. Neste sentido, se a experiência docente é exigida para a ocupação de cargos, funções ou postos de trabalho de administração escolar, pensamos ser possível sustentar que o administrador escolar possa ser, também, um “sujeito reflexivo”, ainda que, como discutimos no Capítulo anterior, parece não ser essa a prescrição do senso comum burocrático.

Procuramos caracterizar até o momento neste trabalho a administração escolar (que somente se torna imanente na prática dos sujeitos), como uma prática da axiomática do Estado neoliberal capitalístico, portanto, instrumento nas mãos da classe hegemônica<sup>47</sup> na produção de *mais-valia* objetiva e subjetiva. Se assim for, parece-nos necessário perguntar, o que é que se entende por “sujeito reflexivo” e qual o seu limite na economia política capitalística do desejo.

Parece-nos necessário afirmar que a compreensão da reflexividade como conceito de formação e prática docente, enquanto movimento teórico se afasta do

---

<sup>46</sup> Nos termos da Lei Complementar 836/96, existem cargos (providos por concurso público), funções (ocupadas em caráter temporário, a título de designação ou comissão), e postos de trabalho, como o de professor coordenador (ocupados após indicação do Conselho de Escola). Para compor a chamada “equipe de gestão” de uma unidade escolar é necessário: 1) Para o cargo/função de Diretor de Escola, oito anos de experiência no magistério e formação em Pedagogia ou equivalente em nível de pós-graduação. 2) Para o posto de trabalho de Vice-diretor de escola, cinco anos de experiência no magistério e formação em pedagogia ou equivalente em nível de pós-graduação. 3) Para o posto de trabalho de professor coordenador, três anos de experiência no magistério e licenciatura plena. O cargo de Diretor de Escola é provido por concurso público; a função de vice-diretor é ocupada após indicação do Diretor de Escola e designação pelo Dirigente Regional de Ensino.

<sup>47</sup> Pensamos necessário sublinhar que a classe hegemônica não se constitui em um conjunto de sujeitos, mas no conjunto de instituições financeiras, bancos, empresas, governos, bolsa de valores, dentre outros, que agenciam a reprodução do capital em escala planetária. (Wallerstein, 2002; 2003; Guattari, 1993). Neste sentido, pensamos ganhar relevância as afirmações de Mainardes (2006), sobre a circulação de políticas públicas nos Estados neoliberais: parece-nos que se trata do discurso do capitalismo hegemônico, enunciado por instituições como o Banco Mundial, tornadas “verdades” e transformadas em manuais de aplicação, tal qual o Progestão, nas realidades locais dos governos (sujeitos concretos de enunciação de tais políticas). É por isso que falamos em *mais-valia* subjetiva: tal qual o capital financeiro, entidade abstrata, sem sujeito de enunciação, no capitalismo neoliberal, o discurso aparece sem sujeito, porque produzido sem autor nas instituições financeiras do capitalismo central (Borges, 2003; Bueno, 2003) e é transformado em manuais e vendido como cursos, não tendo um sujeito de enunciação (um autor; antes é uma axiomática). Há uma produção local de cursos e capacitações, mas ela é uma ecolalia desse discurso neoliberal sem sujeito, sem cara, advindo de instituições dos países centrais do capitalismo, porque, em sua produção local, passa pelo crivo dos governos, ficando assim submetidos aos interesses político-partidários. Estes, por sua vez, afinam seu discurso aos do capitalismo central, condição para liberação de linhas de crédito e financiamentos (Gentili, 2004).

conceito tornado um modismo vazio de significado no discurso oficial (governamental) dos Estados Neoliberais, como apontam, por exemplo, Pimenta (2005) e Libâneo (2005a).

Pimenta (2005), discutindo o conceito de professor reflexivo em suas diferentes acepções e em face de sua apropriação pelo discurso dos Estados neoliberais, conclui afirmando que,

[...] a análise das contradições presentes na apropriação histórica e concreta desse conceito, evidenciadas na pesquisa teórica e empírica empreendida, subsidia a proposta de superar-se a identidade necessária dos professores *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos* (PIMENTA, 2005, p. 47).

Neste sentido, entendemos que, para a autora, a possibilidade reflexiva somente existe na práxis, ou seja, na dialética da relação entre os saberes-fazeres da prática concreta dos professores com a produção científica. Pensamos que tal conceituação possa se aplicar, também, à prática dos administradores escolares, se os considerarmos também como “intelectuais críticos e reflexivos”. Neste caso, parece-nos pertinente perguntar se aos administradores escolares, como sujeitos da prática na implementação das políticas públicas dos Estados neoliberais<sup>48</sup>, é permitida - e se lhes é possível - a reflexão e a crítica. Como vimos analisando, na axiomática da administração escolar sob a égide capitalística, a prática da administração escolar se burocratiza (Paro 2005; 2006) engendrando, dizemos, amarras à práxis e, portanto, à reflexão crítica.

Vimos analisando a prática da administração escolar focada no diretor de escola. Isto porque, na axiomática do senso comum burocrático, é ele o foco, tanto em relação às amarras legais do sistema de ensino (representante do Direito) quanto às reivindicações e necessidades dos demais sujeitos escolares (aplicação do Direito em face das demandas do cotidiano escolar). Porém, a prática de administração escolar é compartilhada com o vice-diretor e o professor coordenador; portanto, parece-nos possível afirmar que a “gestão escolar”, na rede estadual de ensino, é um ato tripolar. Na rede de ensino que analisamos, cada pólo constituinte

---

<sup>48</sup> No dizer de Mainardes (2006), no “contexto da prática”, as políticas públicas produzidas nos órgãos centrais do capitalismo mundial, transformadas em texto (manuais, cursos) são ressignificadas localmente. Neste sentido, parece-nos possível supor que essa elaboração local pressuponha certa reflexão. Porém, não necessariamente uma reflexão-crítica.

da equipe de gestão ocupa seu lugar de forma diferente: o diretor por concurso, o vice-diretor por designação do dirigente regional (após indicação do diretor) e o professor coordenador por escolha do Conselho de Escola, órgão colegiado e deliberativo. Sendo assim, a constituição de uma equipe de administração escolar, se dá nas próprias malhas do sistema burocrático e, temos observado em nossa prática profissional, nem sempre há concordância quanto aos aspectos administrativos e pedagógicos na prática de cada um dos sujeitos que ocupam cada pólo. Entre outros motivos, parece-nos, porque cada sujeito poderá se colocar no mundo como “sujeito crítico e reflexivo” de determinada maneira, especialmente em face da des-profissionalização (Libâneo, 2001) da atividade docente. Do ponto de vista do discurso oficial, esses conflitos deveriam se equacionar em torno da proposta pedagógica da escola que, supõe o discurso oficial, teria sido construída coletivamente, ainda que a prática possível em face dos recursos recebidos pela escola, não garanta condições para tal. Porém, parece-nos, à luz dos referenciais teóricos que vimos utilizando, trata-se, exatamente, de manter o desacordo interno às equipes escolares, impedindo assim uma prática autônoma, para a qual deveria concorrer uma práxis crítica e reflexiva. Nesse sentido, ganha relevância o fato de que, na avaliação dos diretores, a “troca de experiências” tenha sido um dos fatores mais significativos da aplicação do Progestão (Anexo IV, Gráfico 3; Quadro 8). É como se os sujeitos da prática da administração escolar, afirmassem a necessidade de tempos e espaços para a práxis de uma reflexividade em face da burocratização do cotidiano.

Libâneo (2005a), discutindo o conceito de reflexividade na formação de professores, distingue dois tipos básicos de reflexividade imersos no atual contexto histórico, que diz ser caracterizado pelo avanço tecnológico e por novas exigências feitas às escolas pelo Estado neoliberal. Para o autor, a “reflexividade crítica” se opõe à “reflexividade neoliberal”. A “reflexividade crítica”, parece-nos, permitiria a construção do “professor crítico-reflexivo”, capaz de fazer e pensar a relação da teoria com a prática, analisando estas num contexto histórico de contradições sociais, com vistas a uma práxis emancipatória (Franco, 2005; 2003); nesse sentido, entendemos nesta dissertação, é uma reflexividade voltada para a construção coletiva da superação do capitalismo. Contrariamente, a “reflexividade neoliberal”, parece-nos, permitiria a reprodução do “professor-reflexivo”, conhecedor de teorias (técnicas) aplicáveis à prática para uma reprodução instrumental de uma realidade

pronta e acabada; neste sentido, é uma reflexividade voltada para a construção do indivíduo para adequá-lo ao mercado de trabalho capitalista. Sendo assim, parece-nos ser possível afirmar que a “reflexividade crítica” é a que permite a construção do professor como intelectual crítico e reflexivo, tal qual conceituado por Pimenta (2005). Fazemos tal afirmação concordando com Libâneo (2005a), no que tange à construção de uma reflexividade crítica:

Uma concepção crítica de reflexividade que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a idéia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos. A meu ver, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a apropriar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares. (LIBÂNEO, 2005a, p. 70)

Como já dissemos, na rede pública que vimos considerando nesta dissertação, os administradores escolares, para assumir tal condição necessitam ter experiência docente. Por isso, parece-nos apropriado afirmar que os administradores escolares também devam se constituir historicamente como intelectuais críticos e reflexivos. Sendo assim, de acordo com as considerações de Libâneo (2005a) como acima citado, a reflexividade crítica, como condição histórica do *ser-no-mundo* dos sujeitos da educação dependeria da somatória das três capacidades consideradas pelo autor, quais sejam: 1) a apropriação teórica da realidade, 2) a apropriação de metodologias de ação (didática) e, 3) a apropriação dos condicionantes históricos nos quais os dois primeiros se concretizam. Ou seja, uma reflexividade crítica será uma práxis, porque, parece-nos, para Libâneo (2005a) não há prática sem apropriação teórica, ou seja, dizemos, sem que haja subjetivação da “ação para sua inteligibilidade”. Neste sentido, o sujeito que reflete é o sujeito racional, capaz de

objetivar historicamente a compreensão de si no mundo. Ainda nesse sentido, em relação à atividade docente (e, insistimos, à atividade da administração escolar) como práxis, Franco (2005) nos informa que:

A verdadeira atividade docente deve ser sempre considerada uma práxis, uma vez que a prática do professor deve necessariamente envolver:

- uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação;
- o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção de sua intencionalidade;
- intervenção planejada e científica sobre o objeto com vistas à transformação da realidade social [...]

A práxis é ativa, é vida, dá movimento à realidade transforma-a e por ela é transformada (FRANCO, 2005, p. 49-50).

No dizer de Libâneo, “a reflexividade consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz” (LIBÂNEO, 2005a, p. 69). Parece-nos, portanto, que a reflexividade crítica somente pode ser concebida como práxis, como busca de uma compreensão racional e objetiva das condições históricas nas quais os sujeitos se constituem. Nesse sentido, Saviani, discutindo a perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade, afirma que:

Assim, o indivíduo só pode constituir-se como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com outros homens. Eis por que afirmei, no início deste artigo, que em Marx a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade. (SAVIANI, 2004, p. 41)

Entendemos, portanto, que a ação humana somente se concretiza historicamente na relação dos homens entre si num determinado contexto histórico. Se assim for, a construção do sujeito da educação como intelectual crítico e reflexivo depende de uma práxis histórica consciente, racional, na apropriação do objeto da educação pelos sujeitos da prática. Parece-nos possível afirmar, portanto, que tal construção se constitui como práxis política. Fazemos tal consideração porque, como vimos analisando, as condições históricas nas quais estão imersos os sujeitos

da prática, bem como o contexto histórico no qual está imersa a produção teórica e acadêmica, é o contexto da hegemonia do Estado capitalístico, defensor dos interesses da classe dominante através de suas políticas ditas públicas, no caso, das políticas ditas públicas em educação. Assim, vimos com Libâneo (2005a), que a reflexividade crítica depende da apropriação dos condicionantes históricos da prática educacional, portanto, entendemos, de uma apropriação consciente e crítica das condições históricas de exploração da hegemonia capitalística (Saviani, 2005; Tragtenberg, 2004; Wallerstein, 2002, 2003; Gentili e Silva, 2002; Guattari, 1993; Deleuze e Guattari, 1972, entre outros) no sentido de sua superação. Nesse sentido, a reflexividade é crítica quando despe os condicionantes históricos de espoliação pelo capitalismo da sociedade como conjunto molar, objetivo, de produção de *mais-valia* em relação intrínseca com o sujeito como instância molecular, subjetivada, da produção da *mais-valia*, aqui entendida como o desejo individualizado de “ser capitalista” que, no discurso dos sujeitos da prática e no discurso oficial, aparece como *garantir o sucesso do aluno*. Tal reflexividade é política – no que também já é uma questão de ética - porque, concordando com Pimenta:

A tese que defendemos é a de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão da moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica. (PIMENTA, 2002, p. 45)

Libâneo (2005a), concordando com Sacristán, afirma que:

Para Gimeno Sacristán (1998), entre o conhecimento e a ação introduz-se a mediação do sujeito, que atua com uma intencionalidade guiada por necessidades, desejos, emoções, que marcam seu pensamento. Ou seja, entre a teoria e a prática intervém a subjetividade, portadora da cultura subjetivada, alimentada pela cultura social objetivada. (LIBÂNEO, 2005, p. 69)

Nesse sentido, entendemos, a intencionalidade que leva a ação do sujeito com base em um conhecimento teórico anterior, mesmo que não sistematizado, ou

seja, a ação racional do sujeito enquanto “eu”, depende da mediação dos conteúdos subjetivados da cultura. Sendo assim, aquilo que é subjetivado historicamente no conjunto da sociedade determina a possibilidade da reflexividade crítica, levando, por exemplo, a que o conceito “professor reflexivo” se transforme em uma expressão da moda, como afirma Pimenta (2005). No dizer de Saviani:

Com efeito, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamentos e idéias criadas pelas gerações anteriores e re-trabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. Isto significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado. (SAVIANI, 2004. p. 46)

Sendo assim, o conceito de “professor reflexivo” despidido de seu “potencial político-epistemológico” (Pimenta, 2005) implica, parece-nos, em considerar a imanência de uma reflexividade adequada aos interesses capitalísticos. Parece-nos possível afirmar que os sujeitos da prática em educação foram educados, tornaram-se homens, porém, homens da axiômática capitalística. E o dizemos desta forma porque, a despeito de podermos considerar que tais sujeitos estejam alienados das condições materiais de sua exploração, eles, concretamente, agenciam novas relações capitalísticas que, por sua vez, incidem na economia política do desejo na produção de uma *mais-valia* capitalística, implicando em um investimento pelos sujeitos – ainda que de forma alienada - na reprodução do sistema hegemônico. Dito de outra forma, os sujeitos não se colocam em oposição ao sistema hegemônico de exploração (portanto de forma crítica e reflexiva), mas como sujeitos reflexivos, ou seja, agem com intencionalidade na reprodução do sistema hegemônico, isto é, o “sistema” são os sujeitos e a imanência de suas relações (Deleuze e Guattari, 1972; 2004; 2005a,b,c; 2006). É neste sentido que afirmávamos, ainda na Introdução desta dissertação, que os administradores escolares são educados em relação ao que seja uma “gestão democrática da escola” através do discurso oficial e é nesse sentido que o discurso do sujeitos da prática parece reverberar o discurso oficial. Pensamos, então, ser possível afirmar que a possibilidade do devir de um sujeito

crítico e reflexivo, capaz de estabelecer relações democráticas na escola, é essencialmente política e ética, porque não há sujeito humano sem a relação com o outro (Saviani, 2004), sem a mediação da cultura subjetivada (Libâneo, 2005a) e sem a compreensão desta subjetivação como modelada e fabricada no registro social (Guattari e Rolnik, 2000) e, como tal, portadora de determinada axiomática (Deleuze e Guattari, 1972; 2004; 2005a,b,c; 2006).

Se, para devir humano o indivíduo precisa ser educado (Saviani, 2005; 2004), pensamos ser necessário afirmar o caráter capitalístico da educação proposta pela escola enquanto aparelho de Estado. A subjetivação capitalística não se resume às políticas neoliberais em educação “ditas” públicas, sendo mesmo anterior a elas. Pensamos poder considerá-las um alargamento do capitalismo (Deleuze e Guattari, 1972; Wallerstein, 2002; 2003) e, nesse sentido, enquanto políticas molares, foram produzidas em relação intrínseca ao nível molecular.

Por exemplo, em relação à “democracia” como conceituada em termos de garantia de acesso à escola, no Progestão: ao dizermos que é necessário que todas as crianças estejam na escola, estamos dizendo também que algumas não estão na escola. Podemos olhar para tal fato de várias formas: por um lado, de uma forma crítica e reflexiva, poderíamos acusar as políticas do Estado de insuficientes, porque representantes dos interesses burgueses; por outro lado, de uma forma “alienada” poderíamos afirmar que a maioria das crianças está na escola e que a minoria logo será incorporada. De uma forma ou de outra, seres humanos historicamente concretos não estarão na escola quando, de acordo com a própria axiomática da escola obrigatória - fruto do desenvolvimento histórico do capitalismo - (Sacristán, 2001), lá deveriam estar. Se analisarmos tal fato de forma crítica e reflexiva, poderíamos dizer que tais sujeitos não têm escola por culpa do Estado e, ao apontarmos nossa crítica, axiomatizamos a necessidade de um Estado que supra tal necessidade, dessa forma, produzindo uma *mais-valia* capitalística, no sentido da reprodução da idéia da necessidade de um poder centralizado, o Estado; no caso, de um poder que se coloca de forma metafísica e a-histórica. No entanto, considerando-se o conceito de fetiche da mercadoria (Marx, 1985), tal poder é o próprio capital como necessário para as relações humanas (Deleuze e Guattari, 1972), visto estar o Estado hegemônico a serviço de sua reprodução (Wallerstein, 2002).

Por outro lado, se axiomatizamos a necessidade da presença de um Estado hegemônico neoliberal, provedor de vagas escolares (no microcosmo de nossas práticas cotidianas), justificamos que tal Estado trace políticas para a educação (no macrocosmo da axiomática capitalística)<sup>49</sup>, garantindo a produção de *mais-valia* capitalística, porque, como vimos afirmando, tal Estado axiomatiza um modelo de escola e de administração escolar que atende aos interesses do capitalismo hegemônico.

Parece-nos que, se as políticas “ditas” públicas são produzidas nos países centrais do capitalismo hegemônico, por instituições como o Banco Mundial (Mainardes, 2006; Gentili, 2004; Gentili e Silva, 2002), ainda assim, são necessários sujeitos que tracem e escrevam tais políticas. De um ponto de vista crítico-reflexivo, parece-nos possível afirmar que tais sujeitos estão alienados, porque concordantes e produtores da axiomática dominante. Sendo assim, voltamos à questão de que a possibilidade crítico-reflexiva é política e contrária ao capitalismo hegemônico dominante. Mas isso, parece-nos, não é suficiente, se não considerarmos que o sujeito de enunciação (Deleuze e Guattari, 2005c) de tal reflexividade crítica é um sujeito de enunciado da subjetivação capitalística (Deleuze e Guattari, 2005c). No dizer de Deleuze e Guattari, “dependo sempre de um agenciamento de enunciação molecular, que não é dado em minha consciência” (DELEUZE e GUATTARI, 2005c, p. 23-24). Isso porque, enquanto existência, no dizer de Guattari:

O sujeito não é evidente: não basta pensar para ser, como proclamava Descartes, já que inúmeras outras maneiras de existir se instauram fora da consciência, ao passo que o sujeito advém no momento em que o pensamento se obstina em apreender a si mesmo e se põe a girar como um pião enlouquecido, sem enganchar em nada dos Territórios reais da existência, os quais por sua vez derivam uns em relação aos outros, como placas tectônicas sob a superfície de continentes. Ao invés de sujeito, talvez fosse melhor falar em *componentes de subjetivação* trabalhando, cada um, mais ou menos por conta própria. Isso conduziria necessariamente a reexaminar a relação entre o indivíduo e a subjetividade e, antes de mais nada, a separar nitidamente esses conceitos. Esses vetores de subjetivação não passam necessariamente pelo indivíduo, o qual, na realidade, se encontra em posição “terminal” com respeito aos processos que implicam grupos humanos, conjuntos sócio-econômicos, máquinas informacionais etc. Assim, a interioridade se instaura no cruzamento de múltiplos componentes relativamente

---

<sup>49</sup> No âmbito deste trabalho não nos é possível discutir formas de governo.

autônomos uns em relação aos outros e, se for o caso, francamente discordantes. (GUATTARI, 1993, p. 17-18)

Por exemplo, o diretor de escola, como personificação do poder do Estado hegemônico, como analisamos no Capítulo 2, dialoga com agenciamentos maquínicos de poder (Deleuze e Guattari, 1972; 2004; 2005a,b,c; 2006; Guattari e Rolnik, 2000; Guattari, 1993) no campo social imanente da prática da administração escolar, portanto, com outros indivíduos que o entendem numa representação maquínica<sup>50</sup> de mando e obediência. Porém, o sujeito, o “eu consciente” de determinado diretor, pode ser “francamente discordante” de tal representação. Ainda assim, para exercer a prática da administração escolar (molar) usará de enunciados (molar) que funcionarão como palavras de ordem (molar e molecular), reforçando no grupo social no qual está inserido, aquela representação da subjetividade coletiva (molecular e molar) que, para o sujeito de enunciação (determinado diretor) deve ser combatida. Nesse sentido, voltamos à inconsistência de pensar no diretor de escola como “líder” da construção de um processo emancipatório dos indivíduos e da sociedade através da escola, porque a liderança em si implica em sujeitos não emancipados, como procuramos analisar no Capítulo 2. Parece-nos, portanto, que em relação a uma administração escolar emancipatória, tratar-se-ia daquilo que Paro denomina “coordenação do esforço humano coletivo” (PARO, 2005, p.23), da racionalização dos esforços e utilização de recursos para atingir determinados fins coletivos (Paro, 2005).

