



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

Ânderson Leão

Os discursos sobre gestão democrática em cotidianos escolares

Marília
2025

Ânderson Leão

Os discursos sobre gestão democrática em cotidianos escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Graziela Zambão Abdian

Marília
2025

L437d	Leão, Anderson Os discursos sobre gestão democrática em cotidianos escolares / Anderson Leão. -- Marília, 2025 89 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Graziela Zambão Abdian 1. Cotidiano Escolar. 2. Regras de Formação. 3. Discurso. 4. Gestão Democrática. 5. Administração Educacional. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

Ânderson Leão

Os discursos sobre gestão democrática em cotidianos escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Graziela Zambão Abdian
UNESP – Câmpus de Marília
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Angélica Pall Oriani
UNESP – Câmpus de Marília
Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Nogueira Oliveira
UNESP – Câmpus de Rio Claro
Examinadora

Marília, 28 de março de 2025.

AGRADECIMENTOS

“Será que Deus pode me ouvir?

Só quero agradecer tudo o que um dia já consegui [...]

Agradecer também faz parte da oração”

(Ivo Mozart)

À minha mãe Aparecida, que, mesmo com pouca instrução formal, sempre reconheceu a importância de me proporcionar oportunidades de estudo e formação, muitas vezes com sacrifícios. Tal fato fez com que eu fosse o primeiro da família a concluir a graduação e, agora, o mestrado.

Agradeço à minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Graziela Zambão Abdian, pela confiança em meu projeto e, sobretudo, por me ensinar a “pensar diferente”. O suporte seguro e a orientação atenta ao longo deste processo de desconstrução e construção foram essenciais. Obrigado por tanto!

Agradeço à Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP e, em especial, a cada docente e servidor que contribuíram para a minha formação profissional, acadêmica e humana. E também, de modo especial, às membras da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Angélica Pall Oriani e Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Nogueira Oliveira, que, desde a qualificação, oportunizaram o diálogo e o debate de ideias para o crescimento de minha pesquisa.

Agradeço também aos amigos do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) pela acolhida e, principalmente, por todas as oportunidades de aprendizado ao longo desses meses. De modo especial, agradeço à amiga Ilda pelos inúmeros diálogos que me fortaleceram nesta caminhada.

Aos amigos da EMEF Prof. Olímpio Cruz: servidores, docentes e minha maravilhosa e competente equipe de gestão (Creusa, Dani, Elissandra, Elizângela, Júlio e Mariana). A vocês, que diariamente compartilham comigo os desafios da educação, registro minha gratidão e admiração pelo trabalho realizado por nossas crianças. E, na figura da EMEF Prof. Olímpio Cruz, agradeço à SME e às duas escolas que me acolheram como estudante-pesquisador. Obrigado pela oportunidade e pelo aprendizado!

Queridas amigas Danila e Karina, não tenho palavras para vocês! Agradeço a amizade, a parceria e cada momento de incentivo, mesmo nos momentos em que eu duvidava de mim e de minha capacidade. Gratidão!

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo central a tentativa de se estabelecer uma análise acerca das regras de formação presentes nos discursos dos integrantes de cotidianos escolares sobre a temática da gestão democrática. Parte-se do entendimento de que, no campo acadêmico, três regras de formação determinam a produção dos discursos em Administração/Gestão Educacional: binaridade (oposição, no sentido de dualidade, entre os princípios da Teoria Geral da Administração e as noções de especificidade da escola, delimitadas a partir dos estudos da Teoria Crítica), prescrição (prevalência, nos estudos sobre a escola, de uma postura prescritiva e de denúncia do distanciamento dos objetivos democráticos da educação) e *por-vir* (o sentimento de espera, neste contexto, por pesquisas e trabalhos que apontem para novos rumos e teorias). Foi definido como campo empírico de realização da pesquisa duas escolas previamente selecionadas da Rede Municipal de Ensino de Marília, tendo como referência a proximidade e distanciamento de ambas em relação à sede da Secretaria Municipal da Educação. A partir do embasamento teórico-metodológico na Ordem do Discurso de Michel Foucault, foram realizadas 20 entrevistas com os integrantes das comunidades escolares selecionadas (alunos, servidores, pais, docentes e equipe gestora). O questionário semiestruturado foi composto por questões que objetivavam evidenciar os aspectos diretamente relacionados à compreensão sobre a gestão democrática no espaço escolar. Por fim, a partir da sistematização das entrevistas efetuadas, bem como da revisão bibliográfica acerca da temática, foi possível estabelecer uma análise das regras de formação e do ordenamento discursivo dos discursos presentes nos cotidianos escolares das referidas escolas da Rede Municipal sobre o tema da gestão democrática, buscando seu cotejamento das regras de formação presentes na produção do conhecimento acadêmico. Conclui-se, assim, que as mesmas regras de formação do ordenamento discursivo no campo acadêmico ordenam os discursos dos integrantes dos cotidianos escolares.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar; Regras de formação; Discurso; Gestão democrática; Administração Educacional.

ABSTRACT

The central objective of the present research is to attempt to establish an analysis of the formation rules present in the discourses of members of school daily life regarding the theme of democratic management. It starts from the understanding that, in the academic field, three formation rules determine the production of discourses in Educational Administration/Management: binarity (opposition, in the sense of duality, between the principles of General Theory of Administration and the notions of specificity of the school, delimited from the studies of Critical Theory), prescription (prevalence, in studies about the school, of a prescriptive posture and of denunciation of the distance from the democratic objectives of education) and becoming (the feeling of expectation, in this context, for research and works that point to new directions and theories). Two previously selected schools from the Municipal Education Network of Marília were defined as the empirical field of the research, taking as a reference the proximity and distance of both in relation to the headquarters of the Municipal Department of Education. Based on the theoretical-methodological foundation in Michel Foucault's Order of Discourse, 20 interviews were conducted with members of the selected school communities (students, staff, parents, teachers, and management team). The semi-structured questionnaire was composed of questions aiming to highlight aspects directly related to the understanding of democratic management in the school space. Finally, from the systematization of the interviews carried out, as well as the bibliographic review on the theme, it was possible to establish an analysis of the formation rules and the discursive ordering of the discourses present in the school daily life of the referred schools of the Municipal Network on the theme of democratic management, seeking its comparison with the formation rules present in the production of academic knowledge. It is concluded, therefore, that the same formation rules of the discursive ordering in the academic field order the discourses of the members of the school daily life.

Keywords: School daily life; Formative rules of discourse; Discourse; Democratic Management; Educational Administration.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados sobre as Escolas pesquisadas	53
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
CEPAE	Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O ESTADO ATUAL DO DISCURSO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO EDUCACIONAL	19
2.1 O estatuto da disciplina de Administração Escolar no Brasil: um resgate histórico	20
2.2 O discurso em Administração/Gestão Educacional entre as regras de formação: binaridade, prescrição e <i>por-vir</i>	24
2.3 Um breve panorama sobre as atuais pesquisas em Administração/Gestão Educacional a partir de Artigos Científicos em periódicos	28
2.3.1 Breves considerações sobre os temas abordados nos artigos	29
2.3.2 A título de algumas reflexões	32
2.4 A gestão democrática e as reflexões produzidas no âmbito do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE)	33
3 AS REGRAS DE FORMAÇÃO E A ORDEM DO DISCURSO EM MICHEL FOUCAULT COMO OPÇÃO METODOLÓGICA DE PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO EDUCACIONAL	36
3.1 Breves considerações sobre a “caixa de ferramentas” e as pesquisas em educação	37
3.2 Foucault: discursos e regras de formação	39
3.3 A ordem do discurso: uma visão geral	41
3.3.1 Os procedimentos externos de rarefação dos discursos	43
3.3.2 Os procedimentos internos de rarefação dos discursos	44
3.3.3 As condições de possibilidade de rarefação dos discursos	45
3.4 A ordem do discurso em Administração/Gestão Educacional	48
3.4.1 A Administração/Gestão Educacional sob os procedimentos internos de ordenamento discursivo	49
3.4.2 A Administração/Gestão Educacional sob os procedimentos externos de ordenamento discursivo	50
4 OS DISCURSOS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM COTIDIANOS ESCOLARES: resultados e discussões	53

4.1 Para um entendimento de “cotidiano escolar”	53
4.2 Os cotidianos pesquisados: critérios de seleção	54
4.3 Os discursos sobre gestão democrática: cotejamento com as regras de formação	56
4.3.1 Algumas considerações sobre as questões propostas e os dados coletados nas entrevistas	57
4.3.2 E as regras de formação? Um possível caminho para a leitura e análise da problemática de pesquisa	69
5 CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	80
ANEXO B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	83
ANEXO C - Autorização para realização da Pesquisa	85
ANEXO D - Parecer Consubstanciado do CEP	86

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática da gestão democrática da escola atravessa minha atuação profissional desde o início. Nesse sentido, considero que refletir sobre tal questão exige como ponto de partida considerar os aspectos centrais da minha formação e trajetórias acadêmica e profissional.

Tenho como formação inicial a Licenciatura em Filosofia, realizada entre os anos de 2009-2012 na Faculdade João Paulo II: uma faculdade confessional voltada principalmente à formação para o sacerdócio católico. Por fatos e decisões assumidas ao longo do processo, cheguei à conclusão de que o sacerdócio não era minha vocação. Nessa perspectiva prossegui minha formação profissional entendendo que a licenciatura me colocaria diretamente em contato com a docência na Educação Básica.

Iniciei, em 2011, a atuação como professor eventual na rede estadual paulista. Nos anos 2012-2013 fui professor contratado e, por fim, a partir de 2014, professor concursado. A atuação docente me proporcionou o conhecimento de múltiplas realidades e contextos escolares: atuei em diversas séries, pude participar de órgãos colegiados e, de modo geral, sempre me incomodei com o modo como a gestão era efetivada no cotidiano da escola. Há autonomia? É possível pensar em gestão democrática quando, mesmo diante dos discursos sobre democracia e participação, o sistema e as próprias práticas da gestão escolar assumem uma função de legitimação de decisões que escapam da comunidade? Tais questões motivaram leituras, estudos e a decisão de almejar uma função de gestão (direção) com o intuito de vislumbrar a possibilidade de se fazer algo diferente daquilo que eu constatava. É neste período que tive também os primeiros contatos com algumas obras de Heloísa Lück sobre a temática.

Nesse escopo, entre os anos de 2017-2018 cursei uma Segunda Licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância, com tempo reduzido de um ano e unicamente com o objetivo de cumprir o requisito legal para assumir cargos relacionados à gestão escolar (direção e vice direção). Foi uma formação deficitária, mas que me proporcionou alcançar o objetivo inicial: a aprovação em concurso público e o consequente início da atuação como diretor de escola no sistema municipal de Marília a partir de 2018. Penso que tal fato se constituiu como uma verdadeira mudança de perspectiva em relação aos incômodos iniciais, pois pude conhecer e vivenciar as rotinas de gestão da escola com a sua inevitável burocratização e, principalmente, efetuar o contraponto frente à grande responsabilização que a legislação coloca na figura do diretor no processo de efetivação e garantia da gestão democrática e participação da comunidade escolar.

Mas por que tal fato assume um viés de mudança de perspectiva e em que sentido me refiro ao contraponto frente à legislação? De modo geral, até então, enquanto professor, considerava a atuação da direção escolar como um dos grandes entraves para a democracia na escola: o diretor centralizador que restringe os processos de participação e somente legitima as imposições e exigências do sistema. Mas a atuação no cargo desvelou outras nuances, que até então não considerava, circunscritas às dificuldades em se efetivar a participação da comunidade escolar; o tom prescritivo da legislação que apresenta o ideal de escola autônoma e democrática, mas ao mesmo tempo é falha em definir/garantir de modo claro e objetivo as reais proporções em que consiste a autonomia, bem como o consequente embate/conformação das instâncias escolares com aquilo que é determinado pelos gestores educacionais em nível de sistema de ensino.

Após quatro anos no cargo de diretor de escola, assumi a resolução de levar para o campo da pesquisa acadêmica os incômodos que vivenciava acerca desta temática. Com tal intuito, no primeiro semestre de 2022, apresentei para fins de seleção e posterior ingresso (2023) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília o pré-projeto de pesquisa intitulado “Gestão democrática em questão: a percepção dos Diretores de Escola e da Comunidade Escolar da Rede Municipal de Ensino de Marília sobre Gestão Democrática e os órgãos colegiados”. Em minha concepção, os objetivos centrais e os incômodos já se encontravam claramente definidos e delimitados no resumo do próprio projeto, que transcrevo abaixo:

O projeto de pesquisa objetiva abordar a noção de gestão democrática e sua efetivação e consolidação dentro das Unidades Escolares. Para tal, foi escolhido como campo de pesquisa as escolas que oferecem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino de Marília. A partir da pesquisa bibliográfica e entrevistas, busca-se problematizar o conceito de gestão democrática e compreender, na visão de gestores e comunidade escolar, sua aplicação nas escolas. Abre-se espaço para discutir o funcionamento dos colegiados e a autonomia da Unidade Escolar frente ao Sistema Municipal de Ensino, bem como oferecer um diagnóstico sobre as perspectivas e limitações para a efetivação da democracia nas escolas.

A aprovação no processo seletivo me possibilitou, já no segundo semestre de 2022, o contato com minha futura orientadora, Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian, e o acompanhamento na disciplina por ela ministrada na Graduação em Pedagogia – Administração da Educação: teoria e prática. Outro aspecto de fundamental importância foi o acolhimento no Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE). Tais fatos foram essenciais para colocar em questionamento os próprios incômodos/motivações do projeto

apresentado, visando sua reformulação. Lembrando as célebres palavras de Foucault na introdução do volume II de *História da Sexualidade*:

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir [...]. Mas o que é filosofar hoje em dia - quero dizer, a atividade filosófica - senão o trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (Foucault, 1984, p. 13).

Desse modo, os referenciais teóricos e as discussões do Centro de Estudos e Pesquisas e Administração da Educação (CEPAE), bem como os conhecimentos adquiridos nas aulas de Administração da Educação¹ me escancararam a inevitável necessidade de “pensar diferente”. Isso porque tive a oportunidade de conhecer conceitos que, até então, não faziam parte de meu vocabulário: binaridade em gestão escolar, prescrição, por-vir e regras de formação, por exemplo. Compreendi que, em sentido geral, para além do debate entre gestão democrática e influências da concepção administrativo-empresarial na gestão da educação, há uma dualidade no sentido de discursos que buscam se tornar ou manter hegemônicos e, como tal, acentuam a impossibilidade de existência do outro ponto de vista. Todavia, nessa busca pela hegemonia, ambos acabam por cair nos mesmos processos de equívoco, fato muito bem demonstrado inclusive nos autores que defendem a noção de gestão democrática tão consolidada na legislação: diagnosticar o erro e prescrever, como etapas de um receituário, aquilo que precisa ser feito pela escola/gestão para se alcançar os objetivos que se almejam.

Fica evidente, nesse sentido, uma crítica ao real e, frente à prescrição, a crença na possibilidade de um *por-vir*² no qual a gestão democrática seja efetivamente consolidada na escola pública. Posso afirmar que tal constatação me gerou um processo de crise, não em relação aos incômodos que me motivaram a buscar tal pesquisa na pós-graduação, mas sim em relação ao que me propunha pesquisar e o modo como apresentei a problemática, visto que mesmo na posição de diretor de escola, transcrevi minhas indagações para um pré-projeto de pesquisa baseado na dualidade e extremamente prescritivo: na percepção do diretor e da comunidade escolar (em segundo plano), o que seria gestão democrática e quais os limites e perspectivas para sua consolidação na escola? Tal questão já revela de modo explícito a mentalidade de um ideal de gestão democrática que critica o cotidiano escolar, prescreve caminhos já pensados de

¹ Por exemplo: autores como Querino Ribeiro, Myrtes Alonso, Vitor Paro e as produções dos integrantes do CEPAE (artigos e teses).

² Vide: SOUZA, Ângelo Ricardo de. **O perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC/SP, 2006.

antemão e, na espera de um *por-vir*, almeja as potencialidades de se construir e consolidar a gestão democrática no interior da escola. De tal postura decorre o entendimento sobre como é difícil alcançar a transgressão das regras de formação presentes e hegemônicas no campo da Administração/Gestão Educacional.

A partir da constatação do reforço à binaridade e do tom prescritivo do pré-projeto inicialmente apresentado, fui conduzido à necessidade de repensar o que pesquisar na temática da gestão democrática, como efetivar tal pesquisa e o porquê fazê-la. De início dois aspectos ficaram claros e os assumo como pontos de partida. Primeiro, a pesquisa não pode renunciar sua conexão com o cotidiano escolar; segundo, muito mais do que percepção, é necessário entender os sentidos que os integrantes do cotidiano escolar atribuem ao tema da gestão democrática. Fica claro, desse modo, a necessidade de um olhar para os discursos sobre gestão democrática no cotidiano das escolas, entendendo que, para além da teoria, os sentidos são significados dentro deste espaço na prática. Neste ponto, ainda em aspectos introdutórios, dois textos contribuem como base para a consideração da temática: “Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?” (Boaventura de Sousa Santos) e “A ordem do discurso” (Michel Foucault).

No primeiro texto, o autor demonstra aspectos sobre a dificuldade de se constituir, mesmo frente à realidade atual, uma teoria crítica, entendida como “toda teoria que não reduz a realidade ao que existe” (Santos, 1999, p. 197). Nesse escopo, o autor evidencia que a tendência totalizante do conhecimento compreendido como ordenação do caos rumo ao progresso acabava por restringir a multiplicidade. Desse modo, o desafio principal para a teoria crítica na atualidade seria a compreensão da possibilidade de outro caminho para além da pretensa totalidade (Santos, 1999, p. 201-202). A realidade é múltipla, constituída por diversos processos hegemônicos e contra-hegemônicos em constante relação de diálogo e articulação. Toda tentativa de totalidade exclui possibilidades e dificulta/impossibilita a construção de uma teoria que contribua para a não redução dos aspectos da realidade.

Considerando tal fato para o aspecto da Administração/Gestão Educacional, penso que a dificuldade se centra justamente na possibilidade de transposição das tentativas de totalidade demonstradas nas regras de formação do conhecimento na área a partir da binaridade e da prescrição. É difícil transpor aquilo que é dado como hegemônico no campo de pesquisa e se constitui totalidade, mas ao mesmo tempo é evidente que a pretensa totalidade (binaridade/prescrição) trava os avanços do conhecimento na área justamente porque exclui o múltiplo e tenta reduzi-lo ao certo (ideal/correto), que é postulado e prescrito nas perspectivas teóricas. Mas, no cotidiano das escolas há essa delimitação clara entre as perspectivas? Ou há

a pluralidade/multiplicidade que escapa dessa totalização e, por isso mesmo, confronta a própria binaridade?

Michel Foucault, que será trabalhado de modo mais aprofundado no segundo capítulo, evidencia em suas reflexões sobre os aspectos internos e externos de rarefação do discurso os elementos que tornam o discurso rarefeito (e até inviável) nas sociedades: regras, normas e separações em rituais e disciplinas que são impostos ao conhecimento que emerge, unicamente com o objetivo de controlá-lo e exercer sobre ele o poder. Fato evidente também na formação do conhecimento em Administração/Gestão Educacional e nos discursos/disputas que se efetivam em sua consolidação – binaridade. Como em todo discurso, há também na referida área campos de forças que legitimam os antagonicos em suas tentativas de hegemonização. Nas palavras de Foucault:

E a instituição responde: "Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém". (Foucault, 2008, p. 07).

Desse modo, os discursos em Administração/Gestão Educacional também se encontram “na ordem das leis”, legitimado nas distintas perspectivas (teoria) que consolidam e prescrevem ao cotidiano escolar (prática) aquilo que é o correto e necessário para a emersão de um *por-vir* almejado e que precisa se consolidar. Para Foucault, as perspectivas de análise do discurso são essenciais para que se possa superar as rarefações que se impõem ao discurso em todos os campos. Pensando sobre a área, considero que tal reflexão pode ser importante, se não na superação da binaridade, pelo menos em uma compreensão maior sobre as regras de formação e daquilo que se deve distanciar nas formulações e realizações acerca das pesquisas da temática.

Nesse sentido, propõe-se como problema de pesquisa a seguinte questão: “Quais são as regras de formação nos discursos sobre gestão democrática dos integrantes de cotidianos escolares do sistema municipal de educação de Marília?”. Alinhados, desse modo, ao projeto de pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) intitulado “Políticas, gestão e cotidianos escolares em análise”, buscaremos compreender, na perspectiva do cotidiano das escolas da rede municipal de ensino de Marília, as regras de formação que se consolidam como hegemonia discursiva sobre gestão democrática, tendo como campo de análise o discurso dos integrantes da comunidade escolar, e operar o seu cotejamento com as regras de formação presentes no campo acadêmico a saber, binaridade, prescrição e *por-*

vir. A pesquisa possui os seguintes objetivos: Geral – analisar as regras de formação nos discursos sobre gestão democrática em integrantes de escolas da rede municipal de ensino da cidade de Marília/SP; Específicos: retomar os embasamentos teóricos acerca da formulação das regras de formação na área de Administração/Gestão Educacional, especialmente na temática da gestão democrática, identificar as regras de formação nos discursos sobre gestão democrática dos diversos integrantes de comunidades escolares, confrontando-as com as existentes no campo acadêmico e, por fim, identificar diferenças e permanências nos referidos discursos constantes nos cotidianos escolares pesquisados.

Ante o exposto, fica claro que o principal aspecto que se coloca para a proposta de pesquisa é a perspectiva de sua inserção no cotidiano da escola, tendo como referência central a tentativa de se alcançar a transgressão dos modelos predominantes de sua realização. Nesse sentido, algumas considerações de cunho metodológico se fazem necessárias.

Em geral, na área da Educação e, de modo mais restrito, para a Administração/Gestão Educacional, é somente em meados das décadas de 1980/1990 que as escolas passam a ser compreendidas como campo de pesquisa. Nesse sentido, é neste momento que pesquisadores (instrumentalizados de aparatos teóricos e conceituais) se dirigem às escolas com o objetivo de proceder seu estudo e sua análise. Todavia, tal fato se constitui como algo problemático, mas isso se dá em que medida?

Basicamente na permanência e no fortalecimento da compreensão da própria binaridade/prescrição da área como campo de conhecimento e as implicações para tal constatação nas pesquisas sobre as escolas e nas escolas. Isso porque, se a área da gestão educacional é marcada pelo embate entre as perspectivas empresarial e democrática, a ida dos pesquisadores ao campo escolar é unicamente para se acentuar a relevância do ponto de vista defendido e, em certo sentido, o teor prescritivo frente à crítica de uma realidade teoricamente idealizada, mas não constatada nas observações do pesquisador.

Um exemplo claro de tal constatação é a produção do professor Vitor Henrique Paro. Em 1995, o autor publica sua tese de livre-docência intitulada *“Por dentro da escola pública”*. Defensor da perspectiva de “especificidade da escola” frente aos princípios gerais da administração empresarial (que prevalecia como campo hegemônico desde a formação e consolidação do campo de Administração/Gestão Educacional), o conjunto da produção acadêmica de Paro postula a compreensão transformadora da escola a partir dos ideais democráticos. Entretanto, na referida obra, o autor acentua uma postura descritiva de tudo que se constitui como errado na escola analisada, ressaltando que as práticas e atitudes constatadas

no cotidiano evidenciam o autoritarismo e impedem a efetivação da gestão democrática e a consequente transformação social.

Numa primeira leitura tal fato é válido, mas se for considerada a trajetória da formação do conhecimento na área fica evidenciado que a ida a campo reforça as regras de formação marcadas pela binaridade e, principalmente a prescrição, visto que a pesquisa empírica na escola assume perspectivas de denúncia da realidade e a proposta de caminhos ou reflexão para sua mudança. Nas palavras de Nascimento (2023, p. 114):

[...] entendemos que Vitor Paro seguiu, consciente ou não, as regras de formação do conhecimento em Política e Gestão educacional e, na medida em que realiza seus trabalhos, é diluído dentro dessa trajetória, sendo um, entre outros, eventos singulares do seu desenvolvimento. O autor se constitui para nós como um exemplo de como as regras de formação funcionam em nossas práticas teóricas de pesquisa.

Desse modo, a compreensão de tal fato e da trajetória das pesquisas até então percorrida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), coloca como desafio a necessidade de se considerar outras formas de se pesquisar e de se ir a campo (no cotidiano das escolas). Como tão bem evidenciado ao longo desta trajetória, a binaridade e as afirmações de falso/verdadeiro ou certo/errado, bem como a tentativa de uma perspectiva de pesquisa eliminar a outra acabam por impedir o avanço do conhecimento na área da Administração/Gestão Educacional, ao passo que estagna o conhecimento unicamente na ótica daquilo que deve ser combatido e refutado. Mas a Teoria do Discurso³ nos ensinou que não se elimina o antagônico. Nessa perspectiva, considerar o cotidiano escolar fora da ótica de denúncia e prescrição abre espaço para a compreensão da multiplicidade das perspectivas que se consolidam no interior da escola e, na constante relação antagônica evidenciam o próprio cotidiano escolar como potência de pesquisa. Em outras palavras:

O cotidiano como instrumento de pesquisa coloca o problema de o poder resistir ao modelo e, principalmente, criar novos modos de se fazer pesquisa e se relacionar com o cotidiano da escola [...]. Portanto, não é por meio da imposição de um modelo e desvalorização do outro que se pode pensar com o cotidiano, mas sim permitindo a convivência dos vários modos de pensar, pois mesmo o modelo que impõe precisa do seu oposto para impor. No caso do cotidiano, ele precisa do seu oposto para resistir e criar (Abdian, 2020, p. 06).

Isto posto, embasados em aspectos da Análise do Discurso de Foucault, nas produções do Centro de Estudos em Pesquisas e Administração da Educação (CEPAE) e em outras pesquisas sobre a Administração/Gestão Educacional, a proposta metodológica da presente

³ Neste aspecto nos referenciamos em: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

pesquisa engloba a análise bibliográfica com o objetivo de 1) retomar aspectos acerca da construção e consolidação das regras de formação na área de conhecimento, dando enfoque à noção de gestão democrática, 2) revisitar o campo do cotidiano escolar como local de pesquisa na área de gestão educacional; 3) consolidar aspectos da análise do discurso como opção metodológica de abordagem do problema de pesquisa; 4) a realização de entrevistas e pesquisas de campo em escolas da rede municipal de ensino de Marília previamente selecionadas, visando compreender e evidenciar as regras de formação nos discursos sobre gestão democrática dos integrantes do cotidiano escolar e, por fim, 5) a sistematização e análise dos dados coletados nas entrevistas. Tais dados serão inicialmente analisados frente aos conceitos centrais da teoria foucaultiana do discurso, a saber: regras de formação (*A arqueologia do saber*) e, principalmente o ordenamento discursivo apontado pelo autor (*A ordem do discurso*).

De início, foi solicitada à Secretaria Municipal da Educação autorização para a realização da pesquisa em duas escolas que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como critério de escolha somente a localização geográfica (uma escola mais central e outra em bairro mais distante do centro, tendo como referência a sede da Secretaria Municipal⁴). A partir da autorização de realização da pesquisa por parte de Secretaria Municipal e das diretoras, o processo de visita às escolas aconteceu entre o final do ano letivo de 2023 e início do ano letivo de 2024. Foram aplicados questionários/entrevistas em 02 integrantes por segmento integrantes da equipe de gestão, professores, alunos, servidores de apoio e pais/responsáveis, totalizando 10 entrevistas por escola.

A partir destas considerações introdutórias de cunho teórico-metodológicas, convém esclarecer que a presente dissertação se estrutura em três capítulos conforme segue: no capítulo um se objetiva efetuar uma revisão acerca da constituição do discurso sobre gestão democrática nas pesquisas e produções acadêmicas; no capítulo dois, com base em *A ordem do discurso* (Michel Foucault) é apresentado uma síntese do discurso no pensamento foucaultiano como a ferramenta que possibilita a problematização das regras de formação e dos discursos constituídos na área e, por fim, no capítulo três efetuamos a análise das entrevistas realizadas nos cotidianos das escolas pesquisadas a partir dos conceitos apreendidos na “caixa de ferramentas” de Foucault.

⁴ Conforme explicitado no capítulo 3, a escolha de escolas tendo como ponto de referência a sede da Secretaria Municipal de Educação se deu em virtude do questionamento sobre se tal distanciamento influenciaria os discursos dos integrantes das escolas sobre a temática pesquisada.

2 O ESTADO ATUAL DO DISCURSO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO EDUCACIONAL⁵

A Administração/Gestão Educacional se configura como uma das áreas de especialização da Educação e, como tal, possui uma história própria que delimita a sua constituição enquanto área específica de conhecimento no âmbito da produção dos estudos e pesquisas educacionais. Nesse sentido, olhar para as atuais configurações e modelos (teóricos/conceituais/práticos) que determinam os modos de pensar (teoria) e fazer (prática) a administração/gestão da educação – e das escolas – pressupõe entender que tais questões se constituem e se consolidam ao longo de um processo histórico, visto que “muitos aspectos da prática educacional e de sua administração são compreendidos à medida em que forem estudados e interpretados no contexto histórico da sociedade” (Sander, 2007, p. 11).