Assim, pensamos, a construção do sujeito da educação como intelectual crítico e reflexivo é política, mas também *micropolítica*, porque implica em considerar que a própria capacidade crítico-reflexiva, conforme conceituamos com Pimenta (2005) e Libâneo (2005a) é, ela própria, um agenciamento coletivo de enunciação e, neste sentido, atua tanto naquilo que se convencionou chamar de “racional consciente” (aquilo que somos para nós mesmos, enquanto identidade coletiva de “ser educador”), quanto naquilo que Guattari (1993) denomina “componentes de subjetivação” (aquilo que somos para os outros enquanto identidade agenciada do “ser educador”). Nesse sentido, parece-nos possível considerar ser tarefa da

---

<sup>50</sup> Porque não depende somente da relação entre os indivíduos concretos, mas da interação com as máquinas de informação, com os valores morais e históricos de uma época, agenciados tanto por indivíduos como por instituições.

reflexividade crítica a construção de sujeitos emancipados da necessidade objetiva e subjetiva de máquinas de poder arborescente, para que:

A importância do comandante do destacamento permanente ia ficando muito reduzida. Os comandantes permanentes quase nunca se designavam a si mesmos como chefes de destacamentos mistos, assumindo que já tinham encargos suficientes. Um comandante de destacamento permanente se dirigia para o trabalho como simples membro das fileiras do destacamento, e durante o trabalho se subordinava ao chefe de destacamento provisório, muitas vezes membro do seu próprio destacamento permanente. Isto criava uma cadeia muito complexa de interdependência na colônia, e nesta cadeia um colonista individual já não podia se destacar sobre o coletivo (MAKARENKO, 2005. p. 209)

Dito de outra forma, para que não se produza, nas relações humanas imanentes, *mais-valia* capitalística. Ou, para que se possa considerar a possibilidade de um devir humano, inclusive aprendido na escola, no qual “morrer de fome ou frio” não seja aceitável na *micropolítica* do desejo e na *macropolítica* do poder.

### **A prescrição da reflexividade neoliberal no discurso oficial**

Parece-nos que qualquer programa de formação em educação deveria pautar sua proposta pedagógica na consideração do professor e do gestor escolar como profissionais críticos e reflexivos (Pimenta, 2005). Nesse sentido, é o caso de considerá-los como *intelectuais transformadores*, no dizer de Giroux (1997). Consideramos, então, que os programas de formação contínua, concorreriam para a construção de um sujeito crítico e reflexivo, se inseridos num contexto de pesquisa, no qual os gestores sejam vistos como atores construtivos, como interlocutores cujos saberes-fazer concretos os coloca em igualdade de possibilidade reflexiva, tanto frente ao pesquisador universitário quanto frente a um livro ou documento produzido por um órgão oficial. Tratar-se-ia, de uma questão de autoria, ou seja,

De um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas (FRANCO apud PIMENTA, 2005a, p. 534).

Enfatizamos que se trata de uma *construção cognitiva*. Como quer Pimenta (2005), o conceito de professor reflexivo tem sido apropriado como mero termo da moda nas políticas educacionais neoliberais. Nesse sentido, entendemos que tanto o conceito de reflexividade, como o conceito de gestão democrática da escola, tal qual vimos analisando nesta dissertação, apropriados pelo discurso oficial, são colocados a serviço de uma reflexividade neoliberal, tal qual conceituamos com Libâneo (2005a). Se reflexão tornou-se, no discurso oficial, quando muito, o refletir na prática (veja-se, não dizemos práxis), sobre a prática e para a prática, referendando e consolidando uma prática alienada e alienante, a democracia se tornou uma forma de agir prescrita pelo discurso oficial. Nesse sentido, a reflexividade é utilizada somente como possibilidade cognitiva concreta, na qual os gestores escolares são vistos como aprendizes inertes. Por isso o discurso oficial pode prescrever a democracia como didática de gestão, porque tal discurso não considera os sujeitos da prática como autores de sua práxis.

O conceito de professor reflexivo passa a ter um contorno *pop*, passa a ser utilizado sem que se saiba bem do quê se está falando, da mesma forma que se passa a reverberar o discurso da gestão democrática, ao mesmo passo em que se congelam as relações na escola sob a axiomática da subjetivação capitalística.

Por exemplo, é comum a utilização do conceito de “reflexividade” para submeter os cursistas do Progestão em sua aplicação concreta, a apresentações de “mensagens edificantes” em *softwares* de apresentação, nas quais, sob um fundo musical “emotivo”, se projetam imagem igualmente “emotivas” com as quais se anuncia a possibilidade da reflexão sobre “a dureza de nossa prática!”. Tais abordagens, temos observado em nossa prática profissional, são bem aceitas pelos cursistas que as reproduzem nos contextos escolares sob a justificativa, inclusive, da participação democrática<sup>51</sup>. Quando, porém, passa-se para o estudo de conceitos nos módulos do curso – por exemplo, o que é proposta pedagógica da escola -, não

---

<sup>51</sup> Como apontamos no Capítulo 1, dentre as capacidades de lideranças prescritas para o Diretor está a de ser capaz de organizar uma reunião de pais “cativante”.

se considera mais a *reflexão*, mas sim a *repetição*. Em algumas situações nas quais atuávamos como tutores do curso, víamos cursistas preenchendo atividades nos cadernos de estudo<sup>52</sup> compulsivamente, copiando do colega de equipe escolar que havia “feito a lição”; quando, afirmando o quão desnecessária era tal ação, perguntávamos para um cursista por que o fazia, este nos respondia: “mas não tem que entregar?” Assim, ainda que sejam possíveis diferentes interpretações sobre o que acabamos de descrever, entendemos que demonstra o arraigamento de uma cultura escolar de cunho técnico-científica, de uma pedagogia técnico-científica (Franco, 2003) que ajusta-se aos pressupostos neotecnicistas que embasam as políticas educacionais neoliberais, inclusive por sua característica “arborescente” (Deleuze e Guattari, 2005c), como analisamos no Capítulo 2.

Assim, e é nisto talvez que consista a reflexividade neoliberal: opera de forma a esconder seu caráter autoritário e prescritivo de práticas e comportamentos, imbricando-se em um discurso que se diz democrático, interativo e reflexivo, porém que aprisiona o conceito de reflexividade em um círculo vicioso que se pauta numa conceituação da reflexividade “na prática, sobre a prática e para a prática”, escamoteando a construção de mediações do sujeito consigo próprio, de um sujeito com outro, do sujeito com o texto e o contexto do texto, ou seja, escamoteando o surgimento de relações de práxis democrática, para além da ecolalia dos discursos oficiais nas práticas cotidianas concretas, a despeito, inclusive, da vontade dos sujeitos<sup>53</sup>. O mundo apresentado no curso de formação é um mundo no qual tudo está posto, no qual há pouco sobre o quê se abstrair e há pouco a ser construído. É o mundo naturalístico do neopragmatismo<sup>54</sup>, holístico, no qual a ação dos sujeitos

---

<sup>52</sup> O curso era composto de cadernos de estudo dividido em nove módulos acompanhados de cadernos de atividades para cada um deles.

<sup>53</sup> Deleuze e Guattari (1972) em *O Anti-édipo*, diferenciam “desejo” de “interesse”. O primeiro, estaria ligado ao molecular – portanto, potência do devir minoritário – e o segundo estaria relacionado ao molar – portanto, relacionado às condições concretas de sobrevivência, molar. Assim, a argumentação dos autores, aludindo a uma necessária “revolução molecular” diz respeito a desterritorialização do desejo em relação à axiomática capitalística, de forma a permitir o devir de interesses revolucionários e contrários a axiomatização capitalística.

<sup>54</sup> Semeraro (2005), discutindo as categorias filosóficas do neopragmatismo que representam o discurso neoliberal em oposição à filosofia da práxis, aponta que em tal discurso, “desaparece o interesse pelo contexto histórico dentro do qual devem-se entender os fatos, a linguagem, os valores” (SEMERARO, 2005, p. 34), e que esse discurso afirma “que é possível ser “ontologicamente neutro”, “para além do bem e do mal”, pelo fato de limitar-se somente a descrever, sem ideologia, o mundo e seus vocabulários (idem), restando somente aprender a nos recriar pela linguagem, a nos redescrever incessantemente por meio de novos vocabulários” (idem). Assim, ao sujeito da filosofia da práxis (a história, o conflito, as relações sociais) o neopragmatismo opõe o naturalismo (o fim da história, a harmonia, a naturalização da exploração); à consciência (ação racional material), opõe o holismo (vontade da criação divina); à razão (material), opõe a linguagem (lida de forma metafísica e

sobre o mundo e sua relação com o saber é meramente contingente. No dizer de Guattari e Rolnik:

Outra função da economia subjetiva capitalística, talvez a mais importante de todas, é a da *infantilização*. Pensam por nós, organizam por nós a produção da vida social. Além disso, consideram que tudo o que tem a ver com coisas extraordinárias – por exemplo, o fato de falar e viver, o fato de ter de envelhecer, de ter que morrer – não deve perturbar nossa harmonia no local de trabalho e nos postos de controle social que ocupamos, a começar pelo controle social que exercemos sobre nós mesmos (GUATTARI e ROLNIK, 2000, p. 41).

Defendemos, com Pimenta (2005) e com Libâneo (2005a), que a possibilidade da reflexão crítica implica na consideração do professor/gestor escolar como um sujeito crítico; e que, para a construção crítica de práticas democráticas emancipatórias deva-se considerar que tal sujeito da educação é capaz de romper com as limitações infantilizadoras da subjetivação capitalística. Trata-se de, nas frestas da subjetivação capitalística, se confrontarem cognitivamente os sujeitos e suas relações com o saber (seus saberes, os saberes dos outros, os saberes do texto e do contexto), transformando a construção coletiva na intersecção de inúmeros por quês, em redes de significados, eles mesmos, geradores de outros por quês, de tal forma que se desterritorialize a subjetivação capitalística – que é também uma reflexividade capitalística – na construção de novos significados, dobrados sobre novas condições de constituição dos *sujeitos em si*. O próprio movimento cognitivo da pergunta traz, como condição de resposta, a possibilidade do singular que, em confronto com o existente, poderá permitir a construção de identidades (subjetividades territorializadas) emancipadas.

A questão da emancipação, entendemos, abrange duas dimensões: por um lado ela é do sujeito que se emancipa cognitivamente, lê o mundo, desinfantiliza-se, abstrai significados, torna-se um sujeito crítico e reflexivo; por outro, ela é do coletivo, porque o sujeito não se constrói sozinho, pelo contrário, o faz no grupo em que está inserido o que, dialeticamente, transforma o sujeito e o grupo, transformando-os em outros. Transformados, sujeito e grupo, são indissociáveis,

---

relativística); à verdade (concreta das relações da práxis), opõe a utilidade (concreta do pragmatismo), à universalidade (leitura das múltiplas relações na história), opõe a contingência (leitura das múltiplas relações no acaso); e à teoria (*episteme*), opõe a narrativa (*doxa*).

porque imbricados como devir. Temos, pois, que o sujeito que se transforma é o grupo em transformação que faz dos sujeitos outros *seres-em-si*. Trata-se, pois, de considerar que os agenciamentos maquínicos não produzem somente subjetivação capitalística, mas produzem os seres concretos que agem sobre o mundo através da práxis. Desses movimentos, nasceria a própria possibilidade de relações democráticas como condição de relação política de sujeitos críticos e reflexivos no mundo, visto que, seres singulares, produziram significações singulares sobre as relações concretas, prenes de tensão construtiva, intercambiáveis no borbulhar de relações democráticas igualitárias e horizontais.

Tais movimentos dialéticos são por demais incômodos para a ideologia do Estado hegemônico neoliberal capitalista. No dizer de Guattari: “o que faz a força da subjetividade capitalística é que ela se produz tanto ao nível dos opressores, quanto dos oprimidos” (GUATTARI e ROLNIK, 2000, p. 44).

Uma das formas de potencializar a opressão cognitiva que a reflexividade neoliberal promove, entendemos, se dá através da construção de cursos de capacitação cujos textos prescrevem práticas e comportamentos o que, por um lado, implica a existência de um “alguém” (uma *maioria*) que produz o conhecimento e outrem (no caso, também *maioria*) que recebe tais ensinamentos que, sendo prescritos, escamoteiam a reflexão crítica, porque axiomatizam os devires; por outro lado, a prescritividade dos textos do discurso oficial, pressupõe a existência de uma “verdade” a ser ensinada aos sujeitos da prática, de forma a manter o estado de coisas vigente. Sendo assim, a existência de um centro de poder – ainda que considerado como o poder dentro de cada sujeito – leva ao escamoteamento da construção de relações democráticas, como vimos conceituando ao longo desta dissertação.

Sobre a prescritividade dos textos no contexto das políticas “ditas” públicas dos Estados hegemônicos capitalistas, afirma Mainardes,

Os autores [das políticas públicas] consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação e implementação de políticas e usam os dois estilos de textos considerados por Roland Barthes (*writerly* e *readerly*) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. Um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível)

convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação de texto. Um texto *readerly* limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de “consumidor inerte” (Hawkes, 1977, p.114) (MAINARDES, 2006, p. 50).

Consideramos que o Progestão se configura como texto *readerly*, prescritivo. Notemos que sob o ponto de vista da subjetivação capitalística, tampouco o texto “escrevível” permitiria, *per se*, uma participação crítica e reflexiva dos sujeitos na construção de práticas democráticas.

Por considerarmos nosso objeto de análise como “texto prescritivo” levaremos em conta tal tipo de texto em nossas análises. Em um registro do campo da lingüística, Machado e Bronckart, nos informam sobre os textos prescritivos que:

Já com uma abordagem discursiva, Paveau (1999) enumera algumas características desses textos, das quais destacamos as seguintes:

- Neles há um autor, ao mesmo tempo institucional e coletivo, cujo estatuto hierárquico é claramente expresso, que institui uma cena com três protagonistas centrais (A – o produtor do discurso; B – o agente do agir prescrito, C – o beneficiário desse agir).

- A seria uma autoridade institucional, cujas marcas enunciativas são apagadas, produzindo-se um efeito de “desencarnação que assegura a eficácia” (Paveau,1999:13); B não é mencionado por marcas de segunda pessoa, mas por um ELE, “o educador”, que é determinado por um artigo definido generalizante; C, o aluno, “representado como sendo o beneficiário da dádiva, [...] aparece como o objeto da investigação do locutor, que o retrata como um tipo-ideal: o fazer do professor parece realizar este ideal (Paveau, 1999:19).

- As relações entre esses protagonistas organizam-se em uma estrutura do seguinte tipo: “A diz a B para agir para C”.

Dessa forma, a prescrição para o trabalho do professor seria uma prescrição para que ele prescreva o agir de seus alunos. (MACHADO e BRONKART, 2005, p. 5).

Uma primeira observação diz respeito ao fato de que tais textos não são reflexivos, ao contrário e por suposto, são prescritivos. Etimologicamente, prescrever remete a preceituar, e preceituar remete a doutrina, que é o conjunto de princípios que servem de base a um sistema religioso, político ou filosófico (Cunha, 1986). Estamos, pois, diante de um tipo de texto doutrinário, imbuído da subjetivação de

valores e princípios do “sistema” político-filosófico neoliberal, como vimos analisando.

Uma segunda observação diz respeito ao fato de que o texto de nosso objeto de estudo se encaixa perfeitamente na descrição do texto prescritivo. Consideremos os quatro exemplos do Progestão a seguir.

1 - O título de cada um dos módulos<sup>55</sup> é uma pergunta que se inicia com um “como”, seguido de um dos verbos: “*articular*”, “*promover*”, “*envolver*”, “*construir*”, “*gerenciar*”, “*desenvolver*”. Em todos os casos há um conjunto de saberes pré-definidos que alguém, no caso, o Estado representado pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), (o produtor do discurso), irá entregar como “dáviva” aos gestores escolares [os agentes do agir prescritivo, sujeitos de enunciação, no dizer de Deleuze e Guattari (2004)] para que esses possam gerenciar a escola de tal forma que a comunidade escolar (a beneficiária desse agir), se sinta participante e contemplada em suas necessidades. A questão do saber como dádiva, assim como a participação como “concessão” no discurso oficial sobre a “gestão democrática da escola” é também o que aponta Andrade (2006).

2 – Os verbos empregados para designar a ação indicam que, em primeiro lugar, os cursistas serão imbuídos de conhecimentos que os tornarão competentes o que, em oposição, significa dizer que para o discurso oficial, (ainda) não o são; Parece-nos importante observar que não se trata de fazer no título do módulo uma pergunta que possibilite reflexão crítica; antes, a pergunta procura gerar uma predisposição naturalística dos gestores como receptáculos do saber que lhes será entregue. Em segundo lugar, os verbos empregados sugerem que os cursistas, tornados competentes pelo estudo dos módulos, deverão agir sobre o local de trabalho de forma a adequá-lo àquele conjunto de “conteúdos aprendidos”. Temos então, que *A* (o Estado neoliberal) *diz para B* (o gestor escolar) *agir para C* (a comunidade escolar), seguindo Machado e Bronckart (2005, p. 5).

3 – O agente do agir prescritivo é designado na terceira pessoa, determinado por um artigo definido generalizante, “o” gestor escolar. Neste caso, trata-se de

---

<sup>55</sup> O Progestão é constituído por nove módulos assim nomeados: I – Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? II – Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? III – Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? IV – Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola? V – Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola? VI – Como gerenciar os recursos financeiros? VII – Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola? VIII – Como desenvolver a gestão dos servidores da escola? IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola?

apagar a possibilidade do singular ou, dito de outra forma, de desconsiderar o gestor escolar como um intelectual crítico e reflexivo (Pimenta, 2005); antes, ele é visto como “moldável”, porque infantilizado. No dizer de Costa:

As práticas [...] “moldam” a conduta do sujeito da educação e, desta forma, disciplinam e produzem sujeitos de determinados tipos. Isso implica dizer que, a partir da “orientação” realizada [...] os sujeitos estariam aptos a decidir sobre sua vida futura [...]. Nesse sentido, essas decisões não são de um sujeito autônomo, uma vez que se dão numa situação “dirigida” e não propriamente “escolhida”. O processo de subjetivação é tão poderoso que os sujeitos geralmente não se dão conta de que sua liberdade de escolha é regulada (COSTA, 2005, p. 111).

Temos, então, que o Progestão propõe-se a ensinar aos sujeitos desde como *promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola* até como *gerenciar os recursos financeiros*, entre outras “habilidades”. Trata-se de um pacote completo para a constituição do “agente do agir prescritivo” (Machado e Bonckart, 2005) ou, do agente de enunciação da axiomática capitalística. Nesse sentido, por conta do exame de qualificação para esta dissertação, dissemos que para o discurso oficial, o administrador escolar é representado como “o super-homem do neoliberalismo”, porque capaz de localmente, e sem incomodar as instâncias superiores do sistema arborescente, enfrentar com êxito (do ponto de vista do senso comum burocrático) os conflitos e limitações das realidades concretas.

Paradoxalmente, se por um lado, o discurso oficial coloca sobre as costas do seu “super-homem” grande parte da responsabilidade de regular os problemas sócio-econômicos das comunidades locais, harmonizando-os na esfera escolar através de um “projeto pedagógico” que equalize os conflitos, por outro, o trata cognitivamente como um sujeito não reflexivo, inerte, moldável. Talvez a solução do paradoxo esteja no fato de notarmos aquilo que Frigotto (2004) denomina “delírio da razão cínica” neoliberal: conhecendo os condicionantes de exploração dos trabalhadores pelo capital, tal razão é cínica porque imputa aos seus administradores escolares a responsabilidade sobre a adequação das comunidades em relação ao interesses do sistema; e porque sabe que tal “agir prescritivo” é limitado pela realidade concreta. Num trecho contundentemente exemplar dessa

razão cínica, em determinada passagem do Progestão se afirma, reproduzindo uma reportagem publicada na Folha de São Paulo em 19/04/98, que:

A Escola José do Prado é apontada como modelo pela Secretaria da Educação [do Estado de São Paulo], por ter contornado a violência atraindo o apoio da comunidade escolar – aí incluídos os chefes de gangues, que trazem boas lembranças dos tempos escolares, simpatia pelos professores, e, hoje, tem filhos, primos e irmãos matriculados na mesma instituição (Carvalho, 2004, p. 70).

Ai incluídos os “chefes de gangues”? Como poderá ser que um documento oficial, endossado por um Conselho Nacional de Secretários de Educação, inclua a negociação com chefes de gangues no rol de atividades do gestor-escolar?<sup>56</sup> Podemos responder a tal questão se considerarmos se tratar de uma razão cínica (Frigotto, 2004) sobre a qual se encobre a constituição de um Estado mínimo neoliberal. Temos, que tal Estado estranhou-se tanto em relação ao todo social e está tão imbricado na defesa dos interesses da reprodução do capital, que simplesmente vira as costas à “realidade” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2004). Dizemos, “realidade” porque haverá de se produzir muito discurso oficial para explicar as contingências do acaso quando uma bala mata uma pessoa na periferia: parece-nos que nesse caso morrer é morrer, é concreto, independe de pontos de vista distintos sobre o fato: “*Ah! Morreu mais ou menos...*” Ou, talvez, seja esse o único ato singular, porém não reflexivo, tampouco crítico, que o sistema mundo capitalista e suas máquinas de subjetivação querem reservar aos sujeitos, um *vir-a-deixar-de-ser*. É nesse sentido que apontávamos no Capítulo 2 desta dissertação, para o fato que os administradores escolares são colocados à *mercê* dos antagonismos da realidade social concreta. E é também nesse sentido que é possível afirmar, parece-nos, que o discurso dos sujeitos da prática reverbera o discurso oficial: a despeito das dificuldades que apontam no cotidiano da

---

<sup>56</sup> Não é do âmbito desta dissertação analisar os contextos sócio-econômicos relacionadas à formação de gangues, cujas determinações sociais dependeriam de considerarmos a desigualdade e exploração dos sujeitos concretos, promovidas pelo capitalismo hegemônico. Além disso, como afirmam Deleuze e Guattari (2005c), na luta política pela emancipação de devires minoritários, haveria que se atentar para o perigo da axiomatização dos fluxos desterritorializados do desejo sob o domínio de práticas fascistas, como parece ser o caso de “gangues locais” que submetem seus membros e todo o seu entorno, a um poder violento e, portanto, representante do sistema arborescente.

administração escolar, quando questionados sobre as necessidades cotidianas da escola, tais sujeitos responderam, quase que em sua maioria, que elas passam por soluções locais, tais como *melhorar a comunicação, buscar caminhos para diminuir a violência na escola, equacionar o tempo de forma a atender a comunidade e a burocracia, integrar a escola à comunidade* (Anexo V), escamoteando a responsabilidade do Estado em relação às necessidades cotidianas da escola.