Tendo como ponto de partida este entendimento, tem-se como objetivo central no presente capítulo a tentativa de se compreender, ainda que de modo sucinto, a constituição do conhecimento em Administração/Gestão Educacional no Brasil. Para tal, serão assumidos como ponto de reflexão três movimentos distintos: inicialmente será efetuado um breve resgate histórico da construção do pensamento em Administração/Gestão Educacional, entendendo a importância da consolidação da disciplina universitária de Administração Escolar que, ao longo dos anos, concentrou, através da ação de seus professores titulares, as pesquisas que determinaram a constituição do pensamento administrativo-educacional brasileiro; no segundo momento será abordada a temática da gestão democrática da escola, na perspectiva de se compreender o seu lugar específico dentro do desenvolvimento teórico da Administração/Gestão Educacional, bem como as atuais implicações para o seu debate e problematização na produção acadêmica e no cotidiano escolar; por fim, será efetuado um breve panorama das temáticas abordadas pelos pesquisadores na área ao longo dos últimos anos. O

⁵ O objeto de estudo desta dissertação é a gestão democrática na ótica de se efetuar, no âmbito dos cotidianos escolares, uma tentativa de compreensão das regras de formação dos discursos que se constroem sobre o conceito. Entretanto, compreendemos que tal objeto se insere como temática própria de um âmbito muito maior: o discurso no/na campo/área da Administração Educacional. Desse modo, convém esclarecer que o objetivo deste trabalho de pesquisa não é efetuar um debate acerca da questão conceitual existente no interior da referida área de conhecimento. Partindo dessas premissas utilizaremos, ao longo do texto, o termo Administração/Gestão Educacional, unicamente no sentido de que nos referimos a um campo delimitado de conhecimento dentro da área da Educação. A opção pelo uso simultâneo dos conceitos Administração e Gestão evidencia que reconhecemos a existência de um debate terminológico, mas ao mesmo tempo compreendemos também que tal debate tem um cerne muito maior – os desdobramentos da binaridade na área – apresentados ao longo deste trabalho e do qual queremos nos afastar ao delimitar nosso lugar dentro do campo.

trajeto reflexivo deste capítulo será seguido tendo como referência central as produções de Benno Sander (1995, 2007, 2011).

2.1 O estatuto da disciplina de Administração Escolar no Brasil: um resgate histórico

As origens históricas do sistema educacional brasileiro remontam à compreensão das próprias raízes coloniais do país. Desse modo, é fato que há discussões entre os estudiosos da História da Educação no entendimento de que só se é possível falar em “tentativas” de estabelecimento de um projeto educativo brasileiro a partir da ação dos padres jesuítas com a criação dos primeiros colégios, dedicados ao processo de formação das elites coloniais, em meados dos séculos XVII-XVIII. Neste contexto, simultaneamente ao estabelecimento dos colégios jesuítas e seu projeto de ensino, tem-se início também o conhecimento em administração escolar no Brasil. Todavia, “a educação tinha pouca importância para os colonizadores e para a população em geral e, conseqüentemente, não se prestou suficiente atenção à sua administração” (Sander, 2007, p. 20), sendo que a produção e circulação do conhecimento administrativo e escolar da época estavam centradas em “publicações [que] eram memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista” (Sander, 2007, p. 21).

Conforme evidenciado anteriormente, o objetivo do presente capítulo é efetuar um breve resgate histórico da produção do conhecimento em Administração/Gestão Educacional no Brasil. Nesse sentido, o texto não se centra em um momento ou época específica, mas a partir do entendimento de que o contexto histórico, dado em cada época, reflete e determina a produção do conhecimento nas diversas áreas. Em outras palavras, “o conhecimento [...] na gestão da educação [...] é resultado de um processo de construção, desconstrução e construção permanente ao longo da história das instituições políticas e sociais” (Sander, 1995, p. 06). Nesta perspectiva, o olhar atento para o período histórico e o contexto do país possibilitam a compreensão das determinantes que, ao longo dos anos, atuaram e atuam como regras de formação na produção e circulação do conhecimento e dos discursos proferidos no campo da Administração/Gestão Educacional.

Neste caminho, Sander (1995; 2007) entende que historicamente a construção e produção do conhecimento em Administração/Gestão Educacional acontece a partir de cinco enfoques principais: jurídico, tecnoburocrático ou organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural. Tais enfoques são expressos conforme as características principais, elencadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Enfoques históricos em Administração/Gestão Educacional, segundo Sander (1995; 2007)

Período	Enfoque/Fase	Características	Autores
COLONIAL	Jurídico	Administração Escolar com foco normativo, tendo como base as influências do direito administrativo romano.	Grande influência da Igreja Católica, com a ação dos Jesuítas. Nas décadas finais, o Positivismo Francês.
REPUBLICANO	Tecnoburocrático/ Organizacional	No contexto das alterações econômicas no início do século XX, a Administração Escolar recebe influências do pensamento administrativo clássico de Fayol, Taylor e Weber, voltando-se para aspectos como pragmatismo, racionalização, economia e eficiência.	Anísio Teixeira; Querino Ribeiro; Carneiro Leão; Carlos Mascaro.
	Comportamental	Parte do entendimento de que o pragmatismo e a racionalização do enfoque organizacional não levavam em conta aspectos do comportamento humano. O enfoque comportamental, sem romper com os pressupostos da administração, busca resgatar este aspecto para o pensamento administrativo-escolar.	Myrtes Alonso.
	Desenvolvimentista	Surge no cenário de reconstrução do pós-guerra. Pauta-se na ideia da Educação como a grande propulsora do desenvolvimento econômico e social.	Nesse enfoque se destacam as diversas ações governamentais para a formação de recursos humanos na área da Educação.
	Sociocultural	Pressupõe um olhar mais voltado para a realidade latino-americana, a partir de um viés/perspectiva mais crítica em relação ao conhecimento trazido do exterior.	Paulo Freire; Lourenço Filho; Carlos Mascaro.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Sander (1995; 2007).

É importante ressaltar que, na concepção de Sander, tais enfoques não são estritamente delimitados dentro de uma determinada época, mas se constituem como um fato que pode ocorrer de modo simultâneo na medida em que os referidos modelos, mesmo que perfeitamente identificáveis, acabam por se superpor ao longo da constituição do pensamento em administração educacional (Sander, 1995, p. 06). Desse modo, estabelecidas estas questões iniciais, passa-se aos aspectos históricos que interessam para a presente reflexão.

Aprofundando os conceitos apresentados no quadro acima, fica evidenciado que o enfoque tecnoburocrático ou organizacional de Sander coincide historicamente com o final da Primeira República e o início do Governo Vargas. Neste contexto, o Brasil inicia o seu processo de industrialização e o discurso sobre a educação, a partir de então, passa a apontar para a necessidade de qualificação da mão-de-obra para atender as indústrias e contribuir no crescimento do país. Paralelamente, tal fato abre também as portas da produção acadêmica brasileira para o estudo de autores clássicos da Teoria Geral da Administração como Fayol e Taylor, bem como a aplicação dos princípios de organização do trabalho nas fábricas que começavam a surgir no país.

São desse período, também, os primeiros trabalhos em administração escolar, tendo como precursores estudiosos como José Querino Ribeiro, Carneiro Leão, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Carlos Mascaro, por exemplo. Refletindo sobre a importância destes autores na construção do conhecimento em administração escolar, Sander aponta que

foi com as aulas e os escritos pioneiros desses mestres de gerações de educadores brasileiros que aprendemos as primeiras lições de administração escolar e fizemos nossos primeiros exercícios de pesquisa educacional nos bancos de Institutos de Educação, Escolas Normais e Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. É a fase precursora em que se estabeleceram os primeiros contornos conceituais e conteúdos iniciais da disciplina de administração escolar nos meios acadêmicos, que se consolidariam nas décadas seguintes (Sander, 2011, p. 425).

Dentre tais autores, merece destaque Querino Ribeiro que, com base no pensamento administrativo de Fayol⁶, estabeleceu as primeiras definições acerca do conceito de administração escolar, entendida como “o complexo de processos, cientificamente determináveis, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia” (Ribeiro, 1986, p. 179).

⁶ É tido como fundador da chamada “Teoria Clássica da Administração” que, entre diversos princípios, entende a divisão do trabalho, a centralização administrativa e a organização racional das tarefas como meios de se aumentar a eficiência da empresa.

Nesse sentido, percebe-se que a administração escolar, na definição e entendimento dos precursores da área, constitui-se apenas como uma atividade “meio”, que estando a serviço de uma filosofia e política educacional, objetiva atingir “fins” específicos estabelecidos pela filosofia e pela política. Evidencia-se, assim, a prevalência da noção de administração empresarial na educação na medida em que, ressalvadas as particularidades empresariais e escolares, administrar uma escola e administrar uma empresa seriam atividades semelhantes, visto que o intuito da ação administrativa seria alcançar objetivos estabelecidos externamente ao ato de administrar. Nas palavras de Silva Júnior:

Subjacente à definição e aos problemas básicos da Administração Escolar nos termos estabelecidos por Querino Ribeiro, coloca-se sua postulação da neutralidade técnico-ética da disciplina. Não lhe cabendo questionar ideais educacionais – tarefa da Filosofia da Educação – nem prescrever atividades pedagógicas – tarefa da Didática – sua própria tarefa consiste em reunir meios para que as atividades prescritas se desenvolvam de forma unitária e econômica (Silva Júnior, 2002, p. 201).

Ainda neste escopo é célebre a frase citada por Ribeiro, atribuída a Roldão Lopes de Barros, ao afirmar que “esta disciplina [administração escolar] não é de brilho, mas de bom senso”, por isso mesmo seria neutra e universal, preocupada unicamente com a organização racional e econômica da escola e dos processos escolares/pedagógicos com o intuito de se atingir os fins estabelecidos. Com base nas influências de Querino Ribeiro, o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar (1961) reafirmou os princípios da administração clássica ao conceituar o campo da administração escolar, conforme segue:

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa a unidade e economia de ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas – planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatório) – e se aplica a todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento (Sander, 2007, p. 35).

É interessante lembrar também, na década de 1970, as contribuições de Myrtes Alonso com o clássico *O papel do diretor na administração escolar* (1976). Segundo Sander (2007) a referida obra é mais destacada dentro do chamado enfoque comportamental. Neste livro, a autora, sem romper com os pressupostos da administração empresarial em educação, efetua considerações sobre o que ela entende por funções administrativas (responsabilidade do diretor) e funções técnicas (de responsabilidade dos pedagogos/professores); neste escopo, compete à função do diretor não o trabalho técnico, mas unicamente o trabalho administrativo e a organização e planejamento do trabalho escolar (Souza, 2006, p. 53), garantindo as condições

para a execução do trabalho técnico. O fato interessante é que o trabalho de Alonso reafirma os princípios da administração escolar em uma época em que já ocorria a transição para o referencial crítico que será abordado a seguir.

2.2 O discurso em Administração/Gestão Educacional entre as regras de formação⁷: binaridade, prescrição e *por-vir*

A partir da construção do breve percurso histórico de produção do conhecimento em Administração/Gestão Educacional fica evidenciado que, apesar dos diferentes enfoques que determinam o pensamento administrativo brasileiro, as primeiras obras dos precursores da área marcam a prevalência do entendimento de que os princípios gerais da administração (de modo geral) podem ser replicados e aplicados no contexto escolar⁸. Nas palavras de Russo:

a administração educacional tem-se pautado, teórica e praticamente, no paradigma da administração empresarial que encontra na Teoria Geral da Administração (TGA) a expressão do seu pensamento e a formulação de suas práticas. Até meados da década de 80, os autores de livros, ensaios e teses sobre Administração Escolar [...] utilizavam como fundamento para suas propostas nesse campo, o arcabouço teórico dos vários movimentos que compõem a teoria da administração empresarial. O pressuposto, implícito ou explícito, desses autores era o de que administrar uma escola é tarefa equivalente à administração de uma empresa qualquer (Russo, 2004, p. 27-28).

Todavia, mais uma vez o contexto histórico determina a ótica da produção do conhecimento e do discurso. Nesse sentido, em meados das décadas de 1970-1980, o Brasil passa a vivenciar a efervescência dos movimentos de abertura política (no campo social) e os questionamentos dos princípios neoliberais (no campo econômico). Este contexto possibilitou “que o referencial crítico fosse incorporado aos estudos de educação e a administração escolar, de um caráter eminentemente técnico, passa a se constituir, nos escritos acadêmicos, como ato político a serviço da transformação social” (Abdian; Nascimento; Silva, 2016, p. 468), ao passo que as produções acadêmicas, a partir de então, “revelam a existência de uma preocupação com a definição de uma nova identidade do administrador da educação e a reconstrução de seu perfil político e técnico” (Sander, 2007, p. 62), onde o termo chave, a partir de então, será a noção de compromisso político e a transformação da sociedade.

⁷ O conceito de “regras de formação” será trabalhado de modo mais completo no capítulo 02, na perspectiva do pensamento de Michel Foucault. Por hora, as “regras de formação” podem ser compreendidas como o conjunto de regras/procedimentos que operam o ordenamento discursivo dentro de determinada área.

⁸ A título de curiosidade é oportuno esclarecer que apesar dessa prevalência no discurso em Administração/Gestão Educacional, Anísio Teixeira, em produção de 1968, aparece como uma voz contrária ao entendimento em questão (Abdian; Nascimento; Silva, 2016, p. 468).

Destacam-se, nesse período, o texto *Administração Escolar, poder e participação* (Arroyo, 1976) e os livros *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?* (Félix, 1984) e *Administração Escolar: introdução crítica* (Paro, 1986). É interessante pontuar que nessas primeiras obras do “período crítico”, os autores buscam questionar os pressupostos básicos da Teoria Geral da Administração no contexto escolar. Nesse sentido, tendo como pressuposto o referencial teórico do materialismo histórico-dialético, as obras em questão aprofundam a noção da especificidade da escola, entendendo que o ato pedagógico não pode ser confundido com a linha de produção industrial e, necessariamente, nem sua administração: o aluno não é um produto dentro de um processo empresarial de produção e, nesse contexto, a administração escolar não é neutra e desvinculada de interesses, como defendiam e postulavam os autores anteriores. Nas palavras de Paro, “a administração como é entendida hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contribuições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade” (Paro, 1986, p. 18).

Entretanto, apesar do enfoque diferenciado ao se considerar a especificidade pedagógica da escola, Paro parte de uma definição geral de administração muito próxima do entendimento de Ribeiro: “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 1986, p. 18). Nesse sentido, mesmo na denominada teoria crítica, acentua-se o caráter unicamente mediador da administração escolar, desprovida de um fim em si mesmo. E mudam-se apenas os objetivos: se no modelo empresarial almejava-se uma administração escolar neutra e burocrática como meio para se atingir a eficácia educacional, a partir das produções críticas o objetivo migra para a transformação social. Mas a administração escolar ainda é o meio para tal intuito, só que a partir de uma perspectiva de democracia e transformação. É a partir deste entendimento que se destaca também a compreensão do caráter democrático (mais tarde gestão democrática) da administração escolar (Sander, 2007, p. 64).

A partir de então, a perspectiva democrática de gestão escolar, valorizando o pensamento crítico e adotando a participação como estratégia político-pedagógica [...] ocupa crescente espaço nos estudos e publicações especializados da área (Sander, 2007, p. 64).