4 – A comunidade escolar “representada como beneficiário [a] da dádiva [...] aparece como [...] tipo-ideal” (Machado e Bronckart, 2005, p.5), sobre o qual o fazer do gestor escolar, prescrito no discurso oficial, parece realizar esse ideal. Entendemos que a escola, caracterizada no Progestão configura um “tipo ideal<sup>57</sup>”. Temos, pois, que o texto prescritivo nos revela outra dimensão: o que está prescrito é o Estado como regulador social que prescreve, exatamente para regular esse social. Já comentamos, de acordo com Torres (2004), sobre as mudanças morfológicas do capitalismo no Capítulo 1. Trata-se agora de considerar as mudanças morfológicas do Estado: torna-se mínimo, mas continua sendo o regulador social através das políticas públicas (Oliveira, 2005), de cunho weberiano (Tragtenberg, 2006), porém numa configuração pós Estado do bem-estar (Ball, 2004). É por isso que na conceituação de “gestão democrática da escola” no Progestão (Anexo II, Quadros 1 a 5), essa aparece como voltada para um processo local de participação na gestão dos recursos realmente existentes na escola; no discurso dos sujeitos da prática, isso reverbera em falas tais como: *é função do gestor gerenciar melhor as verbas* (Anexo V).

Nesse sentido, no Progestão, a “gestão democrática” como axioma da administração escolar está voltada para a miniaturização das condições daquilo que Wallerstein (2002) denomina sistema mundo capitalista, porém, através do escamoteamento de relações democráticas como práxis emancipatória. No discurso oficial, a democracia como didática de gestão é “usada” a serviço da resolução dos conflitos iminentes da luta de classes que reverberam cotidianamente na escola. Assim, no discurso oficial, se há falta de material para os alunos, compete à Associação de Pais e Mestres da Escola providenciar; se não há conservação do prédio, faltou participação da comunidade na decisão e encaminhamento dos

---

<sup>57</sup> O conceito weberiano de “tipo ideal”, somente está referenciado seguindo Machado e Bronckart (2005). Não é nossa intenção aprofundar tal conceituação, ainda que as análises da burocracia feitas por Tragtenberg (2006; 2005), que utilizamos para justificar o “senso comum burocrático” ao longo desta dissertação, também partam de tal conceito weberiano.

problemas de infra-estrutura da escola. Nesse sentido, o “senso comum burocrático”, tal qual conceituamos no Capítulo 2 desta dissertação, constitui-se em uma “razão cínica”, como afirma Frigotto (2004).

Outra característica do texto prescritivo é que, ao estabelecer que “A diz a B para agir para C” (Machado e Bronckart, 2005, p.5), ele apresenta uma concepção linear da relação entre o sujeito e o saber para a qual o gestor escolar (B) deve adquirir competência para agir para C. No dizer de Pimenta, “o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto do capitalismo” (PIMENTA, 2005, p. 42). O aperfeiçoamento do capitalismo está implicado no fato de que a relação positivista com o saber, especialmente se considerarmos as relações sociais, não considera a dimensão dialética dessas relações e, portanto, não considera os sujeitos - e sua relação com o saber - como construído em relações sociais de saber dialéticas, nas quais os sujeito são reflexivos e construtores de redes de saberes (Charlot, 2000).

O que se prescreve, portanto, é um conjunto de pretensas competências<sup>58</sup> como receituário, considerando os gestores escolares “inertes” (Mainardes, 2006). A gravidade de tal receituário é que afronta a possibilidade de relações democráticas entendidas como participação igualitária impedindo, assim, a construção do profissional crítico e reflexivo como já apontamos; mais que isso, trata-se de encobrir por detrás de um discurso pretensamente “interativo” [“modernizante”, no dizer de Andrade (2006)], a reconstituição morfológica do capitalismo e do Estado neoliberal, seu agente de viagem pela história. Para exemplificar, analisaremos a seguir três passagens do texto do Progestão:

1 – *Guarde essa idéia com você [de promover o pleno desenvolvimento do educando] mantendo-a em seu pensamento e sem seu coração. Experimente pensar um pouco sobre as mudanças que poderiam acontecer em sua escola se todos levassem essa idéia às últimas conseqüências*” (Módulo I, p. 35).

Apela-se para a emoção, para o coração; quando se fala em pensar (pensar, não refletir sobre), é só “um pouco”. Há uma tutela, uma visão infantilizadora do leitor, o gestor escolar. Neste caso, a infantilização do “gestor escolar” está de

---

<sup>58</sup> Não está no âmbito desta dissertação a possibilidade de discutir o conceito de “competências” e suas possíveis significações. Por ora adotamos a idéia de que representa o novo receituário do capitalismo para formação da mão-de-obra ou simplesmente, para a regulação da pobreza – e dos pobres, no dizer de Oliveira, 2006.

acordo com uma Pedagogia de cunho técnico-científico (Franco, 2003), de cunho tradicional, modelo no qual o saber está centrado na figura do professor, no caso do Progestão, o saber emanaria de suas páginas. É nesse sentido que vimos afirmando tratar-se de uma reflexividade neoliberal (Libâneo, 2005a).

2 – *Nosso desafio como gestores das escolas públicas, entre outros, é promover, na prática cotidiana das comunidades local e escolar, a efetivação de um projeto pedagógico inovador que atenda aos interesses coletivos* (Módulo II, p. 35).

Procura-se construir um discurso de “intimidade” com o leitor, “*nosso desafio*”, para, em seguida prosseguir no receituário para o “super-homem”: sua prática é a cotidiana e restrita à comunidade local e escolar, mas que deve efetivar (de forma eficaz, por suposto) um projeto inovador. Nem consideremos os “interesses coletivos” em nosso comentário; fiquemos com o “projeto inovador”: a “razão cínica” (Frigotto, 2004) arma seu castelo de cartas (desconsidera a divisão social do trabalho) e pede inovação para os agentes do agir prescrito. Qual inovação? Para quê? A inovação deve ser aquela que insira a escola na “sociedade do conhecimento”, como já comentamos. Mas, qual conhecimento? Quem selecionou? Para quem, na sociedade? Essas são perguntas que não interessam à razão cínica que prega o fim da história (Frigotto, 2004). A apregoada “inovação” não passa de um arranjo do tipo “faça o que der como puder”. Talvez seja isso que nos afirma um sujeito da prática, ao responder no questionário, que o conteúdo do Progestão que lhe foi mais significativo era o de *como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola, apesar de “não conseguir mais acreditar nesse discurso”* (Anexo 5).

Parece-nos importante notar que a idéia da possibilidade da “inovação” pelos sujeitos da prática, poderia nos permitir supor uma participação efetivamente democrática. No entanto, em diversas passagens do texto do objeto analisado (Anexos I e II), evidencia-se, pelo contrário, que as “inovações” esperadas são aquelas, no dizer de Andrade (2006), de “gestão gerencial”, ou seja, aquelas capazes de responder às demandas da comunidade escolar, *a despeito da ausência do financiamento do Estado* (Anexo II, Quadro 1). Nesse sentido, propõe-se (prescreve-se) aos gestores escolares que estabeleçam parcerias com empresas próximas a escola (Anexo II, Quadro 5). Mais ainda, trata-se de *“interferir nas representações sociais dos demais atores, especialmente dos educadores para que assumam sua autonomia, através da reflexão a partir dos dados concretos da*

escola” (Anexo II, Quadro 1). Grifamos as palavras “interferir” e “autonomia” porque, parece-nos, no contexto que vimos analisando, interferir na autonomia de outrem significa impedir sua construção das “representações sociais”. Se é certo, como vimos sustentando, que os administradores escolares são educados no conceito de “gestão democrática da escola”, através de cursos como o Progestão, portanto, através do discurso oficial, sua interferência na construção da autonomia de outros, poderá seguir os preceitos do discurso oficial, produzindo, assim, *mais-valia* capitalística ao subjetivar o conceito do discurso oficial na representação sobre “gestão democrática da escola” dos demais sujeitos.

3 – *Na unidade seguinte discutiremos a construção do projeto pedagógico como instrumento de ação coletiva na escola. Até lá!* (Módulo III, p. 35).

Primeiro notamos que o projeto pedagógico<sup>59</sup> é instrumento de ação, ou seja, subordinado à prática cotidiana, em detrimento de uma práxis que considere os saberes-fazer dos sujeitos concretos. Notamos, também, o uso do “até lá!”, como sinal de busca de cumplicidade com o leitor e, como tal, de controle e regulação. Como dizíamos, o texto do discurso oficial, procura se aproximar do leitor, seduzindo-o através da inculcação de significados para conceitos diversos. No contexto do curso de formação, esse “até lá!”, funciona mais como “palavra de ordem” do que como possibilidade de novas relações, porque o sujeito da prática não terá, para “se formar” no curso, a opção de “não estar lá!”

Vale notar que a prescritividade neoliberal como aqui caracterizada, aparece como uma “palavra de ordem”. No dizer de Deleuze e Guattari:

Não existe significância independente das significações dominantes nem subjetivação independente de uma ordem estabelecida de sujeição. Ambas dependem da natureza e da transmissão das palavras de ordem em um campo social dado. [...] Não existe enunciação individual nem mesmo sujeito de enunciação [...] O caráter social da enunciação só é intrinsecamente fundado se chegamos a mostrar como a enunciação remete, por si mesma, aos *agenciamentos coletivos*. [...] um agenciamento coletivo que irá determinar como sua consequência os processos relativos de subjetivação, as atribuições de individualidade e suas distribuições moventes no discurso [...] Assim, compreende-se que só há individuação do enunciado, e da subjetivação do enunciado, quando

---

<sup>59</sup> O debate acerca da utilização de proposta político pedagógica, proposta pedagógica, projeto pedagógico ou projeto político pedagógico, para falar desse último, foge do âmbito de nossa discussão nesta dissertação.

o agenciamento coletivo impessoal o exige e o determina [...]. É a noção de agenciamento coletivo de enunciação que se torna a mais importante, já que deve dar conta do caráter social (DELEUZE e GUATTARI, 2005a, p. 17-18)

Se concordarmos com Deleuze e Guattari, o que nos chama a atenção é que, na inversão do sentido dos conceitos nos discursos neoliberais, o “sentido invertido” sobrepõe-se ao sentido que considerávamos “original”. Nesse caso, tanto aquilo que aqui chamamos de “sentido invertido”, quanto o que chamamos “sentido original”, somente ganha significância dentro de um campo social imanente. Se assim for, corremos o risco de, em campos sociais distintos – um, por exemplo o campo acadêmico desta dissertação, outro, o campo concreto das práticas escolares – usarmos as mesmas palavras para dizer significados diferentes. Por isso, considerávamos ainda na Introdução desta dissertação, que entendemos as relações democráticas na escola como o radical respeito da fala – e do lugar da fala de cada um dos sujeitos envolvidos no campo social “escola” – este também clivado pelos campos sociais dos diferentes sujeitos que o compõe – uma vez que, somente no campo social imanente das práticas, os conceitos poderão ganhar significados coletivos e intercambiáveis. Portanto, parece-no possível afirmar que compete à práxis da administração escolar, permitir a democracia nas relações entre os sujeitos, desde que a democracia seja o instrumento concreto – e sempre renovável – de escamoteamento do discurso oficial axiomatizado no senso comum burocrático. Portanto, pensamos, é somente na práxis que se dá a possibilidade de uma reflexividade crítica contra a reflexividade neoliberal dos discursos oficiais e desde que a práxis somente se constitua enquanto participação, radicalmente coletiva, clivada por relações democráticas. Sentido no qual a democracia pode ser portadora de um *devoir-minoritário* ao opor-se à axiomática do Estado hegemônico neoliberal capitalista e de sua reprodução histórica.

## Considerações Finais

O ser humano não pode viver no mundo, se não tiver pela frente alguma coisa jubilosa. O verdadeiro estímulo da vida humana é a alegria de amanhã [...]. Quanto mais amplo é o coletivo cujas perspectivas parecem ao homem suas perspectivas pessoais, tanto mais belo e elevado é o homem. Educar um homem significa educar nele os caminhos da perspectiva pelos quais se distribui a sua alegria de amanhã. Poder-se-ia escrever todo um método sobre este importante trabalho. Ele consiste na organização de perspectivas novas, na utilização das já existentes, na instituição gradual de outras mais valiosas. (MAKARENKO, 2006, p. 569).

A questão perseguida por esta dissertação foi a de verificar as possibilidades formativas de um curso de educação contínua aplicado a administradores de escolas públicas estaduais, no que diz respeito à construção de um sujeito crítico e reflexivo na educação através de relações democráticas, e dessas relações, através do engendramento da construção de uma reflexividade crítica em oposição a uma reflexividade neoliberal que reverbera o discurso do Estado hegemônico capitalista para o qual trata-se de axiomatizar o conceito de “gestão democrática da escola” subsumindo-o a uma mera didática de “participação funcional” dos sujeitos de forma a, localmente, suprirem, através da “gestão escolar”, a ausência do Estado em tempos de políticas neoliberais.

Entendemos que o curso de formação analisado, usado como metáfora do discurso oficial, não permite a construção de relações democráticas porque, comprometido com a axiomática dominante, prescreve aos administradores escolares práticas de gestão escolar que objetivam a inserção da escola e de seus sujeitos no mercado de trabalho; sendo esse o limite da escola determinado pelo Direito estatal, entendemos que as práticas de administração escolar têm engendrado produção de *mais-valia* objetiva e subjetiva.

Objetiva, porque a imanência das práticas da administração escolar, permeadas pela prescritividade de um discurso neoliberal, encaminha a escola no

sentido de educar sujeitos adequados às necessidades do mercado de trabalho, fazendo, assim, ecolalia dos objetivos declarados pelo discurso oficial para a escola. Essa educação, voltada para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho capitalista é, em si, a limitação da atuação da administração escolar, visto que esse discurso escamoteia o fato de que não haverá lugar para todos no mercado de trabalho capitalista. Sendo assim, há um primeiro escamoteamento da possibilidade da igualdade e da justiça, porque se induz, *a priori*, a garantir acesso, permanência e sucesso do aluno na escola, sabendo-se que tal sucesso perdurará somente para alguns *após* a escola. Por isso, sustentamos ao longo desta dissertação que o sentido de “gestão democrática da escola” no discurso oficial é o de mera didática de regulação social, de participação funcional dos sujeitos, e não de participação emancipatória.

Subjetiva, porque a imanência das práticas da administração escolar, permeadas pela semiótica do poder, produz, cotidianamente, condições para a reprodução subjetiva da necessidade do mando dentro de cada um, garantindo, na axiomática capitalística, o alargamento de seus limites *para dentro* dos sujeitos, tornando-os, diríamos “sujeitos capitalistas”, desejosos de satisfazer seus interesses individuais a despeito dos interesses coletivos. Sendo assim, temos um segundo escamoteamento da possibilidade da igualdade e da justiça, porque a satisfação individual do desejo capitalístico implicará na subtração da realização do desejo de outrem. É por isso, parece-nos, que a axiomática dominante aceita o fato de que o sucesso conseguido na escola perdurará somente para *alguns* após a escola. Por isso, sustentamos ao longo desta dissertação, as relações democráticas, subsumidas à gestão capitalística, são entendidas no discurso oficial como didática de modelação e adequação dos sujeitos aos ditames do sistema hegemônico, caracterizado pela desigualdade travestida de “igualdade de oportunidades” e pela injustiça travestida de “inatismo”.

É contra a produção objetiva e subjetiva de *mais-valia* capitalística que afirmamos a importância da construção de uma reflexividade crítica em oposição à reflexividade neoliberal prescrita no discurso oficial. Porém, nos é motivo de inquietação a possibilidade de que os sujeitos da prática conheçam conceitos como o de “gestão democrática da escola” através dos cursos de formação contínua como o que analisamos, portanto, através do discurso oficial. Se assim for, é o caso de considerarmos que o conceito de “gestão democrática da escola” subsumido à

gestão capitalista como didática de participação funcional, está territorializado dentro da semiótica da axiomática dominante, e *assim se reproduz como educação prescrita entre os sujeitos da prática, tornando-se senso comum burocrático desprovido, em seu sentido manifesto, de uma práxis emancipatória que seria contrária à axiomática não manifesta da desigualdade e da injustiça do capitalismo.*

É nesse sentido que afirmávamos, por conta do exame de qualificação, a possibilidade de uma *práxis guerrilheira* na educação que seja capaz de ocupar as frestas do sistema hegemônico na construção de um *devir-minoritário*. Quiçá, como já afirmamos anteriormente, seja a importância atribuída pelos sujeitos da prática à convivência e à troca de experiências, uma das frestas do sistema hegemônico. Porém, não sejamos por demais otimistas. Vimos que o capitalismo alarga seus limites axiomatizando novos devires.

Colocamos em epígrafe a todos os Capítulos desta dissertação, citações da obra *Poema Pedagógico* de Anton Makarenko (Makarenko, 2006). Assim o fizemos, para manter viva uma tensão entre a axiomática de expressão capitalística do humano e *uma outra possibilidade do devir humano como expressão da matéria*. Não é o caso de compararmos tais formas dentro de um sistema de valores e de uma moral, julgando o melhor e o pior, e passando a prescrever determinado tipo de devir humano. Trata-se, pelo contrário, de afirmar que a subjetivação capitalística é histórica e imanente às relações que os sujeitos estabelecem entre si, tal qual foi a experiência do “homem socialista” perseguida por Makarenko.

É nesse sentido que procuramos analisar as relações imanentes da administração escolar sob o ponto de vista da *micropolítica* do desejo engendrada na *macropolítica* do poder e vice-versa.

Para tanto, no Capítulo 1, analisamos a administração escolar sob o ponto de vista de sua axiomatização dentro da teoria da administração capitalista, localizando seus avatares na teoria da qualidade total, historicamente parceira do neoliberalismo como expressão das ações do Estado hegemônico contemporâneo. Neste sentido, procuramos analisar a administração escolar dentro de um território molar, ou seja, na *macropolítica* do sistema dominante. Em termos da *macropolítica*, os Estados traçam políticas que tem reservado à educação um papel de regulação social acorde aos parâmetros exigidos para a reprodução do capital. É, também nesse sentido, que as relações democráticas, como condição de emancipação da exploração do humano pelo humano, entendemos, estão sendo expropriadas pelo discurso oficial e

territorializadas sob uma nova significância histórica que, pensamos ser possível considerar como de “participação funcional” e, portanto, como uma didática a serviço da administração escolar que interessa ao Estado mínimo neoliberal. Entendemos como “didática”, porque se trata, no discurso oficial, de “ensinar” aos “gestores escolares”, como canalizar, em práticas pseudo-participativas, as tensões sociais *macropolíticas* que explodem na escola. A participação somente é aceita se vier a atender às necessidades do sistema de ensino, ou seja, ela é de mão única. É aceita, desde que ela venha suprir aquilo que o Estado mínimo não garante para o cotidiano da administração da escola; daí a insistência, pelo discurso oficial, em que os “gestores escolares” sejam *capazes de lidar com os conflitos, estabelecendo parcerias locais* (com empresas, com a comunidade, até mesmo, como vimos, com as “gangues locais”). Para conseguir sucesso nessa empreitada, ensina-se, no curso de formação, uma tecnologia de regulação das tensões escolares, que é chamada de “relações democráticas na escola”.

Se assim for, ao mesmo tempo em que a administração escolar tem servido aos interesses regulatórios do capitalismo hegemônico, ela pode, ao mesmo tempo, ser agente de desterritorialização dos significados do discurso oficial. E, nesse caso, a participação local dos sujeitos na administração escolar, através de relações democráticas, seria portadora de um *dever-minoritário*, porque voltado para a emancipação dos sujeitos em face da exploração. Nesse caso, não se trata de somente considerarmos tal *dever-minoritário* como um projeto de futuro, mas, pelo contrário, de considerar que, por sua existência imanente nas práticas cotidianas, obriga o sistema hegemônico a, constantemente, alargar sua axiomatização, territorializando tais devires. É aí que se dá a reprodução de *mais-valia*, objetiva e subjetivamente, porque os fluxos desterritorializados são axiomatizados na semiótica dominante; no caso da escola, na semiótica do discurso oficial.

No Capítulo 2, procuramos demonstrar como a escola é um território axiomatizado pelo Direito do sistema de ensino, e como tal axiomatização delimita as relações entre os sujeitos como “centros de poder” no campo social. Focamos a análise, no fato de a escola ser denominada, pelo senso comum burocrático, como portadora dos significados da “cara do diretor”. Fizemos assim, porque entendemos que, nesse caso, trata-se de compreender como se opera a territorialização dos devires sob um ponto de vista *micropolítico*. Dito de outra forma, preocupa-nos o fato de que, na imanência das práticas, o poder seja organizado de forma arborescente e

que as práticas escolares venham a subjetivar o mando e a obediência. E, trata-se na escola, paradoxalmente, de subjetivar o mando e a obediência através de relações “ditas” democráticas. Isso porque, no dizer de Deleuze:

Nas sociedades de controle [como as atuais], ao contrário [das sociedades disciplinares], o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra [...]. É o dinheiro que talvez melhor expresse a distinção entre as duas sociedades, visto que a disciplina sempre se referiu a moedas cunhadas em ouro – que servia de medida padrão -, ao passo que o controle remete a trocas flutuantes, modulações que fazem intervir como cifra em uma percentagem de diferentes amostras de moeda. (DELEUZE, 2006, p. 222).

As relações “ditas” democráticas pelo discurso oficial, portanto de “participação funcional”, são como que “modulações” que fazem intervir os sujeitos da prática em relações nas quais o foco da exploração capitalista não está claro, sequer está suposto. Isso porque, continuando com Deleuze:

[...] as sociedades de controle operam máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores [...]. Não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo. É uma mutação já bem conhecida que pode ser resumida assim: o capitalismo do século XIX é de concentração, para a produção, e de propriedade. [...] o capitalista sendo o proprietário dos meios de produção, mas também eventualmente de outros espaços concebidos por analogia (a casa familiar do operário, a escola) [...]. Mas atualmente o capitalismo não é mais dirigido para a produção, relegada com frequência à periferia [...]. É um capitalismo de sobre-produção [...]. O que ele quer vender são serviços, e o que quer comprar são ações. Já não é mais um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa. A família, a escola, o exército, a fábrica, não são mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário, Estado e potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes. (DELEUZE, 2006, p. 223-224).

Sendo assim, não é o caso, no discurso oficial, de falar em “administração escolar”, mas em “gestão escolar”. Porque “administrar”, na teoria geral da administração, está implicado no disciplinamento. O capitalismo não precisa mais,

de forma manifesta (por exemplo, na escola, através do uso do castigo físico, molar), disciplinar, mas “controlar”, ou seja, regular a participação dos sujeitos na história (por exemplo, na escola, permitir que se pensem participantes, molecular). Tal regulação é uma questão de gerência.