Neste trajeto, outro aspecto que merece atenção é a mudança terminológica predominante na área. No primeiro momento, conforme evidenciado anteriormente, os primeiros trabalhos críticos⁹ ainda mantinham a terminologia “administração”. Todavia, a partir

⁹ A vista da obra de Vitor Henrique Paro, percebe-se que o autor utiliza os dois termos (administração e gestão) como sinônimos.

de meados da segunda metade da década de 1980, percebe-se a mudança para o termo “gestão” (predominante desde então, acrescido de adjetivos de qualificação, como democrática e participativa). Nas palavras de Maia, ao constatar essa tendência na trajetória do conhecimento na área fica entendido que

Em relação aos substantivos (“Administração” e “Gestão”), detectou-se que, a partir de 1986, quando da realização do simpósio com a temática “Democratização da educação e gestão democrática da educação”, os textos publicados na RBPAAE passaram a utilizá-los paralelamente. Ao primeiro, atribuiu-se, geralmente, a necessidade de ruptura com sua prática centralizadora e tradicional e ao segundo associou-se os adjetivos: democrática, inovadora e estratégica. O grande questionamento que permeou a análise conceitual foi exatamente se a adoção de um ou outro substantivo seria responsável pelas atribuições das qualidades ou defeitos de suas práticas. Como primeiro argumento negativo, o estudo identificou que desde 1961, passando pela primeira década de 1980, quando ainda os autores não utilizavam o termo “Gestão”, houve a preocupação em conceber a “Administração” enquanto atividade política, comprometida com os meios e com os fins, com o pensar e com o agir (Maia, 2008, p. 43).

Na ótica dos apontamentos elencados pela autora, entende-se que tal mudança terminológica ainda carece de esclarecimentos, visto que o foco principal que justifica a adoção do termo “gestão” está centrado na compreensão de que isto diferenciaria o campo de estudo dos pressupostos antigos da administração escolar; entretanto, como bem evidenciado por Maia, os questionamentos centrais apontam para necessidade de se compreender em que medida uma mudança apenas no nível terminológico/conceitual seria capaz de operacionalizar mudanças efetivas nas concepções práticas da área.

Todo este trajeto torna evidente a questão paradigmática apontada por Russo (2004) ao entender que toda a construção do conhecimento em Administração/Gestão Educacional ocorre na ótica dos paradigmas e modelos de gestão: de um lado o paradigma baseado nos princípios gerais da administração aplicados ao contexto escolar e do outro lado, com base no referencial crítico, o paradigma da especificidade da escola. Tais paradigmas, enquanto modelos, conduziram a produção do conhecimento na área. Ainda na visão do autor, a fase atual evidencia uma certa transição paradigmática, na medida em que no campo teórico predominaria a produção crítica e na prática da gestão escolar os aspectos burocráticos (Russo, 2004, p. 40).

A partir da apropriação dos estudos empreendidos na área e o conhecimento de autores do referencial pós-crítico, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) apontam para a compreensão das chamadas regras de formação no ordenamento discursivo em Administração/Gestão Educacional. Muito além do que compreender os paradigmas que orientam a produção do

conhecimento, há o entendimento de que predomina a binaridade em todo o aparato teórico da área: no mesmo entendimento de Russo (2004), à vista do trajeto do conhecimento em Administração/Gestão Educacional, chega-se à conclusão de que predomina a lógica binária presentes no paradigma da Teoria Geral da Administração e no paradigma da especificidade da escola. Todavia, muito mais do que modelos que determinam o posicionamento e produção teórica, há elementos que conduzem todo um ordenamento discursivo e que, em certo sentido, determinam sua produção, bem como a manutenção da relação da teoria com o cotidiano escolar. Nesse sentido,

por um lado, a construção teórica que se baseia na administração empresarial, por outro, a teoria da especificidade da escola, embasada, sobretudo, na gestão democrática. Evidenciamos, no entanto, que existem semelhanças entre elas, sobretudo no que respeita a prescrição do que deve fazer a escola, respectivamente, para ser eficaz ou para ser democrática e para todos. Como principal desafio, lançamos, após esse percurso, a possibilidade de repensarmos a própria função da teoria e, conseqüentemente, a forma como ela é construída. Se a teoria em administração/gestão educacional/escolar não tiver o teor prescritivo, de dizer à escola o que ela deve fazer, teremos que buscar nova relação teoria e prática, que exigirá a busca de novos horizontes teórico-metodológicos (Abdian; Nascimento; Silva, 2016, p. 475).

Em outras palavras, chega-se ao entendimento de que ambos os modelos, embora pretensamente distintos em seus conceitos, agem de maneira semelhante em relação ao cotidiano escolar: mesmo com a guinada conceitual na década de 1980 e a ida de pesquisadores ao campo escolar, as teorias críticas não rompem com o modelo de endereçamento e prescrição. Neste sentido, as produções e pesquisas assumem a perspectiva de denunciar os entraves existentes na escola e que impedem o pleno alcance da gestão democrática, relatar casos e boas experiências de gestão e, de modo geral, prescrever aos cotidianos (a teoria dizer à prática) o que deve ser feito para que os objetivos democráticos e de transformação social sejam alcançados (Souza, 2006, p. 122).

Por fim, no entendimento de Souza (2006), chega-se à compreensão de um *por-vir*, uma espera por novos rumos e novas teorias que efetivamente atuem no alcance e garantia dos objetivos almejados a saber, a democratização da escola e da sua gestão. Concluindo com as palavras do autor, o *por-vir* estaria

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

2.3. Um breve panorama sobre as atuais pesquisas em Administração/Gestão Educacional a partir de Artigos Científicos em periódicos

Esta seção não tem a intenção de detalhar ou esgotar o debate sobre a temática em questão, mas unicamente oferecer algumas pistas para se considerar o estado atual das reflexões e dos discursos difundidos sobre o tema da gestão democrática. Neste sentido, como ponto de partida, é oportuno ressaltar que foram adotados alguns procedimentos metodológicos de pesquisa: fazendo-se o uso da plataforma *SciELO* foram pesquisados artigos publicados em periódicos entre os anos de 2019-2023, aplicando-se nas pesquisas os termos/descriptores “gestão democrática” (primeira pesquisa) e “administração escolar” (segunda pesquisa); definiu-se ainda que as palavras em questão deveriam constar no título ou no resumo dos trabalhos.

De início convém esclarecer que a escolha por artigos científicos, ao invés da utilização de dissertações ou teses, justifica-se no sentido de que os artigos possuem um nível maior de circulação, ainda que abordem os temas de modo menos abrangente do que as outras produções. Levou-se em conta ainda o fator de impacto dos periódicos, visto que a pesquisa na plataforma resultou apenas em artigos publicados nas revistas com classificação Qualis/Capes “A1”. Desse modo, ao aplicar os descritores da plataforma *SciELO* com as delimitações propostas, obteve-se como resultados 13 publicações para o termo “gestão democrática” e nenhuma publicação para o termo “administração escolar”. Dos artigos encontrados, após análise preliminar, quatro foram excluídos por não tratarem do tema propriamente dito. Após as exclusões, não foram encontradas produções nos anos de 2019 e 2023. Segue a consolidação dos dados encontrados:

Quadro 2 – Artigos encontrados em pesquisa na Plataforma *SciELO*

Título	Autor	Ano	Periódico	Qualis
1º: Gestão (não) democrática na política educacional do Estado de São Paulo – 1995-2018	Márcia Aparecida Jacomini, Cileda dos Santos Sant’Anna Perrella, Felipe Alencar e Sérgio Stoco	2022	RBEP	A1
2º: Militarização da Gestão das Escolas Públicas: a exclusão da atividade política democrática.	Viviane Peixoto da Cunha e Alice Cassimiro Lopes	2022	Educação e Sociedade	A1

3º: A gestão democrática no Plano de Desenvolvimento Institucional dos Institutos Federais: uma análise a partir do software IRaMuTeQ	Silvani da Silva e Eduardo Augusto Werneck Ribeiro	2022	Texto Livre	A1
4º: Percepções nietzschianas sobre Gestão Democrática Escolar: uma conjunção teórica possível	Pérsida da Silva Ribeiro Miki e Carlos César Macedo Maciel	2022	Educar em Revista	A1
5º: Grêmio estudantil e gestão escolar democrática nas sociedades de controle	Amarildo Inácio dos Santos e Gicele Maria Cervi	2022	Pró-Posições	A1
6º: O debate sobre a democratização da educação pública e a tese sobre a gestão democrática radical da escola	Carlos Felipe Nunes Moreira	2021	Educação e Pesquisa	A1
7º: A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação	Simone de Fátima Flach	2020	Ensaio	A1
8º: Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação	Maria José Pires Barros Cardozo e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	2020	Educar em Revista	A1
9º: Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso	Marilda de Oliveira Costa e Cassia Domiciano	2020	Educar em Revista	A1

Fonte: elaborado pelo autor.

2.3.1 Breves considerações sobre os temas abordados nos artigos

No primeiro artigo (Jacomini; Perrella; Stoco, 2022) os autores efetuam uma análise sobre a gestão democrática nas diretrizes e nos programas educacionais na rede estadual de ensino de São Paulo entre os anos de 1995-2018, desvelando o fato de que apesar da haver uma predominância da noção de gestão democrática no discurso e nas legislações, as ações empreendidas em nível de sistema de ensino não privilegiam o diálogo e acabam por impor a visão gerencialista e neoliberal de gestão escolar. Nesse sentido, conforme os pesquisadores,

pode-se dizer que, na formulação e implantação de políticas e programas do período analisado, a participação, seja de educadores ou da comunidade, aparece de forma marginal e com pouco espaço para o dissenso. As propostas, de modo geral, foram

formuladas pela SEE-SP, com participação de setores da sociedade civil vinculados ao capital, na maior parte das vezes sem nenhuma consulta ou diálogo com profissionais da educação, estudantes e responsáveis pelos discentes (Jacomini; Perrella, Stoco, 2022, p. 130).

No segundo artigo (Cunha; Lopes, 2022), com base no referencial teórico da “Teoria do Discurso” de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, é abordado o antigo “Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares”, proposto pelo então presidente Jair Bolsonaro, no qual se transferia para os militares a gestão das escolas que aderissem ao projeto. O diferencial do artigo é justamente o referencial. As autoras discutem a temática na ótica da hegemonização do discurso autoritário que se reflete na educação e, com base nas ideias de gestão democrática e pluralismo de ideias pedagógicas, constroem contraditoriamente uma perspectiva autoritária de escola. Desse modo, o trabalho das autoras “considera limitados os discursos firmados na normatividade e na afirmação de totalidades essencialistas para a contestação dessa nova dinâmica social suturada e com diferentes identidades políticas emergentes” (Cunha; Lopes, 2022, p. 01).

No terceiro artigo (Silva; Ribeiro, 2022) se estabelece uma discussão acerca da gestão democrática no âmbito dos Institutos Federais, tendo como ponto de partida a presença do conceito nos chamados Planos de Desenvolvimento Institucional, a partir de duas premissas como base:

a primeira supõe que em uma instituição criada 20 anos após a Constituição Federal de 1988, o conceito de gestão democrática é exercido em sua totalidade e está presente em seu principal documento de planejamento institucional; a segunda é a de que o conceito traz a semântica diretamente relacionada com a dimensão política e pedagógica da gestão escolar, reforçando o tripé ensino, pesquisa e extensão (Silva; Ribeiro, 2022, p. 01).

Entretanto, na análise dos documentos e tabulação dos resultados, os autores chegam à conclusão de que as premissas não são corroboradas na prática, no sentido de que há apenas uma intenção de gestão democrática dissociada de ações práticas que efetivem a participação da comunidade; outro aspecto apontado é o possível distanciamento entre a noção de gestão democrática e os outros âmbitos da prática escolar (Silva; Ribeiro, 2022).

O quarto artigo (Miki; Maciel, 2022) apresenta algumas reflexões interessantes sobre a relação entre o pensamento do filósofo Nietzsche e a noção de gestão democrática. Tendo como ponto de partida a reflexão crítica do pensador acerca da democracia (de modo geral), os autores do artigo discutem noções como autonomia, participação e liberdade a partir de uma perspectiva problematizadora no sentido de que, muitas vezes, por detrás dessas noções se escondem interesses e práticas do Estado. Por fim, os autores concluem que

a partir das leituras das obras de Nietzsche, [...] a instituição da gestão democrática da escola pública brasileira acarreta contradições sob a égide dos fundamentos paradigmáticos do Estado, assentados em processos burocráticos ou em grupos de interesses particulares (Miki; Maciel, 2022, p. 15).

O quinto artigo (Santos; Cervi, 2022) efetua uma análise da relação entre a participação de alunos nos Grêmios Estudantis e a problematização das noções de democracia participativa. Em certo sentido, percebe-se que há um diálogo deste texto com o artigo anterior. Com embasamento teórico em autores tidos como pós-estruturalistas (Foucault, Deleuze e Guattari) e nos conceitos de “sociedades disciplinares” e “sociedade de controle”, as autoras vão ao campo de pesquisa empírica e desenvolvem, ao longo do texto, argumentos para justificar e problematizar o entendimento de que

apesar de o grêmio refletir a gestão democrática e se constituir em um espaço de múltiplas possibilidades, infere-se que ele opera, simultaneamente, como extensão do currículo, ao produzir os sujeitos demandados neste tempo. Sujeitos dóceis, úteis e participativos (Santos; Cervi, 2022, p. 01).

Nesse sentido, compreende-se, na visão das autoras, como o discurso neoliberal e a nova visão gerencialista de educação/gestão modificam a própria noção de gestão democrática, ao passo que as conquistas e os avanços empreendidos anteriormente acabam por se submeter à lógica da sociedade de controle. Há um discurso de participação e democracia na escola, mas até que ponto tal discurso não estaria a serviço da formação de sujeitos submissos? Tensionar essa questão é algo muito interessante, principalmente no contexto atual.

No sexto artigo Moreira (2021), sob um viés marxista, identifica as tendências na teorização sobre gestão escolar e educação ao longo dos últimos anos, introduzindo a reflexão sobre a noção de gestão democrática radical. Tal definição se situa em perspectiva de contraposição aos princípios vigentes no modelo que ele define como democracia burguesa, bem como a noção de gestão democrática atual. Nesse sentido, partindo das produções acadêmicas sobre a temática nos últimos anos, o autor evidencia a necessidade de se conceber um “projeto educacional alternativo de ruptura com o capitalismo” (Moreira, 2021, p. 01) e de superação das práticas burocráticas de participação na escola.

No sétimo e oitavo trabalho Flach (2020) e Cardoso; Colares (2020) analisam o tema da gestão democrática em redes de ensino (Paraná e Maranhão, respectivamente), tendo como ponto de reflexão a atuação dos conselhos municipais de educação (Paraná) e a legislação dos sistemas municipais de ensino (Maranhão). Em sentido geral, percebe-se que os textos possuem uma análise semelhante, com as devidas ressalvas acerca das diferenças nas realidades locais: existe o entendimento de que há uma legislação que estabelece avanços na questão da

autonomia aos sistemas municipais de ensino e o estabelecimento de conselhos populares; tais fatos se constituem como potencialidade para a garantia e efetivação da participação (entendida como princípio da gestão democrática das escolas), mas ao mesmo tempo existe também o desafio de se superar práticas clientelistas e a submissão da referida participação aos interesses das elites. Nessa ótica, a participação efetiva ocorre mediante o debate das demandas populares e a garantia da participação da comunidade na escolha da gestão das escolas, por exemplo (Cardoso; Colares, 2020.)