No entanto, procuramos analisar no Capítulo 2, que a escola, vista como “a cara do diretor” pelo senso comum burocrático, axiomatiza um poder disciplinar. É que, na escola, disciplinamento e controle convivem como mutação do capitalismo na imanência das práticas escolares. Ao concordarmos com Deleuze (2006) que vivemos numa *sociedade de controle*, operada por novas máquinas tecnológicas, a isso temos que opor o fato de que, nas escolas concretas do sistema de ensino analisado, o capitalismo ainda se concretiza nas relações imanentes, nos moldes daquilo que Deleuze (2006) considera *sociedades disciplinares*, porque sequer, como gostaria o discurso oficial, *a escola está conectada à sociedade do conhecimento*. Notemos: o que Deleuze (2006) chama de *sociedade de controle*, o discurso oficial denomina *sociedade do conhecimento*.

Assim, como periferia do sistema mundo capitalista (Wallerstein, 2002; 2003), na imanência de nossas práticas escolares convivem elementos das *sociedades disciplinares* com elementos da *sociedade de controle*. Pensamos tratar-se daquilo que Wallerstein (2002; 2003) analisa como processos de longa duração, com base nos conceitos de Fernand Braudel (Wallerstein, 2002; 2003). Ou ainda, com Deleuze e Guattari (2005c), da multiplicidade de fluxos desterritorializados sobre um Corpo sem Órgãos, constantemente estratificado, *ganhando diferentes formas de expressão e substância*.

Se assim for, é o caso de considerarmos que o curso de formação como o que analisamos nesta dissertação, portador dos significados do discurso oficial, promove um *upgrade*, uma atualização dos “gestores escolares”, em relação àquilo que o Estado, como representante molar do capitalismo fluído e molecularizado, precisa que façam para garantir sua reprodução. Nesse caso, trata-se da reprodução do Estado (imanente como senso comum burocrático), *porque o capitalismo, fluído e molecularizado, é reproduzido na própria imanência das práticas*, portanto, como subjetivação capitalística, dispensando um foco de poder disciplinar. O Estado, porém, mesmo dentro da axiomática de “Estado mínimo neoliberal”, não pode prescindir do disciplinamento, porque esta é a própria condição para sua existência como aparelho burocrático sustentado na hierarquia. É por isso que analisávamos

no Capítulo 2, o fato de que a burocracia torna-se reprodução de si mesma. E, é também por isso, que, na escola, a participação é meramente funcional, porque é prescrita pelo discurso oficial manifesto, tornando-se, portanto, uma exigência burocrática, assim, carente de auto-reprodução. Estamos, pois, em condição de afirmar que é nesse ponto que convergem o capitalismo fluído e molecularizado e o Estado como seu representante molar. Dito de outra forma, o capitalismo na *sociedade de controle* prescinde de um poder disciplinar centralizado para reproduzir-se, porém, ao prescrever novas práticas de “gestão escolar” incendeia a burocracia arborescente com novas demandas burocráticas, entre elas, a prescrição de que os sujeitos da prática devam participar democraticamente na administração escolar. Dever participar é a *palavra de ordem* das *sociedades disciplinares*. Dever participar *democraticamente*, é a morfologia do capitalismo na *sociedade do controle*, porque a participação será capitalística, porque subjetivada enquanto tal.

No Capítulo 3, opusemos uma reflexividade crítica à prescritividade do discurso oficial, porque, entendemos, a superação histórica do capitalismo depende do sujeito, de sua capacidade crítica, política e ética. No dizer de Deleuze:

[...] anunciamos [com Guattari] o desenvolvimento de um fascismo generalizado. Ainda não se viu nada, não há razão alguma para que o fascismo não se desenvolva. Melhor dizendo: se não se montar uma máquina revolucionária capaz de se fazer cargo do desejo e dos fenômenos de desejo, o desejo continuará sendo manipulado pelas forças de opressão e repressão, ameaçando, mesmo por dentro, as máquinas revolucionárias. O que distinguimos são duas espécies de investimento do campo social, os investimentos pré-conscientes de interesse e os investimentos inconscientes de desejo. Os investimentos de interesse podem ser realmente revolucionários, e, no entanto, podem deixar subsistir investimentos inconscientes de desejo não revolucionários ou até fascistas. (DELEUZE, 2006, p. 29).

A capacidade crítica, política e ética do sujeito, parece-nos, está inscrita no registro do que Deleuze (2006), chama “interesse”. Por exemplo, na imanência das práticas escolares, ainda que houvesse a expressão de tal *matéria* (tomada como *forma* de “interesse”), como “participação emancipatória”, não se garantiria que se alterasse sua *substância* capitalística. É isso que Deleuze chama da subsistência de “investimentos inconscientes do desejo não revolucionários”, como *substância da matéria* que, apesar de ganhar uma *forma* revolucionária, não se concretiza como

*substância* revolucionária. É nesse sentido que citamos a obra de Makarenko, por considerarmos que naquela experiência concreta, a “participação” possa ter se concretizado como *forma* e como *substância* de investimento dos sujeitos em um campo social entendido como “coletivo”, para além do *interesse* de cada um. Esse não é o caso da *sociedade do controle*, na qual o capitalismo está fluido e molecularizado e, por isso, garantindo uma *forma de expressão* do humano na qual o *interesse* se impõe como *desejo* individualizado. É por isso que Deleuze (2006) afirma a possibilidade de um *fascismo generalizado*. Para Deleuze (2006) trata-se de:

[...] A esse fascismo [...] nós [com Guattari] contrapomos as linhas de fuga ativas e positivas, porque essas linhas conduzem ao desejo, às máquinas do desejo e à organização de um campo social de desejo: não se trata de fazer fugir “pessoalmente”, mas de fazer fugir, como quando se arrebenta um cano [...]. Fazer passar fluxos, sob os códigos sociais que os querem canalizar, barrar. Não existe posição de desejo contra a opressão, por mais local ou minúscula que seja essa posição, que não ponha em causa progressivamente o conjunto do sistema capitalista, e que não contribua para fazê-lo fugir [...]. O que denunciemos são todos os temas de oposição homem-máquina [...]. Nunca os interesses passarão para o lado da revolução se as linhas de desejo não atingirem o ponto em que o desejo e máquina se transformem numa única e mesma coisa, desejo e artifício, a ponto de se voltarem contra os chamados dados naturais da sociedade capitalista, por exemplo. Ora, esse ponto é ao mesmo tempo o mais fácil de atingir, porque pertence ao mais minúsculo desejo, mas também o mais difícil, porque implica todos os investimentos do inconsciente (DELEUZE, 2006, p. 30-31).

A burocracia e o que vimos chamando *senso comum burocrático* são máquinas de expressão e, como tais, as entendemos como alijadas dos sujeitos; ora o sujeito dela faz parte, ora deve dela fazer parte, ora deve confrontá-la. Porém, sempre entendemos o sujeito como exterior à máquina. O que procuramos demonstrar no Capítulo 2 é que a burocracia é a *imanência das práticas* e, portanto, *é o sujeito que se expressa através dessa substância*. O sujeito exterior à máquina, com ela relacionar-se-ia a partir de seu *interesse* o que, como vimos, não garante a transformação da *substância*. Se considerarmos que a máquina é o sujeito como *forma de expressão*, e vice-versa, então poderemos concordar com Deleuze (2006) , em que *o mais minúsculo desejo* poderá transformar a realidade imanente, porque

mudar-se-á o *status* da *substância* e de sua *forma de expressão*. Ou seja, voltando à escola: a escola, e as relações escolares, que também são máquinas, são os sujeitos e suas relações. Porém, relações axiomatizadas por uma subjetivação capitalística do ser, portanto, imanentes no campo social como *investimentos pré-conscientes de interesse*, ainda que clivadas, a todo o momento, por *investimentos inconscientes de desejo*. No discurso oficial prescrito para a função da escola, por exemplo, o desejo é axiomatizado como “sucesso na escola”, “sucesso no acesso ao mercado de trabalho”, portanto, focado no sujeito como “um”, separado das máquinas de expressão que o produzem. Na escola, apesar de classes numerosas, se tem ministrado aula para “um” sujeito, não para o *sujeito como parte de um coletivo*. No discurso oficial, o sucesso é sempre “do aluno”, no singular, porque se trata de subjetivar uma *forma de expressão* do ser como que independente da imanência das relações históricas nas quais está inserido. Mais ainda, trata-se de axiomatizar essas relações históricas como dependentes da ação de “um sujeito” e de seus *interesses*. É por isso que há um fascismo generalizado: os vencedores são heróis! Existem vencedores porque existem perdedores: temos então que *desejar* o sucesso. Nesse caso, o desejo se *expressa*, enquanto *sustância da matéria*, como falta e não como *potência do devir*. A expressão do desejo como falta (devo alcançar o sucesso) canaliza-o para *investimentos pré-conscientes de interesse*, esses, como vimos analisando, axiomatizados enquanto subjetivação capitalística.

Temos, então, paradoxalmente, que é o sujeito, enquanto *expressão* no campo social de *investimentos pré-conscientes de interesse*, o portador de componentes de enunciação, nesse mesmo campo social, de *investimentos inconscientes de desejo*. Entendemos que para Deleuze (2006), trata-se de “fazer fugir”, “fazer passar”, fluxos desterritorializados de desejo como condição para a transformação da própria *substância da matéria que compõe o humano*. O paradoxo se encontra no fato de que a própria construção do discurso deleuze-guattariano, que pauta esta dissertação, ser, ela própria, *expressão* de um sujeito consciente e racional. É por isso que afirmávamos no Capítulo 3, a necessária oposição de um sujeito crítico e reflexivo na educação à prescritividade e à reflexividade neoliberal. Temos, agora, condição de propor: o sujeito da educação, crítico e reflexivo, buscará construir linhas de fuga para o desejo, enquanto *potência do devir*, desterritorializando-o da axiomática capitalística.

Diríamos: relações democráticas emancipatórias na escola, como práxis de sujeitos críticos e reflexivos, permitiriam a construção da igualdade e da justiça que são, para nós, *processos singulares não vividos*. Não sabemos ao certo do que se trata, porque, na concretude das relações capitalistas, somente conhecemos seus opostos, e a eles confrontamos a igualdade e a justiça como *possibilidade de um devir*. E, como devir, igualdade e justiça dependem da práxis de *um sujeito, se for coletiva e, sendo coletiva, será a de um sujeito*, porque, entendemos, depende do *desejo da construção de novas formas de expressão para o humano*.

Para Wallerstein (2003a) trata-se da construção de uma pauta de estratégia de luta política contra o capitalismo que denomina *utopística*. Para Deleuze e Guattari (1972; 2005c) trata-se de uma *micropolítica* capaz de desterritorializar os fluxos do desejo da axiomática capitalística em vetores de singularidade. Consoante a eles, ousamos afirmar, para nossa prática cotidiana de educadores, uma necessária *práxis guerrilheira contra a subjetivação capitalística*, que atue nas frestas do senso comum burocrático, incendiando-o com Vida.

## Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Do percurso de formação e desenvolvimento profissional: entre normas e (pré) conceitos para repensar a profissão docente. *Revista Olhar do professor*. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa. V. 8, nº2, 2ºsem/2005, p.11-25.

\_\_\_\_\_. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ABREU, Mariza Vasques de. *Progestão: como desenvolver a gestão dos servidores na escola?* Módulo VIII. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANDRADE, Maria Edgleuma de. *O discurso e a prática da gestão escolar: propósitos modernizantes x propósitos democratizantes*. <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-1850--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-1850--Int.pdf)> Acesso em 16/10/2006.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W; BEANE, James (orgs.). *Escolas democráticas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AQUINO, Julio Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 7 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

BALL. Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), v.25, n. 89, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 out. 2006.

BIRMAN, Joel. *Mal estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BOEIRA, Nelson. *Nietzsche*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, André. Governança e política educacional. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 18, n. 52, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 out 2006.

BUENO, Sinésio Ferraz. *Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação*. São Paulo: Annablume, 2003.

CAMARGO, Eliana Nardelli. *Formação de professores no Programa Jornal, Escola Comunidade*. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

CARDOSO JR, Hélio Rebello. *Conceitos onto-políticos no pensamento de Gilles Deleuze: “minoría” como “devenir minoritário”*. Disponível em: <<http://www.geocities.com/ptreview/15-cardosojr.html>>. Acesso em 09/07/2007.

CARVALHO, Maria Celeste da Silva. *Progestão: como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola? Módulo V*. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHOMSKY, Noam. *Propaganda e consciência popular*. Bauru, SP: Edusc, 2003.

CIAMPA, Antonio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Caminhos Investigativos III*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85 – 116.

CUNHA, Luiz Antonio – A educação no pensamento liberal. In: *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. p. 24-45.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

DAYREL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001, p. 136-161.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 12 ed. São Paulo: Moraes, [ca. 1978].

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2006.

\_\_\_\_\_. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia vol 1*. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2006.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia vol 2*. Tradução: Ana Lucia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia vol 4*. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia vol 5*. Tradução: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2005c.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia vol 3*. Tradução: Aurélio Guerra Neto et al. São Paulo: Editora 34, 2004.

\_\_\_\_\_. *O Anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Porto: Assírio & Alvin, 1972.

DIAS-DA-SILVA, M.H.F.F. O projeto pedagógico e a escola de periferia: viabilizar um sonho ou viver um pesadelo? In MARIN, A.J., SILVA, A.M.M.; SOUZA, M.I.M (orgs) *Situações Didáticas*. Araraquara: JM Editora, p.119-143.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Módulo II*. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

DUARTE, Newton. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: *Revista de Ciência da Educação*. Dossiê: “Entre Deleuze e a Educação”. Campinas, v. 26, n 93, p. 1159-1542. Set/Dez. 2005.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola? Módulo IX*. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). *O lugar do professor na pesquisa educacional*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. ; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREUD, Sigmund. O mal estar na civilização. In: *Obras Completas de Sigmund Freud, Volume XXI*. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 77-108.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GASPARIAN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GENTILI, Pablo; McCOWAN, Tristan (Orgs.). *Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. *Nietzsche & para além de bem e mal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GROSBAUM, Marta Wolak. *Progestão: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola? Módulo IV*. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 2000.

\_\_\_\_\_. *As três ecologias*. São Paulo: Papirus, 1993

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola*. 13 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

LAPLANCHE, Jean. *Dicionário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 53-79

\_\_\_\_\_. O professor e a construção da sua identidade. In. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 3 ed. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 61-72.

LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. *Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2002.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *Delta*. São Paulo, v.21, n 2, jul/dez.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 nov. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) v.27, n.94, 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 out. 2006.

MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. Tradução: Tatiana Belinky. São Paulo: Editora 34, 2005.

MARÇAL, Juliane Corrêa. *Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Módulo III*. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões Bueno. *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problema e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. *Progestão: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola? Módulo VII*. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MARX, Karl – A mercadoria. In: *O capital – Livro primeiro*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. *Progestão: como gerenciar os recursos financeiros? Módulo VI*. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MOTTA, Manoel Barros da. Apresentação. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. V – LXII.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), v.26, n. 92, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 out. 2006.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. 3 ed. São Paulo, Ática, 2006.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. *Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I*. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

PÉRES GOMES, A I. A função e formação do professor(a) no ensino para a compreensão de diferentes perspectivas. In SACRISTÁN, J.G. e PERES GOMES, A I. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 353-379.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17 a 52.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n 3, 2005a. p. 521-539.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.) *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ/Fapesp, 2003.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IBERNÓN, Francisco (org.) *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAGO, Luzia Margareth; MOREIRA, Eduardo F.P. *O que é taylorismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

REICH, Wilhelm. *O assassinato de Cristo*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Escuta, Zé Ninguém*. 10 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

\_\_\_\_\_. *O combate sexual da juventude*. Porto: Textos Marginais, 1972

SACRISTÁN, J. Gimeno. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artemed, 2001.

SANDRONI, Paulo. *O que é mais-valia*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 500 de 13 de novembro de 1974. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. Disponível em: < [http://www.dersv.com/lei\\_500\\_1974.htm](http://www.dersv.com/lei_500_1974.htm)> Acesso em 15 mai. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível em: <<http://dersv.sites.uol.com.br/lei836.htm>> Acesso em: 15 mai. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 37.185 de 5 de agosto de 1993. Dispõe sobre o módulo das escolas estaduais. Disponível em: <[www.imprensaoficial.com.br](http://www.imprensaoficial.com.br)> Acesso em: 15 mai. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 38.981 de 1 de agosto de 1994. Altera disposições sobre o módulo das escolas estaduais. Disponível em: <[www.imprensaoficial.com.br](http://www.imprensaoficial.com.br)> Acesso em: 15 mai. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Secretaria da Saúde nº 493 de 8 de setembro de 1994. Aprova Norma Técnica que dispõe sobre a Elaboração de Projetos de Edificação de Escolas de , 1º e 2º graus no âmbito Estado de São Paulo. Disponível em: <[http://www.fai.com.br/deadamantina/Legis1/Res\\_SS\\_493\\_1994.htm](http://www.fai.com.br/deadamantina/Legis1/Res_SS_493_1994.htm)> Acesso em: 15 mai. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Secretaria da Educação nº 6 de 28 de janeiro de 2005. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino médio, no período diurno, nas escolas estaduais. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise>> Acesso em: 15 mai. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Secretaria da Educação nº 11 de 11 de fevereiro de 2005. Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental

nas escolas estaduais. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise>> Acesso em: 15 mai. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Secretaria da Educação nº 16 de 1 de março de 2005. Dispõe sobre aulas complementares de enriquecimento curricular na rede estadual de ensino. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise>> Acesso em: 15 mai. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Secretaria da Educação nº 89 de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a complementação de carga horária relativa às aulas ministradas pelo pessoal docente. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise>> Acesso em: 15 mai. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Secretaria da Educação nº 90 de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise>> Acesso em: 15 mai. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Secretaria da Educação nº 66 de 30 de outubro de 2006. Dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.dersv.com/legislacao.htm#0034>> Acesso em: 15 mai. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Secretaria da Educação nº 78 de 30 de novembro de 2006. Altera dispositivo da Resolução SE - 66, de 3 de outubro de 2006, que dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.dersv.com/legislacao.htm#0034>> Acesso em: 15 mai. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Nereide. Educação brasileira em tempos neoliberais. *Revista Princípios*. São Paulo, n. 45, maio/jun/jul 1997. p. 52-61.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo) pragmatismo. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 29, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 out. 2006.

SENNET, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da; KOHAN, Walter. Apresentação. In: *Educação e Sociedade*. Dossiê: Deleuze e a educação. Campinas, v. 26, n 93, p. 1159-1542. Set/Dez. 2005, p. 1171-1182.

TARDELI, Denise D'áurea. *O respeito na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional. GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 109-137.

TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e Ideologia*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

\_\_\_\_\_. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

UDEMO. *Decálogo a ser seguido pelos gestores para a solução dos problemas de infra-estrutura das Escolas Públicas Estaduais*. Sindicato dos especialistas em educação do magistério público oficial do Estado de São Paulo. <[www.udemo.org.br](http://www.udemo.org.br)> Acesso em: 25 mai. 2007.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *O fim do mundo como o concebemos: ciência social para o século XXI*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

\_\_\_\_\_. *Utopística ou as decisões históricas do século vinte e um*. Petrópolis: Vozes, 2003a.

WEBER, Max - *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1981.

## Anexo I

Descrição sumária do Progestão

## Descrição sumária do Progestão

O Programa de Formação a Distância para Gestores Escolares foi produzido pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação) e, como tal, a nosso ver, é um documento oficial, um texto político, representante daquilo que tal Conselho – integrante do Estado - reinterpreta e recontextualizou do ideário neoliberal. No *site* do Consed encontramos a seguinte descrição do *Progestão*:

É um curso de formação continuada e em serviço, organizado na modalidade a distância, para gestores escolares que atuam nas escolas públicas do país. Com uma proposta inovadora no campo da formação continuada de dirigentes escolares, o Progestão tem o objetivo de formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um Projeto de Gestão Democrática da escola pública, focada no sucesso escolar dos alunos. Foi desenvolvido pelo CONSED, em parceria com as Secretarias de Educação e com apoio e cooperação da Fundação FORD, da Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED e da Fundação Roberto Marinho. (<http://www.consed.org.br> – acesso em 30/10/2006).

Desconsideraremos a “modalidade a distância” em nossas análises, porque, na implantação do programa entre os sujeitos pesquisados, o curso se concretizou como “presencial”<sup>60</sup>. Seja como for, parece-nos, a consideração dessa modalidade, não seria suficiente para justificar a característica neotecnicista do processo de ensino proposta pelo curso.

Como desconsideraremos a modalidade à distância, não caracterizaremos a UNED; sobre a Fundação Roberto Marinho, afirmariamos que representa os meios de comunicação de massa, como agenciamento maquínico, em sintonia com os organismos internacionais e o Consenso de Washington<sup>61</sup>. Sobre a Fundação Ford, em seu *site*, somos informados que:

A Fundação Ford é uma organização privada, sem fins lucrativos, criada nos Estados Unidos para ser uma fonte de apoio a pessoas e instituições

---

<sup>60</sup> A própria burocratização das relações na prática da administração escolar, como procuramos caracterizar no Capítulo 2, impediu, a nosso ver, que os cursistas pudessem dedicar algum tempo entre um encontro de capacitação e outro (com aproximadamente um mês de distância um do outro) para estudar os módulos do curso. Concorre nesta afirmação, nossa percepção profissional enquanto tutor de duas turmas na aplicação do curso.

<sup>61</sup> Sobre a questão da relação dos grandes meios de comunicação de massa com o poder do Estado capitalístico ver, por exemplo, Guattari e Rolnik, 2000, Guattari, 1993 e Chomsky, 2003.

inovadoras em todo o mundo, comprometidas com a consolidação da democracia, a redução da pobreza e da injustiça social e com o desenvolvimento humano. Criada em 1936, a Fundação Ford já contribuiu com US\$ 12 bilhões em doações e empréstimos para auxiliar a produção e divulgação do conhecimento, apoiando a experimentação e promovendo o aprimoramento de indivíduos e organizações. Atualmente, não possui ações da Companhia Ford e sua diversificada carteira de investimentos é administrada para ser uma fonte permanente de recursos para custear seus programas e suas atividades. O Escritório do Brasil, localizado na cidade do Rio de Janeiro, está entre os mais antigos dos doze escritórios que a Fundação Ford mantém no exterior, permitindo parcerias de trabalho mais próximas com indivíduos e instituições em várias regiões do globo. (<http://www.programabolsa.org.br/ff.html>. acesso em 30/10/2006).

O Progestão é constituído por nove módulos, cada um deles composto de cadernos de estudo e caderno de atividades, assim nomeados:

I – Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?

II – Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?

III – Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?

IV – Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?

V – Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?

VI – Como gerenciar os recursos financeiros?

VII – Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?

VIII – Como desenvolver a gestão dos servidores da escola?

IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola?

Cada um dos módulos possui um autor. No âmbito de nossa dissertação, não nos interessa focar nos autores, mas, como já dissemos, em trechos do texto do Progestão que evidenciem seu conceito de “gestão democrática da escola”.

Sobre a questão da autoria, pensamos que passa pela discussão proposta por Libâneo (2005) da diferença entre uma reflexividade crítica e uma reflexividade neoliberal: a diluição dos conceitos na segunda bem como o “mercado de conceitos” (Pimenta, 2005) que produz, com o conseqüente esvaziamento político-epistemológico destes, parece-nos permitir supor a própria diluição do sujeito da educação enquanto autor. Tal esvaziamento também é apontado por Frigotto (2004)

ou Bueno (2003). Ainda sobre a questão da autoria, poderíamos considerá-la no conjunto dos agenciamentos maquínicos de subjetivação capitalística e, neste caso, poderíamos ter que o autor, suposto sujeito de enunciação poderia ser, na verdade, o sujeito do enunciado de determinada axiomática (Guattari e Rolnik, 2000).

## Anexo II

Os conceitos de “gestão”, “democracia” e “gestão democrática” no texto dos cinco primeiros módulos do Progestão

Quadro 1 – O conceito de “gestão”, de “democracia” e de “gestão democrática da escola” no Módulo I do Progestão

	GESTÃO	DEMOCRACIA	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA
<b>MÓDULO I</b> <b>Como articular a função social da escola com a especificidade e as demandas da comunidade?</b>	<p>Objetiva garantir que a escola transmita conhecimento porque ela não foi substituída, ainda que novas alternativas como a EAD tenham surgido (p. 8).</p> <p>Garantir permanência dos alunos na escola através de contato com as famílias e revisando o trabalho interno da escola, garantindo boa convivência interna para a saldar dívida histórica da falta de acesso das camadas populares à escola (p. 32)</p> <p>Ter clareza da distância entre o que a escola ensina e as necessidades do mundo para adequar-se constantemente a essas necessidades. (p. 49)</p> <p>Agir no sentido de repensar a essência da escola porque até o Papa disse que “hoje o fator decisivo é, cada vez mais, o homem em si, ou seja, o seu conhecimento” (p. 53 e 54)</p> <p>Garantir que se inicie o processo de inclusão digital mesmo que em condições insatisfatórias. (p. 60 e 61).</p> <p>Em face das dificuldades cotidianas, opções como “fazer demandas aos órgãos superiores”, “denunciar à mídia ou ao ministério público” são limitados em face do fato de “assumir sua autonomia, revolucionar o cotidiano da escola”, porque as mudanças começam no cotidiano das escolas. (p. 62).</p> <p>Saber ouvir todas as partes para partilhar decisões no âmbito local (p.63 e 84). Saber relacionar a escola a seu entorno social (p. 86)</p> <p>Permitir acesso e uso do espaço escolar em atividades da comunidade (p. 89).</p> <p>Interferir nas representações sociais dos demais atores, especialmente dos educadores para que assumam sua autonomia, através da reflexão a partir dos dados concretos da escola (p. 105)</p> <p>Garantir a transmissão de valores morais (p. 107)</p> <p>Saber lidar com o conflito, harmonizando diferentes culturas e suas representações (p. 111).</p>	<p>E o que garante o nexa da escola com a sociedade do conhecimento (p. 7).</p> <p>Deve ser vista como um valor e como um processo a ser ensinado pela escola. Como valor é garantido na Constituição; como processo, deve ser conquistada através da participação nas decisões da escola com a comunidade a ela articulada (p. 8; 70 a 79; 83 a 95).</p> <p>A Democracia se tornou uma instituição importante após as Revoluções Francesa e Americana, porque trouxe à tona a participação popular na política. (p. 19)</p> <p>Aproximação entre escola e democracia como “escola para todos” (p.20): no Brasil, somente no século XX, promovida pelo Estado (p. 21).</p> <p>Democracia igual a democratização de acesso à escola (igualdade de oportunidades).(p. 26 a 30)</p> <p>Para tanto (p. 63), propõe-se tornar o currículo enxuto e discutir com os professores estratégias para aprendizagens significativas (Ausubel), de forma a recriar a cultura geral (p. 101), tornando os indivíduos “sujeitos e agente da cultura e da história” (p. 102)</p>	<p>Práticas sociais marcadas pela participação (escola é pólo cultural comunitário) (p. 8).</p> <p>Objetiva preparar para a cidadania e qualificar para o trabalho (p. 17)</p> <p>É o instrumento para garantir a transmissão do conhecimento para os mais jovens (p.19).</p> <p>Garantir permanência na escola através de contato com as famílias, revisando o trabalho interno da escola e garantindo boa convivência interna para saldar dívida histórica da falta de acesso às camadas populares (p. 32).</p> <p>Limite é a legislação do Estado (Constituição Federal e LDBEN); objetivo é incluir alunos na “sociedade do conhecimento” o que é igual a dizer que , se incluídos, obterão sucesso escolar (p. 33 a 46).</p> <p>Acompanhar o movimento de mudança “da humanidade” em direção à “era da informação”, para que as pessoas não fiquem em desvantagem (p. 47 a 51)</p> <p>Garantir que professores e alunos possam aprender junto às novas demandas da informatização e da velocidade do conhecimento na “era da informação” (p. 51) . Desenvolver os indivíduos com base nos quatro pilares da educação definidos pela Unesco e subordinação da escola aos interesses do mercado de trabalho (p. 56 a 65).</p> <p>É prática de ouvir todas as partes para partilhar decisões no âmbito local (p.63).</p> <p>Relação com a comunidade visa a apropriação do conhecimento sistematizado e a constituição da escola como espaço de convivência para a formação de uma “comunidade educativa”, fazendo coisas que “aparentemente nada tem a ver com a escola” como criar grupos teatrais, corais, de forma a recriar a cultura geral, tendo em vista o “lugar de autoridade da escola na sociedade” (p. 83 a 107)</p>



Quadro 2 – O conceito de “gestão”, de “democracia” e de “gestão democrática da escola” no Módulo II do Progestão

	GESTÃO	DEMOCRACIA	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA
MÓDULO II Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?	<p>Incentivar as pessoas a participar, administrando conflitos (p. 15; 31).</p> <p>Trata-se de gestão de pessoas (p. 15) para transformar a escola visando o sucesso do aluno (p. 17, 28 e 29).</p> <p>Observar os princípios legais (p. 20-21).</p> <p>Garantir o respeito às diversidades culturais e a convivência dos diferentes no espaço escolar através do diálogo (p. 24).</p> <p>Elaborar plano de ação para minimizar os problemas gerados pela discrepância entre o que é e o que gostaríamos que fosse, reconhecendo as razões da discrepância (p. 25).</p> <p>Criar situações-problema para envolver as pessoas (p. 33). Para tanto, é necessário saber ouvir, criar condições favoráveis de comunicação (espaço confortável, lanche), respeitar decisões coletivas e colegiadas, valorizar as pessoas (p.33).</p> <p>Depende de conjunto de competências individuais do gestor para garantir a participação coletiva (p. 44) Tais competências podem ser aprendidas, como saber informar de forma clara, ser íntegro e confiável (p. 56); saber organizar uma reunião participativa e colegiada (p. 78-90; 106); saber organizar o trabalho e o tempo escolar (p. 101), mantendo a flexibilidade para se adequar a novas situações e realidades (104-105)</p> <p>Visa a autonomia e a democratização da escola (p. 67). O exercício da autonomia torna a equipe escolar mais responsável “pelos acertos e erros das decisões tomadas”, visando a construção da proposta pedagógica da escola (p. 68-69).</p> <p>Se aos poderes públicos cabe financiar a educação pública, cabe aos gestores “o bom uso desses recursos” (p. 69).</p> <p>É exercício de liderança e coordenação das atividades escolares, mediando o projeto pedagógico e as demais atividades da escola, visando a eficácia e a inovação (p.91 a 101)</p>	<p>Como tema da ordem do dia, pode ser entendida como: “participação nas decisões”, “importância de observância das leis”, “condições sociais necessárias para sua prática”, “respeito aos direitos humanos e à vida”. (p. 7, p. 18)</p> <p>É forma de superação de obstáculos e divergências, por meio do diálogo, para a construção de propósitos comuns (p. 18).</p> <p>Promove igualdade de oportunidade para todos (p. 23).</p> <p>Garante acesso, permanência e participação dos diversos segmentos na escola (p. 31)</p> <p>Garante acesso a portadores de necessidades especiais (p. 109)</p>	<p>Deve ser participativa (p. 7) incentivando a participação das pessoas na gestão escolar (p. 15) “Trata-se de fortalecer procedimentos de participação das comunidades escolares e local no governo da escola, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades” (p. 15, 25, 35) sobre os diferentes aspectos da administração escolar. Trata-se de fiscalização da aplicação dos recursos, participação em reuniões, discussão sobre prioridades e conservação do patrimônio escolar (p. 26).</p> <p>Participação é fruto do processo democrático (p. 27).</p> <p>Escola organiza e é organizada pelo contexto histórico no qual está inserida, inclusive o sistema de ensino (p. 36, 44 a 49). Para tanto é necessário que conheça a comunidade extra-muros e a inclua, por exemplo, através dos órgãos colegiados (p. 37, 44 a 49).</p> <p>A atividades escolares não podem se resumir à sala de aula; a diversidade “da vida cultural, social e política interferem na vida e no currículo da escola” (p. 50). “A participação da comunidade será mais efetiva se as pessoas conhecerem as leis que a regem, as políticas governamentais propostas para a educação e as concepções que norteiam essas políticas” (p. 52).</p> <p>Deve ser entendida no contexto do sistema de ensino do país e na identificação das instituições públicas parceiras (p. 54 a 64)</p> <p>Decisões coletivas para o sucesso do aluno (p.72 a 75).</p> <p>Decisão sobre a organização do trabalho e do tempo, como o calendário (p. 101), ou sobre o melhor horário para reuniões colegiadas (p. 105-106).</p> <p>“O crescimento da esperança e da co-reponsabilidade” (p. 110) que colabora no enfrentamento de problemas, entre eles o <i>burn out</i> (p. 107a 111).</p>

Quadro 3 – O conceito de “gestão”, de “democracia” e de “gestão democrática da escola” no Módulo III do Progestão

	GESTÃO	DEMOCRACIA	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA
MÓDULO III Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?	<p>Garantir a construção da autonomia da escola através do diálogo (p.15).</p> <p>Coordenar reuniões que objetivem tal construção (p. 21).</p> <p>Desejo de mudança, vontade de inovar, mesmo em face de situações conflitantes e imprevisíveis, identificando os desafios, diferenciando-os entre coletivos e individuais e organizando um trabalho escolar participativo, no qual se distribuem as atribuições num clima solidário (p. 22 a 30; 66).</p> <p>Capacidade de articular teoria e prática, que são inseparáveis, na construção do projeto pedagógico (p. 40-41), além de pesquisar subsídios para tal construção, bem como articular a relação entre os diferentes atores no diagnóstico da realidade da escola, no levantamento das concepções e na definição de estratégias e ações que permitam alcançar o objetivo da escola (p. 57 a 87).</p> <p>Constitui-se na articulação das dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica em torno do projeto pedagógico da escola (p. 42), visando a garantia do acesso, permanência e sucesso do aluno na escola (47 a 49).</p> <p>Visa garantir a autonomia da escola, a qualidade do ensino através de uma organização curricular adequada, e a valorização dos profissionais do magistério (p. 52).</p> <p>Capacidade de orientar o planejamento estratégico das ações escolares em face dos seus objetivos, visando sua transformação (p.95-97).</p> <p>Capacidade de orientar a elaboração de plano de ação (p. 98 a 119).</p> <p>Capacidade de analisar as políticas educacionais e despir-se de preconceitos na prática (114 a 117).</p>	<p>Forma coletiva de participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e na construção de sua autonomia (p. 8).</p> <p>Garante acesso, permanência e sucesso do aluno na escola (p.45, 47)</p>	<p>Garante a construção coletiva do projeto pedagógico da escola (p.7), que é a expressão da conquista de sua autonomia (p.8) (que é “decidir seu próprio destino” – p. 22) respeitando os dispositivos legais do sistema de ensino (p. 15 a 19 e 22).</p> <p>Garante construção da identidade da escola e a projeção de ações de curto, médio e longo prazo (p. 32), sintetizando a “missão da escola” (p. 95)</p> <p>Visa participação da comunidade local nas ações cotidianas da escola e do acompanhamento do aluno por seus pais (p. 45). Maior participação é igual a maior gestão democrática (p.46)</p> <p>Visa uma escola de qualidade, o que depende de uma organização curricular adequada e formação continuada (p. 50).</p> <p>“Promove estratégias de ação compartilhada e estimula o compromisso individual e coletivo na realização de projetos” (p. 103)</p>

Quadro 4 – O conceito de “gestão”, de “democracia” e de “gestão democrática da escola” no Módulo IV do Progestão

	GESTÃO	DEMOCRACIA	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA
MÓDULO IV Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?	<p>Ser capaz de garantir a todos a compreensão do processo de ensino e aprendizagem posicionando-se contra as formas ditas tradicionais (p.15; 22).</p> <p>A escola deve se adaptar ao aluno em sua prática de ensino e aprendizagem; o currículo deve ser compatível com a clientela atendida (p. 41).</p> <p>Coordenar, liderar, a construção coletiva do projeto pedagógico (p. 42) porque é o gestor que tem uma visão mais global, que é capaz de “conduzir o grupo” (p. 43) porque, “sem adesão de todos, o trabalho escolar desanda e o sucesso dos alunos se esvai” (p. 45).</p> <p>Garantir condições materiais para o desenvolvimento do projeto pedagógico (p. 48). Organizar o tempo, o espaço, o currículo e o planejamento da escola (p. 52 a 61), concorrendo para um trabalho de acordo com os PCNs (p. 58; 77 a 81)</p> <p>Lutar contra a resistência à mudança (p.51).</p> <p>Liderar a construção e garantir o respeito às regras de convivência da escola, para a concretização do projeto pedagógico e a aprendizagem do aluno (p.67 a 71).</p> <p>Garantir avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem (89 a 109).</p>	<p>Processo de conflitos e divergências até que consensos sejam alcançados (p. 42), para o qual concorre a ação do líder (p. 42-43).</p>	<p>A escola deve se adaptar ao aluno em sua prática de ensino e aprendizagem (p.39).</p>

Quadro 5 – O conceito de “gestão”, de “democracia” e de “gestão democrática da escola” no Módulo V do Progestão

	GESTÃO	DEMOCRACIA	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA
MÓDULO V Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?	<p>Ter capacidade de agir e reconhecer a pluralidade cultural da sociedade, estabelecendo a relação entre a escola e a comunidade, através de parcerias e do convívio democrático (p. 7).</p> <p>Gestor é líder que deve reconhecer em si mesmo as características da liderança, como: seriedade e responsabilidade, disposição para a mudança, dedicação e afinco, espírito de equipe, pontualidade, reconhecimento do mérito das pessoas e do trabalho em equipe, cooperação, flexibilidade, preservação das tradições culturais da escola, saber lidar com situações que contrariam interesses de grupos e/ou pessoas, clareza do desejo de ser gestor, busca do envolvimento de todos, saber formar sua equipe, escolhendo pessoas que tenham as características citadas, saber lidar com a falta de motivação, a falta de experiência e ausência dos professores, a ingerência de partidos políticos, as mudanças no perfil da comunidade (p.25 a 33)</p> <p>Saber identificar formas de violência no cotidiano escolar para combatê-lo, sem tornar-se autoritário (o que seria uma nova forma de violência) (p.37 a 43).</p> <p>Saber comunicar, porque a comunicação é o ponto de partida para que todos se entendam (p.53).</p> <p>Gerir conflitos, sabendo diferenciar sua origem (de interpretação, de projetos ou de poderes) e seus níveis (pessoal, interpessoal ou institucional) (p.55 e 56), sempre em sintonia com os documentos legais, como o ECA (p.109 a 129).</p> <p>Saber negociar parcerias com instituições públicas e/ou privadas, bem como monitorar seu andamento e resultados (p. 92 a 105).</p>	<p>Pluralidade cultural e respeito às diferenças (p.7).</p> <p>É um componente comportamental: “convívio democrático” (p. 17).</p> <p>Negociação de pontos de vista divergentes através do diálogo (p. 53).</p> <p>Sua possibilidade de prática está pautada no Direito (p. 109 a 129).</p>	<p>Garantir comportamentos adequados para a convivência democrática (p. 17), representada por um projeto pedagógico definido e compartilhado, por colegiados atuantes, pelo estabelecimento de parcerias com entidades públicas e privadas e pela formação de uma equipe de profissionais bem preparados para o exercício de suas funções (p.18) que objetivem a valorização do indivíduo e da construção de sua identidade, bem como a inserção no mercado de trabalho e na qual se ensine que é preciso aprender sempre (p. 20 a 22).</p> <p>Vivência democrática é igual a liberdade de expressão e diálogo, no estabelecimento de relações que objetivem o bem comum, evitando-se a distância hierárquica, buscando a participação responsável e consciente de cada um, permitindo a revisão e crítica à autoridade que está posta, estimulando comportamentos de autonomia e autoderminação (p. 44). Tem como inimigos a violência, o conflito e o antagonismo (p. 48). O conflito pode ser produtivo no convívio democrático; o antagonismo busca soluções violentas (p. 51 a 53), o que torna necessária a maior abertura da escola para a comunidade na construção de projetos comuns (p. 62 a 68; 83 a 89)).</p>

## Anexo III

Modelo de questionário semi-aberto aplicado a Diretores de Escola para avaliação de uma experiência de aplicação concreta do Progestão

O QUESTIONÁRIO ABAIXO OBJETIVA A COLETA DE DADOS PARA UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO, TENDO COMO OBJETO O *PROGESTÃO*, REALIZADA POR FLÁVIO DALERA DE CARLI  
**NÃO É NECESSÁRIO IDENTIFICAR-SE.**  
 DESDE JÁ, MEU MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

<b>01</b>	<b>Assinale os módulos do <i>Progestão</i> que você já estudou:</b>
	Módulo Introdutório (Como fazer da auto-avaliação um ponto de partida para a construção de uma escola competente?).
	I – (Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?).
	II – (Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?).
	III – (Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?).
	IV – (Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?).
	V – (Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?).
	VI – (Como gerenciar os recursos financeiros?).
	VII – (Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?).
	VIII – (Como desenvolver a gestão dos servidores da escola?).
	IX – (Como desenvolver a avaliação institucional da escola?).
<b>02</b>	<b>Na sua opinião as propostas contidas no <i>Progestão</i>:</b>
	Atendem as expectativas.
	Não atendem as expectativas.
<b>03</b>	<b>O estudo de qual módulo foi mais significativo para você?</b>
	Módulo Introdutório (Como fazer da auto-avaliação um ponto de partida para a construção de uma escola competente?).
	I – (Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?).
	II – (Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?).
	III – (Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?).
	IV – (Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?).
	V – (Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?).
	VI – (Como gerenciar os recursos financeiros?).
	VII – (Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?).
	VIII – (Como desenvolver a gestão dos servidores da escola?).
	IX – (Como desenvolver a avaliação institucional da escola?).
<b>04</b>	<b>Apresente dois motivos que tornaram o estudo do módulo assinalado o mais significativo para você</b>
<b>a</b>	
<b>b</b>	

<b>05</b>	<b>Você avalia o conteúdo das propostas do <i>Progestão</i> como sendo:</b>
	Satisfatório.
	Insatisfatório.
<b>06</b>	<b>Qual foi o conteúdo (s) das propostas contidas no <i>Progestão</i> mais significativo (s) para você?</b>
A	
b	
<b>07</b>	<b>Aponte motivos que tornam os conteúdos das propostas do <i>Progestão</i> acima apontados os mais significativos para você.</b>
<b>08</b>	<b>Você avalia a metodologia de ensino – aprendizagem das propostas contidas no <i>Progestão</i>, como sendo:</b>
	Satisfatória.
	Insatisfatória.
<b>09</b>	<b>Qual foi a (s) metodologia (as) das propostas contidas no <i>Progestão</i> a (s) mais significativa (s) para você?</b>
A	
b	



<b>16</b>	<b>Assinale a linha pedagógica que melhor representa as propostas contidas do <i>Progestão</i>:</b>
	Técnico-científica (tradicional e/ou tecnicista)
	Crítico – emancipatória.
<b>17</b>	<b>Justifique sua resposta à questão anterior.</b>
<b>18</b>	<b>Você considera a Proposta Pedagógica da escola na qual é diretor como sendo:</b>
	Técnico-científica (tradicional e/ou tecnicista).
	Crítico – emancipatória.
<b>19</b>	<b>Destaque dois aspectos da Proposta Pedagógica da sua escola que corroboram sua resposta à questão anterior:</b>
a	
b	
<b>20</b>	<b>Conceitue “Ideologia”.</b>

Respondido no município de \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_/\_\_\_\_ de

## Anexo IV

Avaliação de uma aplicação concreta do Progestão pelos sujeitos da prática:  
Uma análise das respostas aos questionários

## **Avaliação de uma aplicação concreta do Progestão pelos sujeitos da prática através de questionário semi aberto**

Foi entregue questionário semi-aberto (Anexo 3) a quarenta diretores de escola cursistas do Progestão na experiência que vimos considerando dentro de uma Diretoria de Ensino da rede pública estadual paulista. Vinte e cinco responderam. As respostas foram transcritas. Uma primeira análise que realizamos diz respeito à avaliação que os diretores cursistas do Progestão fizeram da aplicação do curso no contexto da prática (Mainardes, 2006).

No contexto da prática (Mainardes, 2006), na rede pública estadual paulista, a aplicação do Progestão ficou a cargo dos Supervisores de Ensino nas Diretorias de Ensino, denominados “tutores”, coordenados por um núcleo central, também formado por Supervisores de Ensino, denominados “multiplicadores”, sob a gerência da Coordenadoria Especial de Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado

<sup>62</sup>. Os tutores passaram por capacitação centralizada dos módulos do curso<sup>63</sup>, a cargo dos multiplicadores, ficando responsáveis, como tutores, de sua aplicação local entre os membros das equipes de gestão das escolas<sup>64</sup>, chamados de “cursistas”.

Na rede pública estadual paulista foi introduzido mais um módulo ao curso, chamado “Módulo Introdutório”, cujo objetivo era o de realizar um diagnóstico da situação da escola quanto a diferentes aspectos da gestão.