Por fim no último artigo (Costa; Domiciano, 2020), tendo como ponto de partida os tensionamentos entre democracia/polarização política e o aprofundamento das reformas econômicas neoliberais após o *impeachment* de Dilma Rousseff, as autoras discutem os impactos dessas políticas nas novas diretrizes educacionais da Secretaria de Educação do Mato Grosso. As reflexões denunciam o modo como as políticas adotadas em nível de sistema de ensino, ao se alinhar ao contexto nacional, acabam por desprezar a legislação estadual sobre a gestão democrática e criam nas escolas um clima autoritário e, em certo sentido, de intervenção. Tal constatação fica evidenciada, por exemplo, no modo como o princípio de escolha dos diretores escolares através de eleição por parte da comunidade escolar, não estava sendo cumprido pelo governo estadual.

2.3.2 A título de algumas reflexões

Concluindo o primeiro capítulo é oportuno algumas breves considerações sobre os artigos elencados na pesquisa junto à base de dados *SciELO*, de modo a relacioná-los com a produção discursiva na área. De modo geral, o primeiro aspecto que chama a atenção é a dissociação das produções com o cotidiano escolar. Com exceção do texto de Amarildo Inácio dos Santos e Gicele Maria Cervi (*Grêmios estudantis e gestão escolar democrática nas sociedades de controle*, 2022) todas as outras produções se centraram em aspectos mais amplos dos sistemas de ensino ou reflexões conceituais acerca da gestão democrática. Esse fato é interessante no sentido de que evidencia que a ida a campo não é uma postura predominante nas pesquisas da área, mas sim a reflexão sobre aspectos macros relacionados à temática da gestão escolar e políticas educacionais.

Outro fator interessante é a prevalência de referencial teórico específico. Ainda que existam reflexões distintas e com referencial fora do “comum” na área (Cunha; Lopes, 2022, Miki; Maciel, 2022 e Santos; Cervi, 2022), prevalece a utilização de autores ligados ao pensamento marxista e ao materialismo histórico-dialético. Nesse sentido é observado que, em

campo teórico, as pesquisas ainda estão pautadas no referencial crítico e buscam evidenciar e denunciar como no campo prático (no caso em nível de organização dos sistemas de ensino) a gestão escolar é marcada pela lógica do liberalismo e do novo gerencialismo que, em certo sentido, radicalizam o paradigma empresarial de gestão (Russo, 2004; Souza, 2006) e impõem à escola a perspectiva crescente de atividades na ótica do gerenciamento de empresas.

Por fim, ainda no âmbito das regras de formação, fica evidenciado o vocabulário, os termos e práticas postulados na maioria dos textos: participação da comunidade, deliberação/decisões coletivas e escolha de diretores, por exemplo. Isto na perspectiva de que tal defesa seria capaz de efetivar a democracia no cotidiano escolar. Mas, na prática, o que se percebe com tais produções é o fato de que a binaridade continuam fortes e presentes na mentalidade acadêmica, limitando outras perspectivas e modos diferentes de se pensar a questão da Administração/Gestão Educacional.

Em outras palavras, o ordenamento discursivo se mostra forte e articulado, visto que as regras de formação vigentes na área prevalecem nas pesquisas. Não há aqui uma postura de acusação ou desconsideração sobre a importância e a relevância de cada trabalho apresentado, mas sim a necessidade de evidenciar que estes trabalhos se inserem em uma ordem do discurso e repetem, mesmo sem se dar conta, aquilo que é constantemente dito e aceito.

2.4 A gestão democrática e as reflexões produzidas no âmbito Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE)

Há alguns anos, os integrantes do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP, dedicam-se aos estudos sobre Administração/Gestão Educacional e, conseqüentemente, sobre temática da gestão democrática. Desse modo, é importante neste momento o estabelecimento de um esforço/tentativa para situar, ainda que de maneira geral, o encaminhamento das reflexões desenvolvidas no grupo de pesquisa. É a partir deste âmbito que se situa o presente trabalho. O ponto de partida, nesse sentido, centra-se na compreensão das implicações da adoção de um referencial teórico distinto daquilo que é hegemonicamente consolidado na área.

Conforme evidenciado (e aprofundado no capítulo seguinte), é fundamental o entendimento de que a produção do conhecimento em Administração/Gestão Educacional se constitui como um discurso que está submetido a uma série de fatores, como determinações históricas, regras de formação e uma série de princípios que objetivam estabelecer o ordenamento discursivo. Tal compreensão é possível a partir da adoção do uso de autores,

denominados no âmbito do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) como pensadores pós-críticos. Neste ponto pode-se apontar uma diferença/aproximação entre os integrantes que compõem o grupo de pesquisa: a preocupação com os estudos sobre Administração/Gestão Educacional é comum a todos, mas tais pesquisas ocorrem sob o referencial teórico pós-crítico e a partir de diversos autores, não só da área, mas principalmente da Filosofia, Sociologia e Ciência Política – Souza Santos, Deleuze, Guattari, Foucault e, mais recentemente, Laclau e Mouffe, por exemplo.

Dito isto, esclarecemos que o presente trabalho está referenciado em Foucault, tendo como objeto e problema de pesquisa a gestão democrática em seus aspectos discursivos. Neste sentido, estabelece-se o diálogo com duas pesquisas anteriormente desenvolvidas no grupo: Carvalho (2017) e Carvalho (2021). No primeiro estudo, um Trabalho de Conclusão de Curso, Carvalho (2017) analisa as teses e dissertações produzidas sobre Gestão Escolar Democrática produzidas entre os anos de 2005-2014, tendo como mecanismo de análise os conceitos da chamada metapesquisa. Neste trabalho, a autora efetua o diagnóstico da “centralidade discursiva” que a temática da gestão democrática ocupa nas pesquisas em Administração/Gestão Escolar e na Educação, de modo geral, constatando o teor normativo e prescritivo das produções, ao passo que os referidos trabalhos

buscavam analisar a gestão democrática tal como definida em lei nos seus processos de implementação nas escolas colocavam em questão um sistema de caráter universal, já dado, conhecido em termos teóricos, tomado como medida a ser concretizado, materializado, implementado por outro sistema, dessa vez, marcado por contextualidades, diversidades, pluralidades (Carvalho, 2017, p. 63).

Em outras palavras, é evidenciada, de um lado, a constatação acerca do aspecto normativo/prescritivo das pesquisas, tidas no campo teórico sob um possível viés universal e, de outro lado, a existência do cotidiano escolar – diverso, múltiplo e plural – que deve materializar em seu interior a universalidade teórica. A teoria prescreve e ao campo da prática resta a implementação daquilo que é prescrito.

Aprofundando o estudo anterior, Carvalho (2021), em Dissertação de Mestrado, estabelece outro recorte temporal para efetuar o estudo e as análises sobre o aspecto discursivo da Gestão Escolar Democrática. Neste trabalho se assume como pano de fundo as produções e pesquisas acadêmicas das décadas de 1980-1990. Tal recorte é selecionado seguindo o entendimento de que, segundo a autora, este período (principalmente os anos de 1990) pode ser compreendido como

o período em que a gestão democrática já figura como tema indispensável àqueles que falam em Administração escolar, pois, com estes discursos, constataremos como ela funciona, como é praticada e como forma um regime de produção, apropriação e circulação dos discursos legitimados e verdadeiros que agora suscitam questões sobre suas regras de formação (Carvalho, 2021, p. 17-18).

Tendo como base o referencial teórico foucaultiano e o método arqueológico (Foucault, 2007), Carvalho (2021, p. 52-53) entende que “nosso cotidiano é atravessado por [...] práticas discursivas históricas, anônimas que informam nosso discurso, e se utiliza de nós para poder funcionar sempre mais, e se proliferar”. Desse modo, as produções e os estudos sobre gestão democrática assumem a função de operacionalizar e proliferar os discursos que devem ser aceitos sobre a temática. Fica evidenciada, assim, a prevalência das regras de formação na configuração das práticas discursivas, que estabelecem aquilo que a autora chama de “regime de verdade na área de saber” (Carvalho, 2021, p. 79).

O presente trabalho está situado na continuidade destas reflexões tendo duas semelhanças centrais – os discursos que se estabelecem sobre gestão democrática e a adoção de referencial foucaultiano para análise. Mas é justamente nas semelhanças que se situam também as diferenças: em relação ao referencial teórico, a análise do discurso em Foucault não será abordada sob o viés arqueológico, mas no entendimento de que há um ordenamento discursivo das práticas, em outros termos, uma ordem do discurso; outra diferença é que os discursos serão considerados também no âmbito do cotidiano escolar, entendendo que mesmo na escola, os diversos integrantes do cotidiano assumem e produzem práticas discursivas sobre a gestão democrática, estando tais práticas sujeitas às regras e ordenamentos.

Estabelecidas essas considerações, no capítulo seguinte serão abordados os principais conceitos elaborados por Foucault sobre a questão do discurso e sua utilização nas pesquisas em Educação.

3 AS REGRAS DE FORMAÇÃO E A ORDEM DO DISCURSO EM MICHEL FOUCAULT COMO OPÇÃO METODOLÓGICA DE PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO EDUCACIONAL

O processo de escolha por determinado autor como parte do embasamento teórico de um percurso de pesquisa é algo desafiador. Tal afirmação encontra justificativa no entendimento de que, ao longo da consolidação do estatuto de conhecimento nas mais diversas áreas, vários pensadores contribuíram com suas reflexões, definições conceituais e pesquisas que, em certo sentido, “alargaram” as perspectivas do conhecimento em construção; em outras palavras, para cada área do conhecimento há nomes que se constituem como referenciais, sempre lembrados, estudados ou mesmo utilizados para fundamentar as novas pesquisas que se consolidam. No campo da Administração/Gestão Educacional tal fato não é diferente, valendo ressaltar, neste sentido, autores clássicos e contemporâneos que apresentam ao longo do tempo grande influência teórica sobre diversas gerações de pesquisadores: Querino Ribeiro, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Myrtes Alonso, José Carlos Libâneo e Vitor Henrique Paro (já citados no capítulo 1), por exemplo.

Mas de início, para o presente capítulo, convém deixar claro que, por mais que se reconheça a importância de tais nomes, não serão eles que neste momento servirão de embasamento para se pensar e refletir metodologicamente a Administração/Gestão Educacional. Isso porque, conforme evidenciado no texto introdutório ao presente trabalho, esta pesquisa parte de um referencial pós-crítico e que compreende o conhecimento construído na área como um discurso estabelecido ao longo do tempo, a partir de regras operacionalizadas em determinadas épocas históricas. Nesse sentido, conforme já dito anteriormente, tal percurso de pesquisa objetiva analisar tais regras sobre a temática da gestão democrática no cotidiano escolar (regras chamadas neste referencial teórico como regras de formação) e buscar um cotejamento com as ditas regras de formação já consolidadas no campo acadêmico e discutidas ao longo do capítulo 01.

Entendendo que “um mesmo tema pode receber diversos tratamentos” (Cervo & Bervian, 2002, p. 83), busca-se uma problematização do discurso da Administração/Gestão Educacional. E tal objetivo pode ser alcançado com a utilização do pensamento de um autor externo ao grupo de pensadores da área, o filósofo francês Michel Foucault. Desse modo, neste capítulo, busca-se apresentar uma justificativa para a escolha de Foucault como referencial teórico e “construir” o entendimento sobre os principais conceitos do autor que serão utilizados na reflexão sobre nosso tema de pesquisa a saber: a gestão democrática.

3.1 Breves considerações sobre a “caixa de ferramentas” e as pesquisas em educação

Michel Foucault (1926-1984) é um dos pensadores mais importantes da contemporaneidade, ao passo que suas reflexões dizem muito ao mundo contemporâneo. Nesse sentido, é relevante o fato de que, ao longo dos anos, vários estudiosos escreveram sobre a importância do pensamento foucaultiano para o estatuto do conhecimento. Paul Veyne é um exemplo clássico desta afirmação. Na década de 1970 o historiador francês escreveu uma das mais importantes obras de sua produção bibliográfica, intitulada “*Como se escreve a história*”. Composta por diversos textos que buscam discutir os temas ligados à epistemologia histórica, a obra é concluída com o famoso ensaio “*Foucault revoluciona a história*”. Neste texto Veyne discute a importância do método de Foucault e o apresenta como “um dos grandes historiadores de nossa época [...] e o autor da revolução científica atrás da qual andavam todos os historiadores” (Veyne, 1998, p. 241).

Em tentativa de efetuar a transposição de tal fato para o campo das pesquisas em educação, a pesquisadora Rosa Maria Bueno Fischer escreve, originalmente no ano de 2003, um texto no qual parafraseia a afirmação de Veyne no sentido de construir e refletir a partir de um questionamento: “*Foucault revoluciona a pesquisa em educação?*” Buscando a construção de uma resposta para tal indagação, a autora dialoga com o entendimento de que “Michel Foucault oferece inúmeras ferramentas, teóricas, metodológicas e mesmo temáticas para nossos estudos em educação” (Fischer, 2020, p. 100), sendo comum, ao longo dos últimos anos, a presença de referencial teórico foucaultiano em pesquisas, por exemplo, que versam sobre inclusão, currículo, relações aluno-escola, mesmo questões disciplinares ou outros temas diversos.

Mas, neste contexto, talvez o fato mais importante e que produz distintas perspectivas nos campos das pesquisas que se realizam é a compreensão, segundo a autora, de que se pode aprender com a obra de Foucault certas “atitudes metodológicas” muito importantes no processo de pesquisa. Tal fato se sintetiza, segundo Fischer, na “atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente àquilo que se diferencia do que ele próprio pensa” (Fischer, 2020, p. 100).

Nesse sentido a reflexão da chamada metáfora da “caixa de ferramentas”, usada por Foucault em referência à utilização de seu pensamento e que muito se enquadra no caso em questão, é central na perspectiva de se considerar o uso metodológico do pensamento do autor. Nas palavras do pensador:

Meu discurso é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros [...] podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam... pois bem, tanto melhor! (Foucault, 2006, p.52).

O entendimento de Foucault nesta afirmação é interessante, isso porque o filósofo parte da noção de que sua teoria não se circunscreve aos usos determinados e pensados por ele ao longo de sua concepção. Muito pelo contrário, cada pensamento pode servir como base para se pensar, refletir e questionar concepções e verdades que se colocam nas diversas áreas e discursos. Desse modo, fica evidenciado como o trabalho com Foucault é desafiador, justamente a partir da perspectiva de que seu pensamento sempre se repensa e, nesse movimento, fornece as ferramentas necessárias para “quebrar os sistemas de poder” que emergem e se consolidam ao longo do tempo nas distintas áreas e saberes. Nas pesquisas educacionais tal fato assume um papel muito importante, principalmente na compreensão de discursos que se proliferam na área e na sua desconstrução frente ao “inesperado” que o pesquisador pode encontrar.