Dentre os sujeitos pesquisados<sup>65</sup>, a frequência aos encontros presenciais dos módulos I a V, atingiu média de 95%. Consideramos tal dado importante porque, na experiência de aplicação que vimos analisando, o curso esteve centrado nos encontros presenciais, a despeito do curso se denominar “Curso de Formação à Distância para Gestores Escolares”. Como tutores do curso em sua aplicação, pudemos perceber, na troca de experiências nas capacitações centralizadas, que tal situação não se restringiu a essa experiência. Os motivos que levaram ao centramento do curso nos encontros presenciais, ao menos na experiência analisada, não são objeto desta pesquisa<sup>66</sup>.

A grande maioria dos cursistas pesquisados (96%) considerou que as propostas contidas no Progestão atenderam suas expectativas. Até o momento da aplicação dos questionários os cursistas haviam cursado somente até o módulo VII do curso. Perguntou-se sobre o módulo mais significativo. O gráfico abaixo demonstra a frequência das respostas:

*Gráfico 1 – Módulo do Progestão cujo estudo foi mais significativo na avaliação dos Diretores de escola*

---

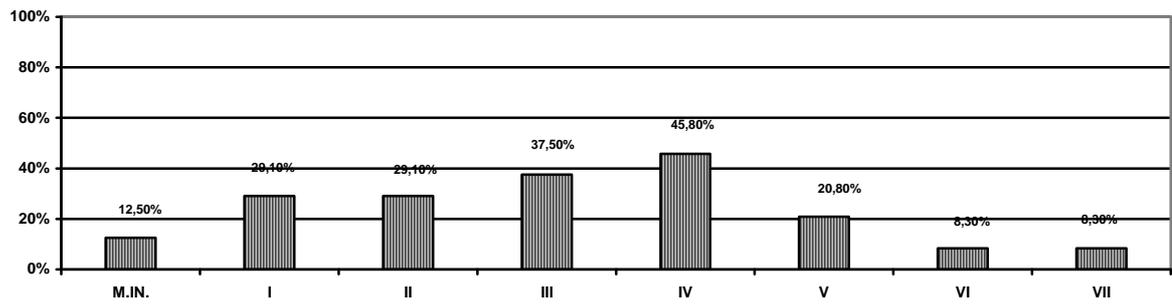
<sup>62</sup> No organograma da Secretaria de Educação do Estado São Paulo, existem três coordenadorias, sendo uma “especial de normas pedagógicas” (Cenp) e duas administrativas, a da grande São Paulo (Cogsp) e a do interior (CeI). Abaixo das coordenadorias, estão as Diretorias Regionais de Ensino, 89 ao todo. Cada Diretoria de Ensino conta com um módulo que determina o número de Supervisores de Ensino. As Diretorias de Ensino gerenciam administrativa e pedagogicamente as escolas a ela jurisdicionadas.

<sup>63</sup> Os Supervisores “tutores” de diferentes Diretorias eram capacitados ao mesmo tempo no órgão central.

<sup>64</sup> Equipes formadas por Diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos.

<sup>65</sup> Os dados que seguem – e sua posterior análise – dizem respeito ao grupo de 25 diretores de escola que entregaram o questionário semi-aberto respondido. No entanto, a partir de nossa condição como tutores do curso, pensamos ser possível generalizar as respostas para os demais diretores e para vice-diretores e professores coordenadores, na experiência de aplicação em questão.

<sup>66</sup> Anteriormente levantamos a hipótese de que a burocratização da prática cotidiana, nos diversos níveis da administração estadual, parece ter concorrido para tal fato.



Os sujeitos foram questionados quanto aos motivos que tornaram o estudo de determinado módulo mais significativo. O Quadro 6 demonstra os principais motivos apresentados:

Quadro 6 – Alguns motivos que tornaram o estudo do Módulo mais significativo segundo os Diretores de Escola

M.IN.	- No Módulo Introdutório foi possível fazer um diagnóstico da escola. - Trouxe contribuições para a prática do dia a dia.
I	- Conteúdos que colaboram para um desenvolvimento de gestão democrática participativa. - Rever o papel histórico da escola.
II	- Envolvimento das pessoas no processo de gestão, maior compromisso. - A escola tem obrigação de atender a comunidade e para cumprir esta missão precisamos conhecer a comunidade destacando suas necessidades
III	- Por ser a construção coletiva a mais difícil para o gestor. - Me auxiliou a ampliar a visão sobre a comunidade.
IV	- Outra grande questão é de como ensinar e como motivar esses alunos a aprender. - O conteúdo em si. Estudar ajuda na prática, estabelece conflitos, dúvidas.
V	- A articulação entre comunidade e comunidade escolar. - Metodologia empregada.
VI	- Como gerenciar os recursos recebidos pela U.E - A melhor maneira de aplicação do mesmo
VII	- Todos eles são importantes pois lidam com a realidade escolar.

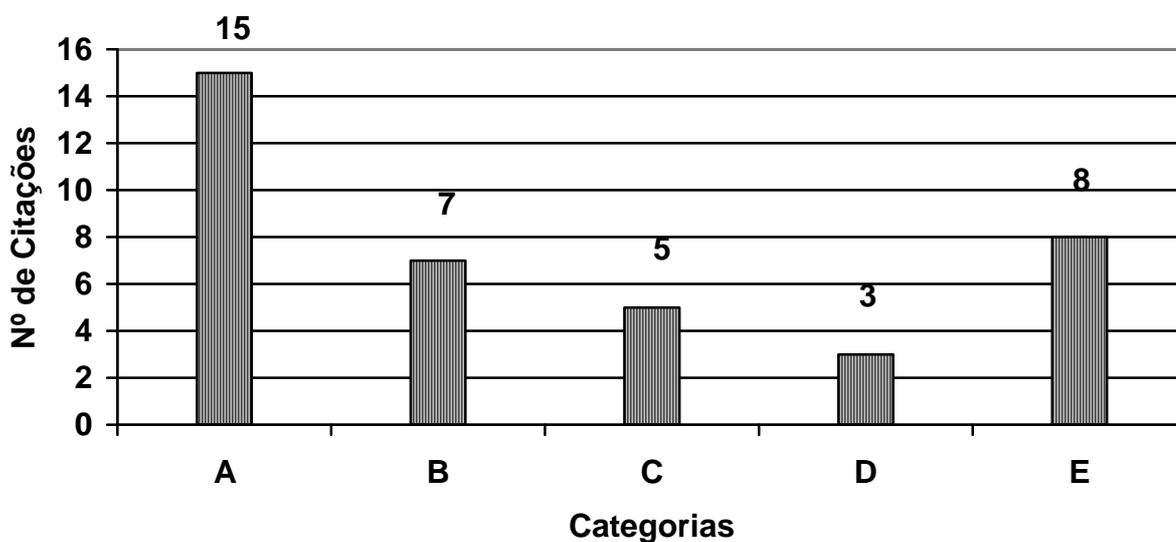
Perguntados sobre o conteúdo das propostas do Progestão, 96% considerou o satisfatório.

Foi perguntado aos cursistas qual foi o conteúdo das propostas do Progestão que foi o mais significativo. A questão, semi-aberta, permitia que cada diretor-cursista citasse dois conteúdos significativos. Entre os 25 sujeitos houve um total de 38 citações de conteúdos que, após tratamento dos dados, foram agrupadas em categorias, quais sejam:

- A – Convívio/gestão democrática para a construção da Proposta Pedagógica;
- B – Teorias da aprendizagem;
- C – Patrimônio/recursos materiais e imateriais;
- D – Função Social da Escola e
- E – Outros (crítica aos conteúdos, gestão, legislação, aluno é cliente).

O gráfico abaixo representa a quantidade de citações de cada categoria.

Gráfico 2 – Conteúdos mais significativo nos Módulos estudados segundo os Diretores de Escola após tratamento dos dados



Os motivos que tornaram os conteúdos mais significativos foram expressos pelos diretores-gestores de 32 diferentes maneiras que foram agrupadas, conforme mostra o quadro 7.

*Quadro 7 – Alguns motivos apontados pelos diretores-cursistas para determinado conteúdo ser mais significativo*

Conteúdo	Motivos apontados
<p><b>A - Convívio / gestão democrática para a construção da Proposta Pedagógica</b></p>	<p>- O Conselho de escola, a associação de pais e mestres, o grêmio estudantil – incentivo para a gestão participativa de todos os membros e associados e o aprendizado para uma futura geração democrática não só em certos temas, mais também em todos os aspectos, sociais e pedagógicos da escola.</p> <p>- Houve um esclarecimento geral de todas as partes envolvidas no projeto pedagógico.</p> <p>- O convívio democrático é difícil! É necessário ler, estudar, refletir e avaliar-se para realizá-lo (um pouco).</p> <p>- Houve identificação nos princípios citados e também reforçou e me deu novas idéias para convivência na escola cada vez melhor.</p>
<p><b>B – Teorias da aprendizagem</b></p>	<p>- Penso que seja minha finalidade maior dentro da escola. Sei que não conseguirei fazer tudo o que desejo e o que é preciso, mas tenho que tentar e não desistir; não importa quem “determina o que determina”.</p> <p>- Aprendemos que a forma como preparamos o ambiente para acolher professores, alunos, pais, comunidade, funcionários, faz a diferença na hora de avaliar o sucesso da aprendizagem e a permanência do aluno</p> <p>- Estão relacionados mais com a prática do cotidiano escolar.</p>
<p><b>C – Patrimônio/ recursos materiais e imateriais</b></p>	<p>- A lembrança do significado da escola para nós, traça o que será a escola para os outros.</p> <p>- Tratam da escola como um todo (parte física e humana).</p> <p>Estão relacionados mais com a prática do cotidiano escolar.</p>
<p><b>D – Função Social da Escola</b></p>	<p>Porque se não sabemos qual a função real da escola não podemos atuar de modo correto.</p>
<p><b>E – Outros</b></p>	<p>Acho que os conteúdos apresentados foram organizados e selecionados para enquadrar o gestor em um “modelo” específico de gestor, ou seja, o gestor que, mesmo diante de dificuldades que extrapolam seu nível de atuação, busca produzir respostas que acomodem interesses antagônicos e que produzam mais “acomodação” do que “transformação”.</p>

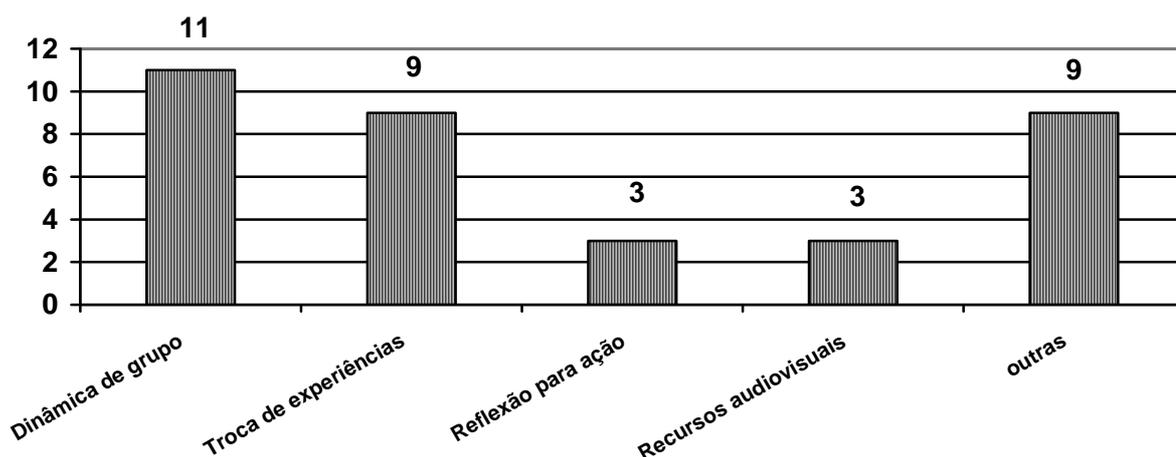
Perguntados sobre a metodologia de ensino-aprendizagem das propostas contidas no Progestão, 96% dos que responderam ao questionário a consideraram satisfatória.

Perguntou-se aos diretores-cursistas, qual foi a metodologia de ensino-aprendizagem mais significativa. Trinta e cinco diferentes metodologias (e/ou técnicas) de ensino foram citadas, se especifica a seguir:

- A – Dinâmicas de grupo – 11 citações;
- B – Troca de experiências entre as equipes – 9 citações;
- C – Reflexão para a ação – 3 citações;
- D – Uso de recursos audiovisuais (filme e/ou música) – 3 citações;
- E – Leitura compartilhada – 2 citações;
- F – Foco no aluno – 2 citações;
- G – Argumentações do tutor – 1 citação;
- H – Dinâmica do barco – 1 citação;
- I – Desenhar e descrever a escola na qual estudou – 1 citação;
- J – Uso de jornal – 1 citação;
- K – Divisão do curso em apostilas – 1 citação.

No gráfico 3 são expressas as metodologias mais citadas. Aquelas com duas ou menos citações estão agrupadas como “outras”.

*Gráfico 3 – Metodologias de ensino-aprendizagem mais significativas segundo os diretores cursistas*



O quadro 8 demonstra alguns motivos apresentados pelos diretores-cursistas para justificar o que torna determinada metodologia mais significativa.

*Quadro 8 – Alguns motivos para determinada metodologia ter sido significativa segundo o diretores cursistas*

<i>Metodologia</i>	<i>Motivo apontado pelo gestor</i>
Dinâmica de grupo	- A dinâmica torna o trabalho mais agradável e descontraído. - Em grupo há troca de experiências, informações, o que também vale de escola para escola. - Os trabalhos em grupo nos proporciona a troca de experiência deixando claro que todas às escolas desenvolvem trabalhos muito bons.
Troca de experiências	- A troca de experiências é uma forma de que surjam outras idéias para aplicarmos em nossa U.E.
Reflexão para ação	- A reflexão do grupo nos levou a pensar sobre a nossa realidade; no levou a fazer reuniões junto à comunidade escolar para reflexão sobre a “escola que queremos” e a começar a articular ações a serem realizadas para alcançarmos esses objetivos.
Recursos audiovisuais	- Para mim, mexeu muito a análise da música e a discussão posterior, pois percebi de uma certa forma os preconceitos que temos nas escolas.
Leitura compartilhada	- Pela falta de tempo de conhecer o material de forma completa fora do curso e, com a leitura compartilhada, saímos dos encontros tendo o conhecimento total do assunto discutido. Através das inferências feitas pelo grupo no início do encontro, tomamos ciência do assunto que será trabalhado no decorrer do dia.
Foco no aluno	- Propõe uma sociedade mais justa, oportunidade para os jovens, garantia de futuro. Tirar os jovens da rua
Argumentações do tutor	- Quanto as argumentações do professor nos leva a procurar saídas diferentes para resolução de alguns professores.
Dinâmica do barco	- É mais dinâmico, participativo, alegre.
Desenhar e descrever a escola qual estudou	- Retornar ao passado – lembrar – sonhar- trás emoções.
Uso de jornal	- Faz refletir, pensar e sanar as dúvidas sobre os assuntos
Divisão do curso em apostilas	- É um meio para aprender e até consultar o dia a dia da escola

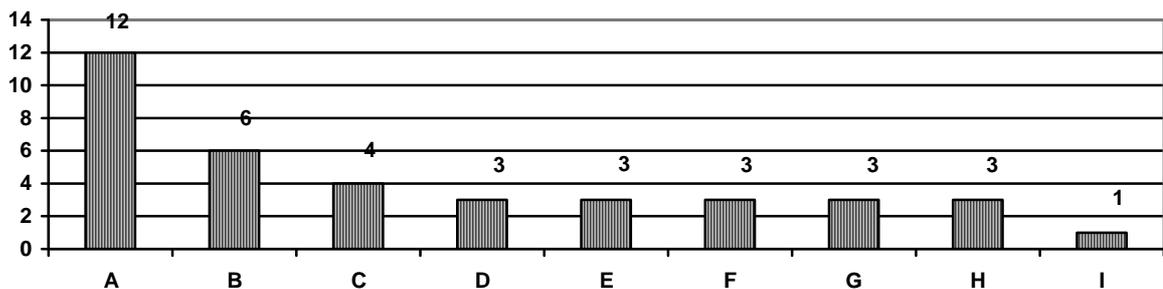
Em relação ao atendimento das necessidades cotidianas da escola, 84% dos cursistas consideram que as propostas contidas no Progestão às atendem.

Questionou-se quais são as necessidades cotidianas da escola. Os diretores-cursistas elencaram 38 respostas, dentre as quais 37 apontam para a necessidade da melhoria da escola e 1 aponta para os limites de atuação da escola na sociedade contemporânea. Após tratamento dos dados, as respostas que indicam para a necessidade da melhoria da escola, foram agrupadas em categorias temáticas que apontam para a necessidade:

- A – De envolvimento/participação de todos os segmentos no cotidiano da escola – 12 citações;
- B – De melhora no gerenciamento das verbas – 6 citações;
- C – De servidores (professores e funcionários) presentes – 4 citações;
- D - De ações para a diminuição da violência na escola – 3 citações;
- E – De recuperação do patrimônio material – 3 citações;
- F - De melhorar a integração da equipe gestora – 3 citações;
- G – De melhorar o atendimento à comunidade – 3 citações;
- H – De promover o sucesso do aluno – 3 citações;
- I – De subsídios para a reflexão – 1 citação.

O gráfico que segue sintetiza essas informações.

*Gráfico 4 – Quais são as necessidades cotidianas da escola no dizer dos diretores cursistas*



Os diretores-cursistas foram questionados quanto à linha pedagógica que melhor representa o seu posicionamento pessoal, a linha pedagógica das propostas do Progestão e a linha pedagógica da Proposta Pedagógica da escola na qual é diretor.

Foram apresentadas duas grandes linhas da pedagogia, tal qual conceituadas por Franco (2003) quais sejam, a Técnico-científica e a Crítico-emancipatória como opção de resposta aos diretores cursistas. Os quadros 9, 10 e 11 consolidam as respostas e as justificativas dos cursistas.

**Quadro 9 – Posicionamento pessoal do diretor-cursista em face das linhas pedagógicas apresentadas e sua conceituação da linha**

<p>Técnico-científica (tradicional e/ou tecnicista) 12%</p>	<p><b>Conceituação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Existem momentos que atuamos como tecnicista e em outros buscamos ser crítico-emancipatórios.</li> <li>- Tudo depende da ocasião. O gestor é levado a ter um jogo de cintura, ou seja, ele tem que, de acordo com a realidade e o momento, ser um pouco de cada tipo</li> <li>– o importante é saber sair das saias justas sem perder a identidade, o objetivo, a razão.</li> <li>– Acredito que tenha um pouco dos dois. A 1ª pela própria formação e porque a questão técnica é mais fácil de ser entendida. A 2ª porque é fundamental a mudança, a discussão do papel da escola e seus agentes.</li> </ul>
<p>Crítico – emancipatória 88%</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Há a necessidade de levar o aluno à reflexão para que o mesmo consiga se integrar à sua realidade e ao mercado de trabalho; dando a formação necessária para que ele consiga crescer diante de suas necessidades individuais.</li> <li>– Crítico-emancipatória penso que me posiciono nesta linha, mas é claro que, muitas vezes, conduzo a prática de maneira tradicional ou tecnicista. Estas “caídas” são quase que “inconscientes”, refletem o lado que mora nos pensamentos e ações naquilo que fui também, construído.</li> <li>– Diante da atual sociedade não podemos ser críticos omissos, mas sim criticar para atender a atualidade.</li> <li>– Para mim, a escola não se constitui numa porta rumo a melhoria de vida, mas sim em um instrumento de análise sobre as perspectivas de vida para cada aluno. Nosso papel é de “criar” oportunidades para essa análise.</li> <li>– Enquanto gestor, sei que a crítica que me faz refletir sobre o que deve ou não redirecionar na escola. Todo esse material é rico para que nos emancipemos dentro de nossas linhas de ação.</li> <li>– O gestor deve ter uma postura crítico-emancipatória para vislumbrar caminhos para a construção de um ambiente democrático escolar. As críticas levam sempre à construção de novos rumos e novas possibilidades, a quebra dos paradigmas.</li> <li>– O processo educacional, por ser processo, está em constante alteração e movimento. É preciso conhecer a teoria para ser crítico com a sua prática gestora diária (conhecer o fundamento). É preciso libertar-se e ultrapassar paradigmas antigos a todo momento do processo. Quando você quer o melhor, exige cada vez mais.</li> <li>– Estar sempre aberta para ouvir o “outro”, para manter uma interação entre o que o outro deseja, o meu e o do todo da escola tentando traçar uma meta que atente o coletivo; mesmo que não seja o meu ideal no momento.</li> <li>– Propondo ações que envolvam todos na escola, descentralizando as tomadas de decisões, aproveitando às críticas para elaboração de novas ações.</li> <li>– Gestão democrática.</li> <li>– Fazemos um trabalho para que o aluno desenvolva suas capacidades e habilidades inseridas no contexto social.</li> <li>– Em meu trabalho tenho como princípio a teoria crítica social dos conteúdos, numa linha neomarxista. Acredito que a escola tem um papel fundamental nas mudanças da sociedade atual. Logo, acredito que nós, professores e direção devemos atuar como agentes de transformação social.</li> <li>– Como a sociedade está sempre em evolução é necessário que os profissionais da educação se modele a cada situação.</li> <li>– Atuando como agentes transformadores da sociedade, pois nós, educadores, temos a responsabilidade de formadores de opinião</li> <li>– Crítica, análise das atividades pedagógicas com trocas, emancipatória referente a mudanças das atitudes em relação a pais, alunos, funcionários e mesmo proposta pedagógica.</li> <li>– Saber ouvir – organização / compartilhar / atender as necessidades / priorizar sempre o ensino-aprendizagem / comprometimento / responsabilidade / respeito.</li> <li>– Não me considero uma diretora que impunha regras, normas e que queira que seus alunos sejam disciplinados, onde a escola transmita conhecimentos e eles assimilarem. Sou do tipo que quer que eles participem, tenham interesse, preservem o que está a sua disposição e que sejam críticos e saibam seus deveres e reivindiquem seus direitos com educação e respeito.</li> <li>– Temos que avaliar a nossa atuação e procurarmos a melhora junto a equipe gestora.</li> </ul>

**Quadro 10 – Avaliação do diretor-cursista quanto à pertinência das propostas do Progestão em face das linhas apresentadas e sua justificativa**

<p>Técnico-científica (tradicional e/ou tecnicista) 12%</p>	<p>– O tradicional de roupagem nova. Não se deseja um gestor crítico, mas sim um gestor capaz, em colocar em ação as políticas educacionais de nosso país que estão articuladas à concepção neoliberal – As duas novamente, com tendência para a 2ª, mas difícil esta conscientização, porque alguns professores e funcionários querem alunos passivos, cumpridores.</p>
<p>Crítico – emancipatória 88%</p>	<p><b>Justificativa</b></p> <p>– A linha crítico-emancipatória nos remete à reflexão/ação/reflexão, na qual existe um processo de aprendizagem contínuo, em que o aluno se sente parte e que o seu conhecimento prévio é usado e valorizado numa troca contínua. – Visão das políticas públicas. – Ao mesmo tempo que o material nos faz refletir para as críticas construtivas, nos dá também liberdade de expressão. – A proposta do Progestão foi elaborada segundo uma linha pedagógica crítico-emancipatória, pois, analisa a realidade da escola e aponta caminhos para o desenvolvimento de uma gestão democrática. – Pois nos abre para discutir, refletir e analisar o nosso dia a dia dentro da realidade que em vivemos. – É (dada) apresentada a teoria, e você tem a liberdade de criticar-se para melhorar a prática. – Atende a função social da escola, mostra como articular opiniões, ações e como desenvolver uma aprendizagem significativa. – Justamente, por que a proposta do curso é a socialização das experiências desenvolvidas das U.Es, além de nos direcionar para uma gestão democrática. – Democrática. – Todos os conteúdos levam a uma prática crítica, pois todos os objetivos envolvem uma prática sempre depois de uma troca de idéias e consenso. – Pelos textos apresentados e pela nossa maravilhosa tutora (Eliana), percebemos que a linha adotada é crítica e ao mesmo tempo, busca emancipação dos gestores, não sendo dependente. – O caminho é a independência das escolas, pois cada comunidade é diferente uma da outra. – As propostas do Progestão mostrou-nos a necessidade na mudança de postura dos gestores e, principalmente, que o trabalho na escola tem que acontecer com a equipe unida. – Através de textos, ricos, que nos fazem pensar, repensar, mudar. – Comprometimento / responsabilidade / respeito / compartilhar / saber ouvir / convivência democrática / aprendizagem do aluno. – o Progestão tem trazido oportunidades para que saibamos qual o nosso real papel dentro da escola e de como articular o conteúdo com a prática. – As propostas estão sendo encaminhadas para analisarmos e desenvolvermos de acordo com a necessidade e a realidade da escola, dentro da legislação.</p>

**Quadro 11 – Avaliação dos diretores quanto à pertinência da Proposta Pedagógica da Escola em que atuam em face das linhas teóricas apresentadas e os motivos apresentados para tal avaliação**

Não respondeu – 8%	A <sup>67</sup>	B
<p>Técnico-científica (tradicional e/ou tecnicista)</p> <p>28%</p>	<p>– Pode parecer um pouco de “derrotismo”, mas não consigo “enxergar” as ações da escola verdadeiramente atreladas a uma posição crítico-emancipatória. A escola cumpre tarefas, não constrói ainda, ações para a emancipação.</p> <p>– A questão da disciplina quanto à conservação do patrimônio público.</p> <p>- Avaliação conteúdo (prova específica) com desempenho: A,B,C,D,E (neg).</p> <p>– Foi construída em cima de “modelos” pré-determinados, atendo solicitações. Estamos reconstruindo, partindo para proposta crítico-emancipatória.</p> <p>– Na elaboração é mais técnica, com dados para ser crítica, como integração com a comunidade. Pouco se fala em trabalhar questões sociais.</p>	
<p>Crítico – emancipatória.</p> <p>64%</p>	<p>– A proposta é antiga, portanto ultrapassada.</p> <p>- Todo trabalho realizado na escola tem visado a integração, atuação e participação de todos, somando e multiplicando informações. A escola possui uma identidade e os alunos sentem prazer de estar participando do processo como co-responsáveis.</p> <p>– A participação da comunidade escolar.</p> <p>– A escola dever ser democrática, aberta e deve atender à realidade e às necessidades da comunidade escolar.</p> <p>- Avaliação bimestral – provão – utilizado de acordo com o desenvolvimento global.</p> <p>– Elaborada por todos, com os objetivos voltados para todos. – Tomar as decisões depois de ouvir os vários segmentos, pois na nossa proposta há um item que trata da democratização.</p> <p>– Eventos envolvendo a comunidade (escolar e local).</p> <p>– Tomada de decisões coletivas.</p> <p>– Existe participação do grupo escola.</p> <p>– Analisar as situações opinar sobre os diversos temas e buscar saídas e inovações para a gestão escolar.</p> <p>– As decisões da escola são resolvidas com os membros da escola (APM, Conselho de Escola, Grêmios Estudantil).</p> <p>– Os projetos são feitos em coletividade.</p> <p>– O envolvimento de todos os segmentos da escola nas decisões (conselhos).</p> <p>– O planejamento dos professores, que estão relacionados entre si.</p> <p>– Ações projetos – voltados a necessidade do nosso alunado.</p> <p>– Possibilidade de conhecimentos através de atividades em que haja contextualização.</p> <p>– Trabalho em conjunto com o objetivo único relacionado aos alunos e ao ensino.</p>	<p>A proposta não deixa claro as necessidades da comunidade.</p> <p>- Avaliação semestral do processo ensino-aprendizagem.</p> <p>– Divisão de responsabilidades.</p> <p>– Existe participação e divisão de responsabilidades junto com a comunidade.</p> <p>– Realização de projetos que envolvam os alunos e professores numa discussão crítico-social.</p> <p>– O aluno é nosso principal cliente.</p> <p>– Projetos envolvendo alunos e professores numa dimensão crítico social.</p> <p>– A flexibilidade (podemos ter mudanças durante o ano).</p> <p>– Respeito – compromisso e responsabilidade.</p> <p>– Participação da comunidade nas atividades escolares.</p> <p>– Feito como os modelos ou cópias oriundas de outra U.E ou da D.E.</p>

<sup>67</sup> Havia possibilidade de se apresentar dois motivos, conforme questionário anexo.

## Anexo V

Tabulação das respostas ao questionário

**TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS DIRETORES DE ESCOLA AO QUESTIONÁRIO<sup>68</sup>**

		DIRETOR		Total em %
<b>01</b>	<b>Assinale os módulos do Progestão que você já estudou:</b>	Módulo Introdutório (Como fazer da auto-avaliação um ponto de partida para a construção de uma escola competente?).	12357-11-13-14-16-17-21-23-24-25	14 (56%)
		I – (Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?).	123456789-10-11-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25	24 (96%)
		II – (Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?).	123456789-10-11-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25	24 (96%)
		III – (Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?).	123456789-10-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25	24 (96%)
		IV – (Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?).	12346789-10-11-12-13-14-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25	23 (92%)
		V – (Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?).	123456789-10-11-12-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25	24 (96%)
		VI – (Como gerenciar os recursos financeiros?).	123456789-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25	25 (100%)
		VII – (Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?).	123456789-10-11-12-13-14-17-19-21-22-23-24-25	21 (87,5%)
		VIII – (Como desenvolver a gestão dos servidores da escola?).		
		IX – (Como desenvolver a avaliação institucional da escola?).		
<b>02</b>	<b>Na sua opinião as propostas contidas no Progestão:</b>	NR – 2 (4%)		%
		Atendem as expectativas.	13456789-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25. (24)	96
		Não atendem as expectativas.	-	0
<b>03</b>	<b>O estudo de qual módulo foi mais significativo para você?</b>	NR – 8 (4%)		TOTAL / % (24=100%)
		Módulo Introdutório (Como fazer da auto-avaliação um ponto de partida para a construção de uma escola competente?).	3-10-17	3 (12,5%)
		I – (Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?).	9-13-14-15-17-19-20.	7 (29,1%)
		II – (Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?).	124-10-11-13-23-	7 (29,1%)
		III – (Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?).	1267-13-16-17-24-25.	9 (37,5%)
		IV – (Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?).	239-10-13-17-18-19-20-21-23.	11 (45,8%)
		V – (Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?).	59-10-12-20.	5 (20,8%)
		VI – (Como gerenciar os recursos financeiros?).	10-22.	2 (8,3%)
		VII – (Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?).	3-10.	2 (8,3%)
		VIII – (Como desenvolver a gestão dos servidores da escola?).		
IX – (Como desenvolver a avaliação institucional da escola?).				

<sup>68</sup> Os diretores que entregaram o questionário respondido foram numerados de 1 a 25.

04	<p><b>Apresente dois motivos que tornaram o estudo do módulo assinalado o mais significativo para você</b></p>	<b>A</b>	<b>B</b>	
		<p>1- Apoio às mudanças e adaptações das ações realizadas na escola.  2 – É o grande entrave da/na escola  3 – No Módulo Introdutório foi possível fazer um diagnóstico da escola.  4 – Envolvimento das pessoas no processo de gestão, maior compromisso.  5 – Metodologia empregada.  6 – Me auxiliou na ampliar a visão sobre a comunidade.  7 – Possibilidade de rever o projeto pedagógico e envolver toda a equipe escolar na construção do projeto.  8 – NR.  9 – Por mais tarimba que possamos ter, sempre é bom ouvir outras idéias.  10 – Todos eles são importantes, pois lidam com a realidade escolar.  11 – A dificuldade de envolver todos na Proposta pedagógica da escola (ações, atitudes).  12 – A articulação entre comunidade e comunidade escolar.  13 – Conteúdos que colaboram para um desenvolvimento de gestão democrática participativa.  14- Considero o item 1 mais significativo, considerando que esta articulação da comunidade com a escola será o ponto de partida para outros itens.  15 – Rever o papel histórico da escola.  16 – A dificuldade de articulação dos diferentes segmentos da escola.  17 – Trouxe contribuições para a prática do dia a dia.  18 – Um dos grandes problemas enfrentados pela escola é a evasão escolar.  19 – Os temas são fundamentais para o sucesso da escola.  20 – Temos que garantir o sucesso dos alunos, pois sem eles não existe escola.  21 – A construção do trabalho por todos os segmentos da escola para que todos se apropriem da mesma.  22 – Como gerenciar os recursos recebidos pela U.E.  23 – Promover um ambiente agradável – gestores, professores, alunos e comunidade.  24 – Dificuldade anterior de construir o projeto pedagógico.  25 – Ajuda a estruturar o trabalho da equipe para fazer o novo projeto pedagógico.</p>	<p>1b- Melhoria das relações interpessoais na escola e na comunidade.  2b- Não conseguir mais acreditar neste “discurso”.  3 – Estudos de Teoria da aprendizagem (Módulo IV).  4b – Estímulo à equipe escolar.  5b – Participação do grupo (neste dia).  6b- Por ser a construção coletiva a mais difícil para o gestor.  7b- Nada acrescentou.  8b-NR  9 – Sempre há inovações, alguém pensa novo.  10 – NR.  11 – Atribuições – trabalho coletivo.  12 – O trabalho do gestor quanto a participação do aluno.  13 –O conteúdo em si. Estudar ajuda a prática, estabelece conflitos, dúvidas.  14 – A escola tem obrigação de atender a comunidade e para cumprir esta missão precisamos conhecer a comunidade destacando suas necessidades.  15 – Situar os atores da educação em um conceito histórico/político.  16 – Ponto de partida para elaboração do PP.  17 – Troca de experiências com outras U.Es.  18 – Outra grande questão é de como ensinar e como motivar esses alunos a aprender.  19 – São assuntos que me mobilizam e me inquietam.  20 – Garantir uma sociedade mais justa, pois no futuro pode se virar contra nós.  21 – A questão da avaliação para responsabilizar e não para culpar.  22 – A melhor maneira de aplicação do mesmo.  23- Promover ensino-aprendizagem do aluno – organização.  24 – Dificuldade de inserir a comunidade nessa construção.  25 – Nos fez refletir e verificar falhas.</p>	
05	<p><b>Você avalia o conteúdo das propostas do Progestão como sendo:</b></p>	<b>DIRETOR</b>		<b>%</b>
		SATISFATÓRIO	13456789-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25.	96
		INSATISFATÓRIO	2	4

<p style="text-align: center;"><b>06</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Qual foi o conteúdo (s) das propostas contidas no Progestão mais significativo (s) para você?</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>A</b></p> <p>1 – Gestão Escolar.  2 – Todas as discussões que buscaram interpretar as realidades vividas e o contexto que são produzidas estas realidades. Nestes momentos nos libertamos dos “conteúdos” impostos.  3 – Estudos das teorias da aprendizagem.  4 – Convívio democrático na escola.  5 – Conteúdo do módulo II.  6 – Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico.  7 – Princípios de convivência democrática na escola.  8 – Princípios de convivência democrática.  9 – Articulação entre escola e comunidade.  10 – Patrimônio material e imaterial.  11 – Convívio escolar.  12 – O trabalho de uma diretora para resolver a situação de alunos que evadiram a escola.  13 – IV- como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola.  14- Barreiras ao convívio democrático (como o gestor pode gerenciar conflitos).  15 – Como articular a função social da escola com as demandas e especificidades da comunidade.  16 – Praticamente a maioria já que sem registro não se percebe mas já se executava os conteúdos propostos.  17 – Como construir autonomia na escola.  18 – NR.  19 – Função social da escola.  20 – A questão da democracia.  21 – Ambiente de acolhida – módulo IV.  22 – Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola.  23 – Em relação à comunidade – reuniões: para uma comunidade mais participativa e nossa prioridade – nosso aluno – no atuante contexto e realidade da nossa escola.  24 – Como construir o projeto pedagógico.  25 – Como desenvolver os princípios de convivência democrática na escola.</p>	<p style="text-align: center;"><b>07</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Aponte motivos que tornam os conteúdos das propostas do Progestão acima apontados os mais significativos para você.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>A</b></p> <p>1 – Como administrar relações interpessoais, verbas, parcerias, etc.  2 – Acho que os conteúdos apresentados foram organizados e selecionados para enquadrar o gestor em um “modelo” específico do gestor, ou seja, o gestor que mesmo diante de dificuldades que extrapolam seu nível de atuação, busca produzir respostas que acomode interesses antagônicos e que produza mais “acomodação” do que “transformação”.  3 – Estão relacionados mais com a prática do cotidiano escolar.  4 – Aperfeiçoamento da importância do convívio no ambiente escolar.  5 – As dificuldades enfrentadas no dia em relação ao envolvimento e à participação das pessoas no processo de gestão democrática e tomada de decisões.  6 – Houve um esclarecimento geral de todas as partes envolvidas no projeto pedagógico.  7 – O Conselho de escola, a associação de pais e mestres, o grêmio estudantil – incentivo para a gestão participativa de todos os membros e associados e o aprendizado para uma futura geração democrática não só em certos temas mais também em todos os aspectos sociais e pedagógicos da escola.  8 – NR.  9 – Pelo fato de: no primeiro caso, como já citei, a troca de experiências faz com que possamos ter mais ânimo e outros caminhos para caminharmos. No segundo caso, a lembrança do significado da escola para nós, traça o que será a escola para os outros.  10 – Trata a escola como um todo (parte física e humana).  11 – O convívio democrático é difícil! É necessário ler, estudar, refletir e avaliar-se para realizá-lo (um pouco).  12 – O trabalho gestores – aluno na escola.  13 –Penso que seja minha finalidade maior dentro da escola. Sei que não conseguirei fazer tudo o que desejo e o que é preciso, mas tenho que tentar e não desistir; não importa quem “determina o que determina”.  14 – As divergência de idéias dentro da escola desarticula toda a proposta pedagógica por melhor que ela seja, portanto, considero este tema um dos mais difíceis de lidar.  15 – Porque se não sabemos qual a função real da escola não podemos atuar de modo correto.  16 – A equipe escolar fez uma parada para avaliar (olhar com outros olhos), o dia a dia e verificou que praticamente já se executava tudo automaticamente na escola.  17 – Maior participação de alunos, docentes e comunidade.  18 – NR.  19 – Os temas são aqueles que mais inquietam na escola, pois penso que a escola pública seja o espaço que poderá transformar (ou ajudar) a sociedade.  20 – Com a gestão democrática, a participação da comunidade é importante, pois ela é a polis ou segura.  21 – Aprendemos que a forma como preparamos o ambiente para acolher professores, alunos,pais, comunidade, funcionários, faz diferença na hora de avaliar o sucesso da aprendizagem e a permanência do aluno.  22 – Os textos e o debate; para o sucesso dos “projetos”.  23b- A integração – gestores-funcionários-professoreres e comunidade. A comunidade mais atuante; as parcerias; professores mais comprometidos; alunos valorizando a escola.  24 – Porque propõe a organização e participação de todos / reconhece a importância do processo de avaliação.  25 – Houve identificação nos princípios citados e também reforçou e me deu novas idéias para convivência na escola cada vez melhor.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>B</b></p> <p>1 – Legislação.  2 –O conteúdo é insatisfatório, pois não aprofunda e não relaciona as questões do cotidiano escolar com as implicações de estrutura política e econômica do mundo globalizado  3 – Recursos da APM.  4 – Função social da escola.  5 – Conteúdo do módulo V  6- Módulo IV.  7 – Nada acrescentou.  8 – Nada acrescentou.  9 – Patrimônio material e imaterial.  10 – Nada acrescentou.  11 – Nada acrescentou.  12 – Plano de trabalho para recurso financeiro.  13 – Nada acrescentou.  14 – Como construir coletivamente o projeto pedagógico e como articular projeto pedagógico e prática pedagógica.  15 – Nada acrescentou.  16 – Nada acrescentou.  17 – Como estimular ações inovadoras capazes de modificar o ambiente de formação.  17- Sucesso na aprendizagem.  20 – Colocar o aluno é o seu melhor cliente  21 – Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola – módulo IV.  22 – Como articular a função social com as especificidades e as demandas da comunidade.  23b- Nada acrescentou.  24 – Como articular o projeto e a prática.  25 – Nada acrescentou.</p>		<p style="text-align: center;"><b>B</b></p> <p>1 – Como aplicar a legislação e sua importância na gestão escolar.  2 – NR.  3 – Estão relacionados mais com a prática do cotidiano escolar.  4 – Conscientização da comunidade escolar e local.  6 – Tem auxiliado nas Htpcs para modificarmos o olhar do professor sobre seus alunos.  7 – Nada acrescentou.  8 – NR.  9 – Ver acima.  12 – Gestores – publicidade.  14 – Quanto a articular o projeto pedagógico com a prática, isso também se torna difícil devido a grande rotatividade de professores e diretores, já que para isto se faz necessário definirmos a identidade da escola.  19 – Ver acima.  20 – Zelar pelo aprendizado do aluno é garantir uma nação próspera.  22 – As atividades do caderno, discussão, apresentação das equipes.  23 – Analisa a realidade da escola.</p>

08	Você avalia a <u>metodologia de ensino – aprendizagem</u> das propostas contidas no <i>Progestão</i> , como sendo:	NR – 13 (1 (4%))	DIRETOR	Total / %
		SATISFATÓRIA	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-14-15- 16-17-18-19-20-21-22-23-24-25.	24 (96%)
		INSATISFATÓRIA		0
09	Qual foi a (s) <u>metodologia (as)</u> das propostas contidas no <i>Progestão</i> a (s) mais significativa (s) para você?	<b>A</b>	<b>B</b>	
		<p>1 – Reflexão/ação/avaliação.  4 – Debate.  5 – Análise do filme.  6 – A discussão em grupos.  7 – Vivências do cotidiano escolar através de depoimentos, relatos, gráficos, avaliações externas.  9 – Dinâmicas de grupo.  10 – Ler, expor, desenvolver uma aula (HTPC...)  11 – Uso de música – Hap! Visualização clips comentários.  12 – Participação dos gestores.  13 – NR.  14 – A argumentação do professor.  15 – Relatos de experiências das escolas.  16 – Troca de experiências.  17 – Dinâmica de grupo.  19 – A dinâmica que houve como central a música “a minha alma” do Rappa.  20 – A importância do aluno, sem ele não existe aprendizado.  21 – Foi a metodologia de leitura compartilhada.  22 – Apresentação dos textos.; aprimorou e nos deu uma visão mais ampla.  23 – Todas as propostas foram significativas.  24 – A dinâmica do barco.  25 – Troca de experiências e vivências.</p>	<p>1b – Reflexão para a ação  4b- Troca de experiências  5b- Troca de experiências orais.  6b – A visão da troca com os outros colegas.  7b – Nada acrescentou.  9b – Exposição individual/escola.  10 – Nada acrescentou.  11b – Desenhar a escola onde estudou e descrever.  12b – Divisão das apostilas.  14b – As apresentações dos trabalhos em grupo.  15 – As discussões dos pensadores e as atuações na escola sob estes pontos de vista.  16 – Levantamento das ações executadas.  17 – Troca de experiências bem sucedidas.  19 – Nada acrescentou.  20 – Que o conhecimento vem com o aluno e a escola complementa e prepara o aluno para a vida.  21 – Exposição do módulo de forma resumida através de tópicos.  22 – Filme; painéis.  23 – A troca de experiências dos grupos.  24 – E o trabalho com jornal.  25 – Nada acrescentou.</p>	
	<p>2 – Todas aquelas que permitiram pensar sobre os significados dos conteúdos trabalhados e a partir desta reflexão desencadearam uma análise mais abrangente sobre a escola, a educação e o papel do gestor.  3 – NR.  8 – NR.  18 – NR.</p>			