Desse modo, o entendimento de conceitos foucaultianos como poder, verdade e discurso, por exemplo, evidencia a complexa trama dos saberes discursivos que ao longo do tempo se consolidam como verdades e, ao mesmo tempo, pode se constituir como “ferramentas” que os estudiosos e pesquisadores têm à disposição para questionar tais verdades e as pensar de modo diferente. Seguindo:

O convite que o pensamento foucaultiano nos faz é o de imergir nesses ditos que se cristalizam e buscar descrever – tanto no interior das próprias pesquisas já feitas sobre o tema quanto numa nova proposta de estudo empírico – práticas discursivas e práticas não discursivas em jogo; o objetivo é que, de tal modo, possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades (Fischer, 2020, p. 103).

A partir destas considerações, evidenciamos que é de dentro desta perspectiva de problematização que esta pesquisa se dispõe a pensar a Administração/Gestão Educacional sob o viés foucaultiano: a produção do conhecimento na área se configura como discursividade que se estabelece e se consolida dentro de determinados contextos, e por mais que haja um discurso hegemônico que determina a formação e a produção de tal conhecimento, Foucault nos fornece “a caixa de ferramentas” ou as “atitudes metodológicas” para analisar tais discursos sob a ótica

de sua possível desconstrução. Seguimos agora com algumas considerações sobre tais ferramentas disponibilizadas por Foucault (discursos e regras de formação) e finalmente sobre a reflexão de tais discursos na ótica de uma ordem que se coloca ao que é dito justamente com a finalidade de conter os perigos do discurso e operar sua rarefação (Foucault, 2008).

3.2. Foucault: discursos e regras de formação

Na seção anterior foram efetuadas algumas considerações sobre a metáfora da “caixa de ferramentas” e a relevância do pensamento e da produção bibliográfica de Foucault para a fundamentação teórico-metodológica das pesquisas nas diversas áreas da educação, isto pelo menos ao longo dos últimos anos. Tendo compreendido tal relação, deste ponto em diante serão apresentadas as ferramentas foucaultianas com as quais haverá o diálogo ao longo desta pesquisa. Em outras palavras, serão evidenciados os conceitos que irão movimentar e operar no texto a problematização e compreensão da área de Administração/Gestão Educacional.

De início, a título de uma pretensa necessidade de distanciamento (e também um posicionamento) diante de outras perspectivas de estudos do discurso, convém deixar claro uma distinção. Quando se fala em efetuar o estudo de determinado discurso, existe a tendência de se pensar que tal estudo acontece na ótica de buscar os sentidos ocultos naquilo que se é estudado, como se nas entrelinhas do discurso proferido se escondessem realidades e verdades que precisam ser desveladas; todavia a perspectiva do discurso em Foucault pede ao pesquisador uma posição de afastamento desta tendência visto que, para o autor, não há nada oculto no discurso (Fischer, 2020, p. 73), sendo necessário que o estudioso trabalhe com o próprio discurso e não com os sentidos que dele se podem extrair ou deduzir. Ratificando esse entendimento, Fischer (2020, p. 74) afirma que:

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos.

Dito isso, dois conceitos (extraídos com a abertura da “caixa de ferramentas”) serão abordados neste tópico: Discurso e Regras de Formação. Ainda que o caminho para a compreensão de tais conceitos parte do livro “*A Arqueologia do saber*”¹⁰, é importante

¹⁰ Publicado inicialmente em 1969, o livro se situa no ápice da chamada “fase arqueológica” do pensamento de Foucault e, ao mesmo tempo, abre espaço para o período de transição para a “fase genealógica”. Nesse contexto, a preocupação central da obra pode se traduzir em uma tentativa de explicitação teórica do método arqueológico,

esclarecer que será abordado de modo mais completo nesse texto outra obra de Foucault: “*A ordem do discurso*”.

Em um primeiro momento é importante pontuar que a definição de discurso em Foucault é algo complexa, principalmente a partir do entendimento de que o filósofo o aborda de diferentes perspectivas. Entretanto, de modo geral, pode-se partir da compreensão de que o discurso corresponde ao conjunto de enunciados que obedecem às mesmas regras dentro de determinada formação discursiva (Foucault, 2007, p. 132). É nesse sentido que se pode falar em discursos dentro dos diversos tipos de áreas de conhecimento como, no caso em questão, a Administração/Gestão Educacional, por exemplo.

É importante esclarecer que, em Foucault, o conceito “enunciado” está constantemente presente nas definições acerca do discurso. Mas se deve transpor a tendência de entendê-lo simplesmente como o ato de fala/palavra/gramática pronunciada ou escrita, muito pelo contrário, “o enunciado é um acontecimento discursivo, uma singularidade que atravessa um domínio diversificado de unidades possíveis, efetivando-as na medida em que lhes dá conteúdos concretos” (Sales Jr., 2014, p. 166). Nesse sentido, pode ser caracterizado por quatro elementos básicos: “um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de posição a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica” (Fischer, 2020, p. 77). Nesse sentido, por mais que sejam compostos por signos e palavras, há nos enunciados características e funções que atravessam tal composição e assumem uma materialidade muito específica, isso dentro de uma formação discursiva, materialidade que é continuamente apropriada e multiplicada.

No desenvolvimento deste entendimento, Foucault afirma um objetivo de seu pensamento:

gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. [...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2007, p. 54-55).

É interessante, nessa afirmação, a compreensão de que as “práticas formam os objetos de que falam”, cabendo à análise dos enunciados evidenciar esse “mais” presente nas enunciações, ao passo que todo o discurso se encontra imerso em relações de saber-poder e, por isso mesmo, evidenciam relações e práticas (não abstratas e ocultas, mas vivas e concretas) historicamente construídas e articuladas na formação discursiva. Isto na medida em que, o “discurso efetiva um conjunto de regras que autorizam o que é permitido dizer, como se pode dizê-lo, sob que circunstâncias. O discurso sempre se produziria em razão de relações de poder” (Sales Jr., 2014, p. 167). Desse modo, ressalta-se que a formação discursiva, na perspectiva de Foucault, é definida como:

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (Foucault, 2007, 82-83).

Em outras palavras, por trás dos enunciados das mais variadas e diferentes áreas há sempre “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área [...] dada, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault, 2007, p. 133). São as regras de formação, tidas como condição de existência da formação discursiva e que determinam, em cada época e contexto, a regularidade e a dispersão dos discursos proferidos e que, enquanto práticas, “formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2007, p. 55).

3.3 A ordem do discurso: uma visão geral

O texto “*A ordem do discurso*”, inicialmente publicado em 1970, corresponde à transcrição da aula inaugural de Foucault no renomado *Collège de France*. Muitos teóricos entendem que o livro está situado em uma posição de transição de fases¹¹ do pensamento do

¹¹ Conforme Berto (2018, p. 26): “Mesmo reconhecendo que o pensamento de Michel Foucault, radicalmente preocupado com as rupturas históricas e epistêmicas dos discursos, nunca poderia se apresentar de modo linear, ainda assim utilizaremos aqui de uma divisão que costuma ser realizada em sua obra [...], qual seja, as fases, ou mais comumente, os três domínios a que sua obra se divide: “ser-saber”, “ser-poder” e “ser-consigo”. Quando se faz a leitura de todas as obras em conjunto percebe-se que essas temáticas se problematizam e se complementam.” Nesse sentido, convém esclarecer que o estabelecimento das referidas fases do pensamento e da produção bibliográfica de Foucault não é um consenso entre os estudiosos, entretanto a referida divisão prevalece nas mais variadas sistematizações das produções do autor. Com a presente nota pretendemos indicar que existe um debate sobre o tema, mas por hora tal discussão não é interessante para a nossa pesquisa.

autor: da fase arqueológica para a fase genealógica, mas em que sentido se pode afirmar tal entendimento?

Conforme abordado anteriormente, em “*A arqueologia do saber*” Foucault se preocupa em oferecer uma tentativa de sistematização do método arqueológico, de modo a compreender as condições dadas que possibilitam a emergência dos discursos e dos saberes. Já a partir da genealogia o filósofo não abandona a pesquisa arqueológica, mas acrescenta nela outro fator que até então não era pensado, o poder. Nesse sentido, fica o questionamento: por que alguns discursos “emergem” e outros não¹²? Porque os discursos, os saberes e o conhecimento estão intimamente relacionados a uma perspectiva que os liga ao poder. É justamente nesta ótica do “saber-poder” que se pode encontrar caminhos para se considerar e aprofundar tal questionamento. Desse modo, “*A ordem do discurso*” opera tal transição na perspectiva de que fornece as primeiras “ferramentas” para se pensar de modo genealógico as chamadas práticas discursivas do poder, aprofundadas e sistematizadas nas obras posteriores.

Foucault inicia o texto com um questionamento interessante: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (Foucault, 2008, p. 08). Nessa constatação/questionamento, o autor percebe que existem, dentro do discurso, mecanismos que objetivam a sua interdição. Em outras palavras, dada a característica central do discurso em criar instâncias de realidade, visto sua ligação íntima com a relação saber-poder, há a compreensão de que sempre haverá um perigo no entendimento de aquilo que é falado e objetivado em discurso, possui a capacidade material de criar instâncias/verdades que contrariam o que já é dado/estabelecido pelas regras de formação de determinada área. Daí a necessidade de aquilo que for objetivado dentro de um campo discursivo obedecer a princípios que busquem sua rarefação. Em outras palavras:

suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2008, p. 09).

Nesse sentido “a ‘ordem do discurso’ própria a um período particular possui uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas” (Revel, 2005, p. 37). Com base

¹² Durante o Exame Geral de Qualificação houve apontamentos sobre a necessidade de se falar mais deste aspecto em questão. De modo sintético, parte-se da compreensão de que no método arqueológico Foucault evidencia que os discursos e saberes são constituídos. Entretanto, nesse momento, ainda não há o entendimento da relação de poder que possibilita o surgimento e a manutenção de tal discurso ou saber; tal fato só será alcançado a partir do período genealógico.

neste entendimento, a partir deste ponto buscaremos apresentar os princípios apontados por Foucault (2008) como atuantes na rarefação dos discursos: os procedimentos externos (interdição, separação e oposição verdadeiro/falso ou vontade de verdade), os procedimentos internos (comentário, autor e disciplina) e as condições de possibilidades e rarefação do discurso (ritual, sociedades de discurso, doutrina e educação).

3.3.1 Os procedimentos externos de rarefação dos discursos

De modo geral, os procedimentos externos podem ser compreendidos como os elementos que, a partir de uma posição de exterioridade ao que é discursivamente articulado, exercem sobre o discurso uma tentativa de rarefação. Nesse sentido, fora (externamente) ao discurso já existe uma série de fatores e procedimentos que visam controlar e, de certo modo, limitar ou legitimar a sua proliferação. Foucault aponta três procedimentos: interdição, separação e vontade de verdade.

A interdição é o primeiro procedimento. Ela visa dar conta de dois aspectos relacionados ao discurso: a aleatoriedade (o discurso não pode ser aleatório) e operar certo tipo de limitação (na ideia de *constranger*) naquilo que pode e não pode ser dito. Em sentido geral corresponde ao fato de que, dentro dos determinados campos discursivos, existe uma “ordem das leis” (Foucault, 2008, p. 07) que permite o estabelecimento dos padrões que devem ser seguidos pelo discurso, predominando a compreensão daquilo que lhe escapa enquanto uma proibição. Desse modo, os tabus, por exemplo, sobre sexualidade/política/ciência/religião exercem a interdição de tais assuntos nos locais e nos contextos em que eles não podem assumir a função discursiva. Nesse sentido:

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (Foucault, 2008, p. 09).

O segundo procedimento é a separação. Se, conforme mostrado anteriormente, existe uma interdição que limita e define aquilo que pode e não pode ser dito, a separação evidencia que sempre existe alguém com o direito/privilegio de fala, ou seja, de enunciar o discurso permitido pelas regras da interdição. Foucault aborda essa questão analisando o papel do discurso do louco, relegado na história como uma fala sem sentido e, por isso mesmo, desprovida de razão e lógica (Foucault, 2008, p. 11). Tal falta de lógica e sentido relega o

discurso desse personagem ao estigma da rejeição, visto que perante o procedimento de separação ele não tem valor e nem verdade. Diferentemente do discurso dos personagens revestidos do privilégio e de autoridade de fala e que, por isso mesmo, constitui-se como verdade, visto que “basta pensar em todo o aparato de saber mediante o qual deciframos essa palavra; basta pensar em toda a rede de instituições que permite a alguém [...] escutar essa palavra” (Foucault, 2008, p. 12).

Por fim, o terceiro procedimento externo é a oposição entre verdadeiro/falso, ou a vontade de verdade. Em sentido geral, pode ser entendido como o aspecto que inviabiliza o discurso a partir dos critérios de oposição entre aquilo que é considerado verdadeiro e o que é considerado falso. Foucault entende que essa relação de oposição é historicamente construída de modo que, se na antiguidade era o direito de fala que atribuía o sentido de verdade ao discurso, a partir do século XIX tal sentido será restrito ao critério de verificação dos enunciados (Foucault, 2008, p. 14-17). Nesse escopo, a vontade de verdade exerce uma delimitação ou coerção ao discurso na medida em que estabelece os critérios daquilo que será aceito como verdadeiro ou, em outra medida, rechaçado como falso. Desse modo, Foucault afirma

[...] que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos - estou sempre falando de nossa sociedade - um a espécie de pressão e como que um poder de coerção (Foucault, 2008, p. 18)

3.3.2 Os procedimentos internos de rarefação dos discursos

Os procedimentos internos, na perspectiva de Foucault, indicam os mecanismos pelos quais “os discursos [...] mesmos que exercem seu próprio controle” (Foucault, 2008, p. 21). São três os princípios apontados: o comentário, o autor e a disciplina.

O comentário indica a rarefação a partir da noção do respeito ao discurso de origem. Nesse sentido podemos entender que o discurso produz o comentador, mas na perspectiva de que esse comentador deve estar atrelado ao que Foucault chama de “texto primeiro”, de modo a trazer clareza aos aspectos que, de certa maneira, poderiam ser considerados obscuros na narrativa original. Acontece, nesse sentido, uma atualização (mas na ótica de dizer o que já havia sido dito anteriormente). Sintetizando tal entendimento, podemos citar a seguinte afirmação:

[...] o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir

incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito (Foucault, 2008, p. 25).

O conceito de autor se configura como o segundo procedimento, entendido por Foucault não como o “indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio e agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (Foucault, 2008, p. 26). Nesse aspecto, pode-se entender que a rarefação acontece a partir de várias perspectivas: o autor se estabelece como algo estático frente ao discurso por ele pronunciado, dando-lhe legitimação e autoridade; nesse sentido tudo o que extrapola o ordenamento discursivo do referencial teórico ligado à unidade dada por tal autor é excluído. É a partir deste princípio que se encontram as adjetivações dos nomes, por exemplo: marxista, sartreano, foucaultiano, entre outros.

Já o terceiro procedimento é a disciplina. Talvez seja o princípio mais conhecido, visto que, em certo sentido, é um dos primeiros procedimentos de ordenamento discursivo com o qual se tem contato ao longo da vida, pensando com base no caso da educação escolar e a compartimentação do conhecimento. Basicamente, pode-se entender que esse procedimento consiste no agrupamento dos discursos dentro de áreas com regras estritas que lhes dão possibilidades de existência, as disciplinas, e que em certo sentido atribuem uma pretensa “identidade que deve ser repetida, aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados” (Foucault, 2008, p. 30).

3.3.3 As condições de possibilidade de rarefação dos discursos

As condições de possibilidades se configuram como o “terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos” (Foucault, 2008, p. 36). Nessa perspectiva, Foucault (2008) entende que tal controle não acontece no sentido de restringir o conteúdo do ato discursivo, mas sim de exercer uma determinação sobre as condições em que se dá o seu funcionamento, limitando assim o sujeito. Desse modo, quatro são os procedimentos: ritual, sociedades de discurso, doutrina e educação; sendo que tais procedimentos agem em relação ao discurso no sentido de

impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis (Foucault, 2008, p. 36-37).

O ritual, na perspectiva de Foucault, centra-se no princípio de que o discurso deve estar intimamente submetido a regras (uma possível ideia de protocolos) que devem determinar sua emergência. Neste escopo, não são todos os que têm o direito de fala justamente porque há princípios e rituais que determinam quem efetua o discurso e sob quais medidas/protocolos tal discurso pode ser proferido. Um exemplo claro dos chamados rituais que ordenam a emergência dos discursos são as práticas ritualísticas adotadas por diversas instituições como as igrejas, salas de aula, tribunais e parlamentos com seus rígidos processos de controle sobre o uso do discurso em seus espaços. Assim sendo,

o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos (Foucault, 2008, p. 39).

O segundo procedimento, designado por Foucault como sociedades do discurso é caracterizada pelo autor como os grupos que têm a função de “conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição” (Foucault, 2008, p. 39). O filósofo reflete esta temática no viés de uma problematização: no passado eram comuns sociedades secretas, detentoras de saberes e segredos; atualmente, ainda que tais sociedades não sejam tão comuns, há um ordenamento do discurso exercido por associações especializadas em áreas e saberes específicos, por exemplo. Não seriam tais associações¹³ exemplos das sociedades de discurso, na medida em que detêm dentro delas as normativas de produção e distribuição dos discursos e conhecimentos, bem como a autoridade que representa toda uma área? Certamente sim, principalmente se for levado em conta o aspecto de que há critérios para a produção nestas ditas áreas, de forma “difusa, talvez, mas certamente coercitiva” (Foucault, 2008, p. 41).

As doutrinas, o terceiro procedimento, colocam o sujeito em uma posição de sujeição ao tipo de discurso que ele produz, sendo-lhe proibida a relação com outros discursos. Em outras palavras, é exigida uma postura no sentido de fidelidade/coerência. Transpondo para um exemplo prático, basta pensar o modo como no meio acadêmico são exigidas a adesão e a

¹³ Pensa-se, neste caso, em associações como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), entre outras.

coerência aos pretensos referenciais teóricos que devem embasar e fundamentar as pesquisas (discursos), sendo tal coerência um dos modos de se avaliar a relevância da produção científica e o imperativo de exclusão de outros referenciais visto que, segundo o autor,

a doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo (Foucault, 2008, p. 43).

Por fim, o último procedimento dentro das condições de possibilidades de rarefação dos discursos é a educação. Em sentido geral, pode-se entender que o sistema educativo possui a tarefa de manutenção do discurso, desse modo ela opera em profunda consonância com os demais princípios de rarefação, o modo de transmissão e apropriação dos discursos. O que determina o currículo escolar? Quais fatores colocam determinados tipos de conhecimento como importantes/relevantes e outros como algo supérfluo e, por isso mesmo, sem espaço? Tais questões evidenciam o ordenamento discursivo e o modo como os sistemas de ensino cumprem a função de manutenção desse ordenamento. Nas palavras do autor,

o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (Foucault, 2008, p. 44-45).

Tendo percorrido o trajeto pelo qual Foucault estabelece os procedimentos de ordenamento e rarefação do discurso, convém esclarecer que em “*A ordem do discurso*” (2008) o autor sugere caminhos para se constituir certa perspectiva de problematização de tais procedimentos. Contudo, é necessário esclarecer que neste momento a pesquisa não se centra nessas perspectivas de modo profundo, mas algumas reflexões se fazem necessárias para se respeitar a unidade do pensamento do autor ao longo da referida obra.

O ordenamento discursivo evidencia o que Foucault chama de logofobia, entendida como o medo de que o discurso em sua aleatoriedade (que não pode ser admitida), rompa com os padrões estabelecidos e aceitos, trazendo assim instabilidades e desordenamentos (Foucault, 2008, p. 50). Em outros termos, prevalece na sociedade uma posição até certo ponto positivista de que o discurso deve seguir um caminho contínuo em direção ao progresso, mas o pensamento de Foucault chama a atenção para perceber que as coisas não são assim, isso no sentido de que há nos discursos não um contínuo, mas uma regularidade que se apresenta em aspecto de dispersão, sendo necessário que essa regularidade seja percebida e pensada sob a ótica de acontecimentos. Desse modo,

se quisermos, não digo apagar esse temor, mas analisá-lo em suas condições, seu jogo e seus efeitos, é preciso, creio, optar por três decisões às quais nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia, e que correspondem aos três grupos de funções que acabo de evocar: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante (Foucault, 2008, p. 51).

Assim sendo, os métodos arqueológico e genealógico podem ser úteis na perspectiva de que possibilitam compreender as estruturas, fundamentações e organização dos discursos (arqueologia) e as condições que propiciam determinados discursos emergirem e se consolidarem, em detrimento de outros (genealogia).

3.4 A ordem do discurso em Administração/Gestão Educacional

O campo da Administração/Gestão Educacional está, enquanto discurso, submetido às regras de formação e aos princípios de rarefação ou ordenamento discursivo presentes na área. Com esta seção não se objetiva analisar de modo profundo esta constatação, visto que tal perspectiva servirá de base para a análise, no próximo capítulo, da coleta de dados efetuada nos cotidianos escolares. Entretanto, de antemão, convém esclarecer em que medida se compreende o modo como os procedimentos de ordenamento discursivo limitam tal área de conhecimento.

Retomando a seção anterior, constata-se com Foucault que há uma série de procedimentos externos, internos e de possibilidades com o objetivo de exercer sobre o discurso um ordenamento e, assim, evitar o perigo de sua aleatoriedade. Nessa perspectiva, pensar a Administração/Gestão Educacional a partir de um viés de problematização de seus discursos proferidos, defendidos e sustentados exige, de saída, a compreensão de tal aspecto. Nas palavras de Abdian e Nascimento (2024, p. 04):

[...] há um discurso constituído histórica e politicamente que se prolifera indefinidamente e que exerce poder sobre todos aqueles que adentram a essa área do conhecimento, para se formarem professores/as, diretores/as, mestres/as e doutores/as. [...] este exercício do poder é perigoso porque nos controla e pode nos impossibilitar outras perspectivas, provocando a estagnação do conhecimento.

Em outras palavras, na constituição do conhecimento em Administração/Gestão Educacional existe um discurso que exerce influência e poder na formação dos profissionais da educação, dos pesquisadores e também na formulação das problemáticas de pesquisas, ao mesmo tempo que impossibilita a emergência de outras perspectivas e possibilidades de conhecimento. Desse modo, ratifica-se os procedimentos de rarefação e ordenamento

discursivo que controlam e submetem a proliferação dos discursos. É importante entender que tal fato acontece na própria genealogia do conhecimento em Administração/Gestão Educacional, ao passo que em sua consolidação, os procedimentos de interdição, separação, a vontade de verdade, o desenvolvimento como disciplina, o surgimento da autoridade personificada em autores e o estabelecimento de doutrinas e rituais se fazem presentes e controlam sua disseminação no mundo acadêmico. Estabelecidas essas considerações, ocupa-se, deste ponto em diante, de efetuar breves considerações sobre o modo como os procedimentos operam a rarefação do discurso no referido campo.

3.4.1 A Administração/Gestão Educacional sob os procedimentos internos de ordenamento discursivo

Nesse escopo, considerar o campo da Administração/Gestão Educacional a partir do viés dos procedimentos internos de controle e ordenamento, pressupõe compreender que a área de conhecimento, no Brasil, constitui-se como disciplina ao longo do século XX, marcada pelo desenvolvimento e consolidação de um discurso próprio. Abdian e Nascimento (2024) apontam dois momentos ao longo desse processo: primeiro, o desenvolvimento inicial da disciplina a partir de 1930 com os escritos de Querino Ribeiro, influenciado pelas produções norte-americanas inspiradas na Teoria Geral da Administração, visando a partir da definição de um conceito de administração como algo neutro e universal na ótica de meios para se atingir determinados fins, aplicar tais conhecimentos na direção de unidades escolares; segundo, em meados da década de 1970, autores com base em um referencial marxista, operam a “revisão crítica aos primeiros trabalhos e sua influência no processo de burocratização do sistema de ensino” (Abdian; Nascimento, 2024, p. 06), postulando a especificidade da administração escolar frente à administração empresarial, bem como o compromisso da escola com a transformação da sociedade, nascendo assim o conceito de gestão democrática¹⁴.

Esses dois momentos, cada um hegemônico em determinada época, formam uma disciplina que agrupa os discursos, consolidando autores clássicos e, através de comentários, exercendo o controle da discursividade produzida e disseminada nos currículos universitários e nos diversos eventos científicos ao longo dos anos. Nesse sentido, para a produção do conhecimento na área “dois tipos de comentários são importantes: os que contemplam a trajetória do conhecimento e os que resgatam sua produção e montam um inventário daquilo

¹⁴ Esta questão foi trabalhada de modo mais aprofundado ao longo do Capítulo 1.

que já foi dito” (Abdian; Nascimento, 2024, p. 09). Entretanto, não há um avanço do referido conhecimento porque tais trabalhos se limitam a repetir o que já se disse “de maneira que qualquer dado novo que apresente reação à disciplina seja visto como uma anomalia que não acompanha as regras pré-fixadas” (Abdian; Nascimento, 2024, p. 10). Tais procedimentos de comentário se baseiam nos autores, revestidos de autoridade discursiva, de modo que,

quando falamos em José Querino Ribeiro, por exemplo, associamos rapidamente administração empresarial e palavras-chave como eficiência, eficácia, racionalização. Já quando remetemos ao autor Vitor Henrique Paro, construímos o conteúdo disciplinar com outras palavras-chave como transformação social, gestão democrática, crítica (Abdian; Nascimento, 2024, p. 10).

3.4.2 A Administração/Gestão Educacional sob os procedimentos externos de ordenamento discursivo e do sujeito

Conforme mostrado por Foucault e explicado na seção anterior, externamente ao discurso e ao sujeito também há procedimentos que visam seu controle e rarefação: interdição, separação e oposição verdadeiro/falso ou vontade de verdade, ritual, sociedades de discurso, doutrina e educação. No campo discursivo da Administração/Gestão Educacional eles se fazem presentes e atuantes.

Se conforme Foucault (2008), a interdição e separação mostram que o discurso se submete à “ordem das leis”, no sentido de que existem princípios que precisam ser respeitados na garantia da unicidade do discurso e no controle de sua aleatoriedade, pensar tal aspecto em Administração/Gestão Educacional se liga ao fato de que há um ordenamento discursivo e regras de formação que delimitam na área aquilo que pode ser dito (em consonância com o discurso predominante) e o que não pode ser dito, visto que contraria o que é difundido e consolidado, sendo, por isso mesmo, interditado ou relegado como equívocos que não podem ser pronunciados. Exemplificando esta interdição que ocorre na área, Abdian; Nascimento (2024) citam a seguinte experiência:

Em nossa presença em um concurso público para contratação de professor doutor em regime de dedicação exclusiva em uma universidade pública, na disciplina Gestão escolar, para o curso de Licenciatura em Pedagogia, [...] um dos candidatos, em sua prova escrita, desenvolveu um texto denso e conceitualmente articulado em torno da temática e, nos dois últimos parágrafos, ao contemplar a democracia e autonomia nas escolas públicas, citou uma determinada autora. A este candidato foi atribuída nota máxima por três quartos da banca – sendo dois deles não especificamente da área da Gestão – e um dos avaliadores reprovou o candidato por ter finalizado com uma autora “não aceita pela área”. O interessante desse acontecimento é que a autora citada foi utilizada para defender a importância da participação da comunidade nas decisões da escola, o mesmo conteúdo que seria defendido e referenciado em outros autores, considerados “aceitos” (Abdian; Nascimento, 2024, p. 13-15).

O caso em questão mostra, de forma clara, como as diversas áreas operam o ordenamento discursivo. Desse modo, aquilo que foge do discurso hegemônico ou, como no exemplo citado, utiliza autores não aceitos pela área, tende a ser excluído. Isso porque, mesmo ao defender os conceitos difundidos nas produções e pesquisas, é importante que tal fato seja fundamentado em autores com produções aceitas e reconhecidas, sob o risco de ter o seu discurso interdito ou rejeitado, mesmo que tal discurso repita aquilo que é defendido e aceito.

Da interdição e separação, advém o terceiro procedimento, a oposição verdadeiro/falso ou a vontade de verdade. O discurso sustentado, difundido e proliferado é verdadeiro e tudo o que escapa de suas regras de difusão ou chama o conhecimento para a problematização, é marcado como falso. Nas sociedades do discurso e nos rituais de sua proliferação só se admite a vontade de verdade do objeto de estudo verdadeiro (e hegemônico): as conquistas democráticas na gestão da escola, os ideais de transformação social através da educação e a substituição definitiva do termo administração (da empresa) por gestão (da escola).

Conforme diversos comentadores do discurso a gestão traz consigo as conquistas democráticas e o esquecimento dos pressupostos empresariais presentes nos autores anteriores. Neste momento temos, então, também outra hierarquia, Gestão se sobrepõe à Administração, e o discurso exclui todos os elementos que possam se associar à perspectiva anterior. Além de excluir um termo, o discurso faz funcionar a qualidade da Gestão associando-a ao adjetivo democrática. A Gestão democrática passa a ser o meio para a concretização da democratização da educação. Ou seja, Gestão é meio para um fim posto fora e acima da escola (Abdian; Nascimento, 2024, p. 13).