10	<p><b>Aponte motivos que tornam a metodologia de ensino-aprendizagem das propostas contidas no Progestão as mais significativas para você.</b></p>	<p>1 – A reflexão do grupo nos levou a pensar sobre a nossa realidade; no levou a fazer reuniões junto à comunidade escolar para reflexão sobre a “escola que queremos” e a começar a articular ações a serem realizadas para alcançarmos esses objetivos.</p> <p>2 – Possibilitar a reflexão: o que penso, o que faço, como encaminho minhas ações na escola.</p> <p>3 – NR.</p> <p>4 – Vivência de experiências / Resultados das ações que vem acontecendo nas escolas.</p> <p>5 – Todo recurso visual facilita a compreensão de qualquer conteúdo. A troca de experiências minimiza as angústias do dia a dia na escola.</p> <p>6 – A metodologia de ensino-aprendizagem das propostas contidas estão vindo de encontro a reflexão que todo gestor deverá fazer sobre a sua atuação.</p> <p>7 – É sempre importante estudar a teoria mas relacioná-las ao dia a dia da escola é fundamental para encontrarmos caminhos para o sucesso da escola.</p> <p>8 – NR.</p> <p>9 – Como já foi citado: em grupo há troca de experiências, informações, o que também vale de escola para escola.</p> <p>10 – São dinâmicas.</p> <p>11 – 1-Utilização de mídias com ritmo atual e análise posterior (adoro ritmo-mensagem); 2- retorno ao passado – lembrar – sonhar trás emoções.</p> <p>12 – É um meio para aprender e até consultar o dia a dia da escola.</p> <p>13 – NR.</p> <p>14 – Quanto as argumentações do professor nos leva a procurar saídas diferentes para resolução de alguns professores. Os trabalhos em grupo nos proporciona a troca de experiência deixando claro que todas às escolas desenvolvem trabalhos muito bom.</p> <p>15 – Importante as leituras para se ter a base teórica e não apenas o “eu acho”. As orientações adequadas para que não aconteçam erros de procedimentos na escola.</p> <p>16 – As discussões que envolvem as metodologias fazem com que se reflita e aperfeiçoe ou faça a adequação para as características de sua escola e a prática é mais significativa.</p> <p>17 – A dinâmica torna o trabalho mais agradável e descontraído. A troca de experiências é uma forma de que surjam outras idéias para aplicarmos em nossa U.E.</p> <p>18 – NR.</p> <p>19 – Para mim, tocou muito a análise da música, e a discussão posterior, pois percebi de uma certa forma os preconceitos que temos nas escolas.</p> <p>20 – Propõe uma sociedade mais justa, oportunidade para os jovens, garantia de futuro. Tirar os jovens da rua.</p> <p>21 – Pela falta de tempo de conhecer o material de forma completa fora do curso e, com a leitura compartilhada, saímos dos encontros tendo o conhecimento total do assunto discutido. Através dss inferências feitas pelo grupo no início do encontro, tomamos ciência do assunto que será trabalhado no decorrer do dia.</p> <p>22 – A facilidade de compreensão dos textos e textos bem elaborados.</p> <p>23 – As trocas de experiências – as expectativas, a ansiedade, a busca de estar sempre aprimorando e reaprendendo sempre, novos caminho, sempre acreditar, sempre no melhor – esperança sempre.</p> <p>24 – (A dinâmica do barco) é mais dinâmico, participativo, alegre. (O trabalho com jornal) faz refletir, pensar e sanar as dúvidas sobre os assuntos.</p> <p>25 – Ver através de relatos dos colegas que todos estamos na mesma batalha.</p>
11	<p><b>O mais significativo do Progestão para você foi:</b></p>	<p>1 – O espaço criado para que a equipe gestora pudesse discutir a atuação, refletir, articulações.</p> <p>2 – Discutir/analisar/refletir o cotidiano escolar.</p> <p>3 – Reflexões em grupo e discutir com outros colegas.</p> <p>4 – Troca de experiências.</p> <p>5 – Os momentos comuns entre as várias escolas.</p> <p>6 – Poder refletir sobre minhas ações junto à escola que administro.</p> <p>7 – Abertura de caminhos e possibilidades para articular e envolver todos na gestão – do diretor aos demais membros da comunidade.</p> <p>8 – A troca de experiências.</p> <p>10 – O encontro com outras equipes e com a minha equipe.</p> <p>11 – Está sendo a possibilidade de constatar acertos e erros cometidos na gestão escolar (gestor).</p> <p>12 – Interação entre as escolas.</p> <p>13 – Conteúdos (teoria) e reflexão em sala de aula.</p> <p>14 – Os encontros tem nos proporcionado um fortalecimento na equipe gestora da escola e também com os colegas das outras escolas, percebi que diminuiu a competição entre as escolas, surgindo um espírito de colaboração entre os colegas.</p> <p>15 – Podermos parar e ouvir toda a equipe da escola e das outras escolas.</p> <p>16 – O clima de amizade entre os componentes das diversas escolas. Das reuniões saímos com a certeza de que estamos fazendo o melhor, bem diferente das reuniões ocorridas na DER.</p> <p>17 – A reunião de várias equipes.</p> <p>18 – NR.</p> <p>19 – Módulo IV.</p> <p>20 – Trocar informações. Obter conhecimentos.</p> <p>21 – A troca de experiências entre as escolas, pois percebemos que não somos os únicos a ter problemas.</p> <p>22 – A troca de experiências com a equipe de gestores de outras U.Es.</p> <p>23 – As experiências de todas as escolas que participaram do curso: desabafo – saber ouvir – compartilhar.</p> <p>24 – O trabalho com o grupo de diretores, vice, pcp, a troca de experiências e idéias novas de como garantir uma escola bonita.</p> <p>25 – De rever conceitos e trocar experiências.</p>

12	Em relação às <u>necessidades cotidianas da escola</u> , as propostas contidas no <u>Progestão</u> :		DIRETOR	TOTAL / %
		ATENDEM ÀS NECESSIDADES	123456789-10-12-13-16-17-18-19-20-21**-22-23-24-25.	21 (84%)
		NÃO ATENDEM ÀS NECESSIDADES	11.	1 (4%)
	ATENDEM E NÃO ATENDEM*	14*-15**.		2 (8%)
13	Quais são as <u>necessidades cotidianas da escola?</u> (priorize)	<b>A</b>	<b>B</b>	
		<p>1 – Melhorar a comunicação.</p> <p>4 – Sucesso pleno do aluno.</p> <p>5 – Envolvimento e motivação de todos na escola.</p> <p>6 – Refazer a construção do Projeto Político Pedagógico.</p> <p>9 – Humano? Funcionários (inspetores de aluno, professores menos faltosos).</p> <p>11 – Funcionários capacitados (difícil espaço para conversar com todos).</p> <p>12 – Executar planos.</p> <p>13 – Ter um quadro docente “presente” e com conteúdo (não só o da matéria+ conhecimento teorias psicológicas, fisiológicas, sociológicas...).</p> <p>15 – Presença dos professores e funcionários diariamente na escola e com responsabilidades.</p> <p>16 – Integração equipe escolar.</p> <p>17 – Maior flexibilização de verbas.</p> <p>19 – Buscar caminhos para diminuir a violência na escola.</p> <p>20 – Criar projetos que diminuam a violência e o vandalismo.</p> <p>21 – Falta de recurso humano.</p> <p>22 – Atendimento a comunidade (pais de alunos).</p> <p>23 – Atualmente, a rede elétrica e manutenção do prédio.</p> <p>23 – Participação da comunidade na gestão.</p> <p>25 – Equipe gestora coesa e organizada.</p>	<p>1b- Equacionar o tempo de maneira a atender a comunidade e a burocracia.</p> <p>4b- Alcançar os resultados positivos diante do Projeto Pedagógico.</p> <p>5b- Maior envolvimento das famílias.</p> <p>6b – Gerenciar os recursos financeiros.</p> <p>9 – Verba.</p> <p>11b – Afetividade – por todos.</p> <p>12b – Trabalhar com os recursos existentes.</p> <p>13b- Verbas que não atendem às necessidades da escola.</p> <p>15 – Tempo para a equipe gestora reunir-se para troca de idéias e resolução de problemas.</p> <p>16 – Integração escola comunidade.</p> <p>17 – Maior envolvimento dos docentes com relação a parte pedagógica da escola.</p> <p>19 – Buscar caminhos para melhorar a real aprendizagem dos nossos alunos.</p> <p>20 – Criar projetos que integrem todo o corpo de professores e funcionários.</p> <p>21 – Caminhos para diminuir a violência na escola.</p> <p>22 – Preservação do patrimônio.</p> <p>23 – Piso, reforma da quadra e fechaduras.</p> <p>24 – Alunos que valorizem o espaço escolar, buscando conhecimento.</p> <p>25 – Gerenciamento de verbas, espaço físico, patrimônio.</p>	
	<p>2 – Subsídios para a reflexão. Não podemos construir uma escola que responda às necessidades da comunidade, quando não temos clareza para perceber, desvelar o contexto de cada cotidiano escola, nossas possibilidades e limites.</p> <p>3 – NR.</p> <p>7 – Promover, articular, envolver todos os funcionários, professores, direção e comunidade para que a escola cumpra sua função social.</p> <p>8 – NR.</p> <p>10 – Trabalho com o ser humano, dificuldades financeiras, falta de material, necessidades de adequação.</p> <p>14* - Não atendem em relação aos problemas sociais que a escola tem que resolver, quase 80% das crianças são de famílias desestruturadas. Atende quando nos proporciona a</p>			

		possibilidade de estarmos reformulando as ações desenvolvidas na escola. 18 – NR.			
14	Assinale a <u>linha pedagógica</u> que melhor representa o <u>seu posicionamento</u> enquanto <u>profissional da educação</u> :	Técnico-científica (tradicional e/ou tecnicista).	39* 15*  (3=12%)	15	Conceitue seu posicionamento
		Crítico – emancipatória.	1234 5678 9*10 11-12- 13-14- 15* 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25  (22=88%)		
					<p>3 – (Assinalou os dois posicionamentos) Existem momentos que atuamos como tecnicista e em outros buscamos ser crítico-emancipatórios.</p> <p>9* - Tudo depende da ocasião. O gestor é levado a ter um jogo de cintura, ou seja, ele tem que, de acordo com a realidade e o momento, ser um pouco de cada tipo – o importante é saber sair das saias justas sem perder a identidade, o objetivo, a razão.</p> <p>15 – Acredito que tenha um pouco dos dois. A 1ª pela própria formação e porque a questão técnica é mais fácil de ser entendida. A 2ª porque é fundamental a mudança, a discussão do papel da escola e seus agentes.</p> <p>1 – Há a necessidade de levar o aluno à reflexão para que o mesmo consiga se integrar à sua realidade e ao mercado de trabalho; dando a formação necessária para que ele consiga crescer diante de suas necessidades individuais.</p> <p>2 – Crítico-emancipatória penso que me posiciono nesta linha, mas é claro que, muitas vezes conduzo a prática de maneira tradicional ou tecnicista. Estas “caídas” são quase que “inconscientes”, refletem o lado que mora nos pensamentos e ações naquilo que fui também, construído.</p> <p>4 – Diante da atual sociedade não podemos ser críticos omissos, mas sim criticar para atender a atualidade.</p> <p>5 – Para mim, a escola não se constitui numa porta rumo a melhoria de vida, mas sim em um instrumento de análise sobre as perspectivas de vida para cada aluno. Nosso papel é de “criar” oportunidades para essa análise.</p> <p>6 – Enquanto gestor, sei que a crítica que me faz refletir sobre o que deve ou não redirecionar na escola. Todo esse material é rico para que nos emancipemos dentro de nossas linhas de ação.</p> <p>7 – O gestor deve ter uma postura crítico-emancipatória para vislumbrar caminhos para a construção de um ambiente democrático escolar. As críticas levam sempre à construção de novos rumos e novas possibilidades, a quebra dos paradigmas.</p> <p>8 – NR.</p> <p>9* - Ver acima.</p> <p>10 – NR.</p> <p>11 – O processo educacional, por ser processo, está em constante alteração e movimento. É preciso conhecer a teoria para ser crítico com a sua prática gestora diária (conhecer o fundamento). É preciso libertar-se e ultrapassar paradigmas antigos a todo momento do processo. Quando você quer o melhor, exige cada vez mais.</p> <p>12 – NR.</p> <p>13 – Estar sempre aberta para ouvir o “outro”, para manter uma interação entre o que o outro deseja, o meu e o do todo da escola tentando traçar uma meta que atenda o coletivo; mesmo que não seja o meu ideal no momento.</p> <p>14 – Propondo ações que envolvam todos na escola, descentralizando as tomadas de decisões, aproveitando às críticas para elaboração de novas ações.</p> <p>15 – Ver acima (é fundamental a mudança, a discussão do papel da escola e seus agentes)</p> <p>16 – Gestão democrática.</p> <p>17 – Fazemos um trabalho para que o aluno desenvolva suas capacidades e habilidades inseridas no contexto social.</p> <p>18 – NR.</p> <p>19 – Meu trabalho tenho como princípio a teoria crítica social dos conteúdos, numa linha neomarxista. Acredito que a escola tem um papel fundamental nas mudanças da sociedade atual. Logo, acredito que nós, professores e direção devemos atuar como agentes de transformação social.</p> <p>20 – Como a sociedade está sempre em evolução é necessário que os profissionais da educação se modele a cada situação.</p> <p>21 – Atuando como agentes transformadores da sociedade, pois nós, educadores, temos a responsabilidade de formadores de opinião</p> <p>22 – Crítica, análise das atividades pedagógicas com trocas, emancipatória referente a mudanças das atitudes em relação a pais, alunos, funcionários e mesmo proposta pedagógica.</p> <p>23 – Saber ouvir – organização / compartilhar / atender as necessidades / priorizar sempre o ensino-aprendizagem / comprometimento / responsabilidade / respeito.</p> <p>24 – Não me considero uma diretora que imponha regras, normas e que queira que seus alunos sejam disciplinados, onde a escola transmita conhecimentos e eles assimilem. Sou do tipo que quer que eles participem, tenham interesse, preservem o que está a sua disposição e que sejam críticos e saibam seus deveres e reivindiquem seus direitos com educação e respeito.</p>

					25 – Temos que avaliarmos a nossa atuação e procurarmos a melhora junto a equipe gestora.
--	--	--	--	--	---

16	Assinale a linha pedagógica que melhor representa as propostas contidas do <u>Progestão</u> :	Técnico-científica (tradicional e/ou tecnicista).	29* 15*  (3=12%)	17	Justifique sua resposta à questão anterior	2 – O tradicional de roupagem nova. Não se deseja um gestor crítico, mas sim um gestor capaz, em colocar em ação as políticas educacionais de nosso país que estão articuladas à concepção neoliberal 9* - Ver resposta à questão 15. 15 – As duas novamente, com tendência para a 2ª, mas difícil esta conscientização, porque alguns professores e funcionários querem alunos passivos, cumpridores.
		Crítico – emancipatória.	1345 678 9*10 11-12- 13-14- 15* 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25  (22=88%)			1 – A linha crítico-emancipatória nos remete à reflexão/ação/reflexão, na qual existe um processo de aprendizagem contínuo, em que o aluno se sente parte e que o seu conhecimento prévio é usado e valorizado numa troca contínua. 3 – Visão das políticas públicas. 4 – Ao mesmo tempo que o material nos faz refletir para as críticas construtivas, nos dá também liberdade de expressão. 5 – A proposta do Progestão foi elaborada segundo uma linha pedagógica crítica-emancipatória, pois, analisa a realidade da escola e aponta caminhos para o desenvolvimento de uma gestão democrática. 6 – Pois nos abre para discutir, refletir e analisar o nosso dia a dia dentro da realidade que vivemos. 7 – NR. 8 – NR. 9* - Ver resposta à questão 15. 10 – NR. 11 – É (dada) apresentada a teoria e você tem a liberdade de criticar-se para melhorar a prática. 12 – NR. 13 – Atende a função social da escola, mostra como articular opiniões, ações e como desenvolver uma aprendizagem significativa. 14 – Justamente, por que a proposta do curso é a socialização das experiências desenvolvidas das U.Es, além de nos direcionar para uma gestão democrática. 15 – ver acima. 16 – Democrática. 17 – Todos os conteúdos levam a uma prática crítica, pois todos os objetivos envolvem uma prática sempre depois de uma troca de idéias e consenso. 18 – NR. 19 – Pelos textos apresentados e pela nossa maravilhosa tutora (Eliana), percebemos que a linha adotada é crítica e ao mesmo tempo, busca emancipação dos gestores, não sendo dependente. 20 – O caminho é a independência das escolas, pois cada comunidade é diferente uma da outra. 21 – As propostas do Progestão mostrou-nos a necessidade na mudança de postura dos gestores e, principalmente, que o trabalho na escola tem que acontecer com a equipe unida. 22 – Através de textos, ricos, que nos fazem pensar, repensar, mudar. 23 – Comprometimento / responsabilidade / respeito / compartilhar / saber ouvir / convivência democrática / aprendizagem do aluno. 24 – o Progestão tem trazido oportunidades para que saibamos qual o nosso real papel dentro da escola e de como

						<p><i>articular o conteúdo com a prática.</i></p> <p><i>25 – As propostas estão sendo encaminhadas para analisarmos e desenvolvermos de acordo com a necessidade e a realidade da escola, dentro da legislação.</i></p>
--	--	--	--	--	--	---

18	Você considera a Proposta Pedagógica da escola na qual é diretor como sendo:	NR	8-12 (2=8%)	19	Destaque dois aspectos da Proposta Pedagógica da sua escola que corroboram sua resposta à questão anterior:	A		B	
		Técnico-científica (tradicional e/ou tecnicista).	239* 11* 13 14 15*  (7=28%)			<p>2 – Pode parecer um pouco de “derrotismo”, mas não consigo “enxergar” as ações da escola verdadeiramente atreladas a uma posição crítico-emancipatória. A escola cumpre tarefas, não constrói ainda, ações para a emancipação.</p> <p>3 – NR.</p> <p>9 – A questão da disciplina quanto à conservação do patrimônio público.</p> <p>11* - Avaliação conteúdo (prova específica) com desempenho: A,B,C,D,E (neg).</p> <p>13 – Foi construída em cima de “modelos” pré-determinados, atendo solicitações. Estamos reconstruindo, partindo para proposta crítico-emancipatória.</p> <p>15 – Na elaboração é mais técnica, com dados para ser crítica, como integração com a comunidade. Pouco se fala em trabalhar questões sociais.</p> <p>18 – NR.</p>		<p>14 – A proposta é antiga, portanto ultrapassada.</p> <p>14b-A proposta não deixa claro as necessidades da comunidade.</p>	
		Crítico – emancipatória.	1345 679* 10 11* 16 18 19 20 21 22 23 24 25  (16=64%)			<p>1- Todo trabalho realizado na escola tem visado a integração, atuação e participação de todos, somando e multiplicando informações. A escola possui uma identidade e os alunos sentem prazer de estar participando do processo como co-responsáveis.</p> <p>9 – A participação da comunidade escolar.</p> <p>10 – A escola dever ser democrática, aberta e deve atender à realidade e às necessidades da comunidade escolar.</p> <p>11* - Avaliação bimestral – provão – utilizado de acordo com o desenvolvimento global (posi!).</p> <p>16 – Elaborada por todos, com os objetivos voltados para todos.</p> <p>17 – Tomar as decisões depois de ouvir os vários segmentos, pois na nossa proposta há um item que trata da democratização.</p>		<p>4 – Eventos envolvendo a comunidade (escolar e local).</p> <p>5 – Tomada de decisões coletivas.</p> <p>6 – Existe participação do grupo escola.</p> <p>7 – Analisar as situações opinar sobre os diversos temas e buscar saídas e inovações para a gestão escolar.</p> <p>19 – As decisões da escola são resolvidas com os membros da escola (APM, Conselho de Escola, Grêmio Estudantil).</p> <p>20 – Os projetos são feitos em coletividade.</p> <p>21 – O envolvimento de todos os segmentos da escola nas decisões (conselhos).</p> <p>22 – O planejamento dos professores, que estão relacionados entre si.</p> <p>23 – Ações projetos – voltados a necessidade do nosso alunado.</p> <p>24 – Possibilidade de conhecimentos através de atividades em que haja contextualização.</p> <p>25 – Trabalho em conjunto com o objetivo único relacionado aos alunos e ao ensino.</p>	

20	<p><b>Conceitue “Ideologia”.</b></p>	<p>1 – Ideologia ... eu quero uma para viver! Como já dizia Cazuza. É acreditar no que fazemos, que fazemos a diferença e que temos nossas responsabilidades enquanto educadores.</p> <p>2 – É aquilo que está subentendido em toda produção cultural e que nos faz pertencer a um grupo. É aquilo que nos faz pensar e agir de uma forma específica, sem que tenhamos consciência. É aquilo que mantém a estrutura como ela se apresenta e objetiva ficar.</p> <p>3 – Como diz a música: “ideologia” eu quero uma para viver.</p> <p>4 – Acreditar que é fácil tornar possível o que todos acreditam ser impossível. Acreditar na equipe escolar e ressaltar o lado positivo de cada um, assim como suas possibilidades.</p> <p>5 – Conjunto de idéias/doutrinas (geralmente desenvolvido pelas elites) que tendem a justificar uma determinada situação social. Em alguns casos, tem como intenção a mudança/transformação de uma determinada realidade.</p> <p>6 – Conjunto de idéias ou doutrinas feitas por uma elite que serve para justificar uma determinada situação social. Em alguns casos temos mudanças e transformação em determinada realidade.</p> <p>7 – NR.</p> <p>8 – NR.</p> <p>9 – Algo que se tem como objetivo traçado por linhas simples, onde se pode ver o início, o meio e o fim, independente de qualquer obstáculo.</p> <p>10 – Ter um ideal, uma meta, um sonho a ser realizado.</p> <p>11 – Idéia + estudo; ou estudo das idéias; aquilo que você acredita (idéia).</p> <p>12 – NR.</p> <p>13 – Ideologia: o que penso, o que desejo, o que faço (tento fazer). Busco terias que refletem esta ideologia.</p> <p>14 – Dedicar-se ao estudo constante de um ideal, sem levar em conta recursos materiais.</p> <p>15 – Dependerá a que referencial histórico se quer referir e ao que se deseja.</p> <p>16 – É tudo aquilo em que se acredita, busca e segue.</p> <p>17 – Ideologia é uma corrente de pensamento, algo em que você acredita e que faz parte da sua prática cotidiana (desde que possível).</p> <p>18 – NR.</p> <p>19 – Ideologia são concepções e as idéias que levam as pessoas a atuarem na sociedade de uma forma ou de outra. É através da mudança ou ratificação das ideologias é que se torna possível a modificação de uma sociedade.</p> <p>20 – Ideologia é uma idéia, um sonho e um objetivo, que muitas vezes não são possíveis de se atingir. Mas quando é permitido, sem utopia, o prêmio é muito bom, é maravilhoso.</p> <p>21 – Vontade de colocar em prática o seu sonho. Idéias que impulsionam as pessoas a trabalharem juntas para buscar um objetivo comum.</p> <p>22 – Um objetivo a ser conquistado, poderia ser material ou imaterial, pessoal ou comum a várias pessoas ou a três, marido, filha e eu.</p> <p>23 – Esperamos que nosso trabalho em equipe estar sempre nos reciclando, aprendendo e reaprendendo e ter sempre como meta a esperança. Construir sempre.</p> <p>24 – É a busca do ideal, acreditar nos nossos objetivos e lutar para alcançá-los. Ter um motivo para viver (objetivo).</p> <p>25 – Estudo das idéias ou ideais (projetos, planos).</p>
----	--------------------------------------	---

\*\*O diretor 15, na questão 12, acrescentou a questão que em relação às necessidades cotidianas da escola as propostas contidas no Progestão as atendem porque é o aspecto correto/legal. E que não as atendem porque muitas vezes não conseguimos fazê-los.

\*\*O diretor 20 afirma que atende as necessidades cotidianas “em parte”.