O discurso não admite a multiplicidade e a consideração de outros pontos de vista, o diferente (do discurso hegemônico) é visto não como antagônico (que deve ser aceito e respeitado), mas como o inimigo que precisa ser constantemente refutado e combatido. Nesse sentido, a título de conclusão deste capítulo, tomo a liberdade de compartilhar uma experiência pessoal que me fez, enquanto estudante e pesquisador em construção, refletir sobre a força das regras de formação e dos princípios de rarefação do discurso.

Recentemente participei de um evento científico¹⁵ da Associação Nacional de Política e Administração (ANPAE) que, como dito anteriormente, pode ser caracterizada como uma sociedade do discurso. Neste evento apresentamos um trabalho, recorte desta pesquisa em desenvolvimento. Na apresentação desenvolvi uma síntese sobre o panorama da binaridade da área (Administração Empresarial x Gestão Democrática) como acontecimento discursivo sujeito às regras de formação e a necessidade de “pensar diferente”. Tal visão não é nova, visto que os integrantes do Centro de Estudos e Pesquisas e Administração da Educação (CEPAE) já

¹⁵ XXXI Simpósio Nacional de Política e Administração da Educação, abril/2024.

desenvolvem há algum tempo estudos e pesquisas nesta temática, todavia isso não é hegemônico no ordenamento do campo discursivo. Ao fim da apresentação recebi duas interpelações: o questionamento da falta de embasamento teórico para a utilização do termo Administração ao invés de Gestão e, no contexto da binaridade, apontaram-me os perigos para uma possível indefinição de posicionamento, como se defendêssemos um relativismo – tanto faz a escola ser administrada como uma empresa ou defendermos os princípios da gestão democrática e suas conquistas. E isto não é o caso em nenhuma das questões, mas mostra a força do ordenamento discursivo na área: o diferente precisa ser confrontado.

Ao primeiro questionamento fiz uma reflexão enquanto profissional: justamente hoje, nos tempos da gestão democrática, tão presente e difundida, ano após ano a Gestão Escolar vive cada vez mais um processo de gerencialismo, nesse sentido ressaltai que a binaridade gestão/administração só reforça a dualidade da área e não contribui para o avanço do debate, inclusive no cotidiano escolar. Já ao segundo questionamento presenciei a intervenção de um professor (não da área de gestão, mas da história) ressaltando a importância do referencial pós-estruturalista e a necessidade de se considerar algo diferente do que é dado (ironicamente alguém fora das regras de formação da área foi quem compreendeu o percurso percorrido na apresentação do trabalho). Complementei afirmando que não temos, enquanto grupo, uma indefinição de posicionamento: defendemos os avanços democráticos na escola e na administração da escola, todavia ressaltai que para além dessa binaridade, há no cotidiano escolar uma multiplicidade, o hegemônico, mas também o seu antagônico está dado no mesmo cotidiano, por isso mesmo a binaridade precisa ser problematizada. E é justamente esta problematização que buscamos alcançar em nosso trajeto de pesquisa.

4 OS DISCURSOS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM COTIDIANOS ESCOLARES: resultados e discussões

Nos capítulos anteriores foram abordadas algumas questões acerca da produção do discurso em Administração/Gestão Educacional no Brasil. No capítulo 1, tendo como ponto de partida os aspectos históricos do conhecimento em Administração Escolar e os debates sobre gestão democrática da escola, foi esboçada uma tentativa de situar o estado atual da temática nas produções acadêmicas; já no capítulo 2, a partir do embasamento teórico-metodológico em “A ordem do discurso”, de Michel Foucault, abordou-se o aspecto de como os discursos em Administração/Gestão Educacional são controlados pelas chamadas regras de formação, evidenciando o fato de que as mesmas, ao exercer o ordenamento discursivo do campo, acabam por impedir o avanço do conhecimento na área.

O presente capítulo tem como contexto central a ida ao campo dos cotidianos escolares para a realização da pesquisa proposta. Nesse sentido, as reflexões aqui elencadas serão organizadas em dois momentos: em um primeiro momento será apresentada a compreensão de cotidiano escolar que baliza esta pesquisa, efetuando-se uma pequena caracterização das escolas pesquisadas; posteriormente, com base nos conceitos foucaultianos trabalhados ao longo do capítulo anterior, os dados coletados nas entrevistas serão estruturados e analisados.

4.1 Para um entendimento de “cotidiano escolar”

É fato que a compreensão da binaridade na área de Administração/Gestão Educacional (discutida ao longo do capítulo 1), lança uma série de desafios para a realização/concretização das pesquisas na área da educação. Tal constatação se justifica a partir do entendimento de que, ao se compreender o caráter de prescrição e endereçamento, presentes e predominantes nas pesquisas realizadas ao longo dos anos, fica evidenciada a necessidade de se ir para as escolas com a adoção de outras práticas e olhares. Nas palavras de Alves (2003, p. 64-65):

Com a tradução no Brasil dos trabalhos realizados no México, em especial por Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1986), incorpora-se aos estudos do cotidiano o entendimento de que, mais do que a tendência de descrever a escola em seus aspectos negativos dizendo o que “não há nelas ou o que não corresponde ao modelo de análise adotado” (p. 10), tão comum nas pesquisas do cotidiano desenvolvidos pela tendência hegemônica, o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos a priori de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos.

Este fato nos é muito caro, visto que nos últimos anos os pesquisadores vinculados ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) estão se dedicando, de modo sistemático, aos estudos dos cotidianos escolares. Tais estudos, para além de respostas, evidenciam inquietações e questionamentos: enquanto pesquisadores da área de administração escolar, de que forma estamos compreendendo e efetuando a ida para as escolas? Ainda que não se tenha uma resposta clara e objetiva para a questão, a problematização em si já carrega o grande potencial de possibilitar continuamente ao pesquisador o ato de rever e repensar as práticas adotadas. Tal constatação carrega a compreensão de que, enquanto pesquisadores,

ao invés de ir à escola dizer o que ela faz de errado ou o que ela deveria fazer de acordo com um modelo possível ou uma teoria pronta, podemos buscar nas falas, nos costumes, nos gestos dos alunos, professores, pais, diretores e funcionários elementos que mostrem os limites do conhecimento [...] (Abdian, 2024, p. 111).

É a partir deste sentido que situamos nossa compreensão do cotidiano escolar “como princípio e não como instância de pesquisa” (Abdian, 2020, p. 03). Em outras palavras, mesmo que regido por aspectos externos, o cotidiano das escolas deve ser compreendido também como “o espaço possível da criação da autonomia como linhas de fuga. Não um programa, um modelo, mas invenção constante de possibilidades que se multiplicam (Gallo; Figueiredo, 2015, p. 49).

4.2 Os cotidianos pesquisados: critérios de seleção

Estabelecidas tais considerações iniciais, passamos aos aspectos da pesquisa realizada. Em termos práticos, a coleta de dados foi realizada em duas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Marília/SP e que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O critério principal de seleção das referidas escolas foi unicamente a distância da sede da Secretaria Municipal de Educação: Escola 1, mais distante do ponto de referência e Escola 2, mais próxima. É importante pontuar que durante a realização do Exame Geral de Qualificação houve apontamentos evidenciando a necessidade de se explicitar melhor o critério de escolha das escolas pesquisadas. Nesse sentido, em consonância com o que já foi pontuado na Introdução, é importante esclarecer que o intuito do critério de escolha não foi abordar o reflexo das condições socioeconômicas das comunidades escolares (escola central e escola periférica) na temática pesquisada, mas sim o pressuposto de que a proximidade e o distanciamento geográfico das escolas com a Secretaria Municipal (compreendida como a instância de

concepção, planejamento e execução da política educacional no município) poderiam determinar ou influenciar as práticas discursivas no interior da escola.

Seguem alguns dados:

Tabela 1 – Dados sobre as Escolas Pesquisadas

Unidade Escolar	Distância da SME (em Km)	IDEB 2021	Matrículas Censo 2023
Escola 1	10,0	5,9	826
Escola 2	01,4	7,7	433

Fonte: elaborada pelo autor com base em dados de acesso público.

Coincidentemente, conforme evidenciado na Tabela 1, a Escola 2 possui o maior IDEB da rede municipal e a Escola 1 não o menor, mas um dos menores. Em nível de caracterização pode-se considerar de modo sucinto os seguintes aspectos: a Escola 1 é a maior Unidade Escolar da rede municipal, passou a funcionar no ano letivo de 2021, atende um bairro recentemente construído e distante do centro da cidade; já a Escola 2 é mais antiga e está localizada em um bairro mais tradicional, historicamente sempre apresenta bons resultados nas avaliações externas e, por conta deste fato, as vagas na mesma são “concorridas”.

Convém ressaltar que o procedimento de coleta dos dados obedeceu a todos os critérios éticos de pesquisa: solicitação de autorização à Secretaria Municipal da Educação, submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com parecer favorável, contato com a Direção Escolar para a obtenção da autorização, a aceitação de participação dos integrantes da pesquisa e, no caso das crianças, a aceitação também dos pais/responsáveis. Por fim, foram efetuadas as visitas aos cotidianos escolares e a realização das entrevistas gravadas em áudio. Em cada cotidiano escolar foram entrevistados dez integrantes: 02 da equipe gestora (direção, vice direção ou coordenação), 02 professores, 02 servidores de apoio, 02 pais de alunos e 02 alunos do 5º ano. O critério de seleção foi o convite e a aceitação voluntária de participação.

De modo geral não se constitui objetivo da pesquisa a análise da rotina e dos espaços escolares, mas somente o diálogo com os diversos integrantes afim de se refletir sobre o ordenamento discursivo acerca da temática abordada. Nesse sentido, a coleta dos dados na Escola 1 ocorreu no mês de dezembro/2023, em apenas 01 visita. Houve um excelente acolhimento por parte da Direção, bem como o auxílio no contato com os integrantes para aceitação e participação na pesquisa. Na ocasião fomos recepcionados pela Diretora que organizou um espaço para a conversa (sala das auxiliares de direção), de modo que as

entrevistas puderam ocorrer sem nenhuma interferência ou influência da rotina escolar agitada. Foi percebido na ocasião que houve uma preparação da Equipe Gestora para acolher o pesquisador.

Já na Escola 2, a coleta de dados aconteceu em três momentos: dezembro/2023 e nos meses de março e abril/2024. Também houve um bom acolhimento por parte da Direção, entretanto, por conta da intensa rotina escolar, os contatos com os integrantes da escola para a solicitação de participação na pesquisa foram realizados somente pelo pesquisador, fato que em certo sentido dificultou a aceitação em alguns grupos (professores, por exemplo). Ressaltamos também que em ambas as escolas o contato com os responsáveis pelas crianças convidadas para participação na pesquisa foi facilitado pela Direção; os alunos (integrantes dos grêmios estudantis) com os pais mais participativos e com contato mais próximo com as escolas foram selecionados.

Estabelecidas essas questões preliminares, passamos para a sistematização com a qual os dados coletados serão analisados.

4.3 Os discursos sobre gestão democrática: cotejamento com as regras de formação

O questionário semiestruturado foi o único instrumento utilizado durante a coleta de dados. Na concepção, construção e desenvolvimento das questões, buscou-se levar em conta alguns aspectos abertos para reflexão dos participantes. Isso porque, com cada questão proposta, havia um objetivo específico a ser alcançado por meio das respostas. Considerando esse fato, o presente trabalho opta por apresentar o instrumento de coleta no corpo do capítulo (e não nos anexos). Tal opção se justifica pelo entendimento de que é importante que as questões que cumpriram o objetivo de refletir e pensar sobre a temática proposta estejam presentes de modo evidente no corpo do texto.

Recapitulando o trajeto percorrido até aqui, no primeiro capítulo foi abordada a questão do ordenamento discursivo e das regras de formação nos discursos sobre gestão democrática. Em resgate ao que já foi apresentado no referido capítulo, embasados nas reflexões de Russo (2004), Souza (2006), Sander (2007), Maia (2008), Abdian; Nascimento; Silva (2016), chega-se à conclusão de que a produção do conhecimento/discurso em Administração/Gestão Educacional está submetida às seguintes regras de formação: binaridade ou dualidade (oposição entre os princípios da Teoria Geral da Administração e da gestão democrática), o caráter prescritivo na relação entre teoria e prática (onde a teoria assume a função de prescrever ao cotidiano escolar os caminhos para se atingir os objetivos democráticos

na gestão escolar ou denunciar as práticas tidas como equivocadas no alcance de tal objetivo) e, frente a produção teórica da área, a postura de um *por-vir*, apontado por Souza (2006) como o sentimento teórico de espera por novos rumos na produção do conhecimento com reflexos no alcance de democratização da gestão escolar.

Já no segundo capítulo, com base em Foucault (2008), foi estabelecida uma reflexão sobre os elementos pelos quais o próprio discurso opera o seu ordenamento através dos chamados procedimentos de rarefação, a saber: interdição, separação, vontade de verdade, comentário, autor, disciplina, ritual, sociedade do discurso, doutrina e educação. Tais procedimentos, conforme evidenciado, cumprem a função de controlar a produção de toda a formação discursiva de determinada área de conhecimento, de modo que o discurso não sucumba frente a seus perigos e aleatoriedade (Foucault, 2008, p. 09). No campo da Administração/Gestão Educacional, marcado pelas regras de formação (binaridade, prescrição e *por-vir*), tal fato não é diferente; os princípios e procedimentos ordenam e legitimam aquilo que se produz na perspectiva das regras de formação, de modo que o aleatório é excluído ou desconsiderado.

4.3.1 Algumas considerações sobre as questões propostas e os dados coletados nas entrevistas

Considerando o percurso evidenciado e a problemática (ou a questão) de pesquisa apresentada na introdução¹⁶, a análise das entrevistas coletadas nas duas escolas em questão buscará refletir sobre os aspectos acerca da proximidade ou do distanciamento dos discursos dos integrantes dos cotidianos escolares sobre a temática da gestão democrática com o discurso produzido e hegemônico no meio teórico-acadêmico (identificado e ordenando discursivamente pelas regras de formação). Neste intuito procederemos, de início, uma análise descritiva das respostas para cada item da coleta de dados. Em tal análise serão pontuados diversos aspectos constantes nas respostas de todos os integrantes, abordando assim, para cada questão, as respostas obtidas na Escola 1 e na Escola 2. Quando citados, os participantes serão identificados pelo seguimento (professor, gestor, aluno, responsável ou servidor), acompanhado pela numeração de 1 a 4 (onde os números 1 e 2 correspondem aos integrantes da Escola 1 e os números 3 e 4 correspondem aos integrantes da Escola 2).

¹⁶ Quais são as regras de formação nos discursos sobre gestão democrática dos integrantes de cotidianos escolares do sistema municipal de educação de Marília?"

a) Impressões sobre a primeira questão

A primeira pergunta apresentada aos entrevistados foi “Como a escola se organiza?”. Tal questão tinha como objetivo central a tentativa de agrupar as respostas sobre a complexidade organizativa da escola, desde aspectos estruturais, passando pela circulação de informações e o modo como as decisões são tomadas internamente em seu cotidiano. De início, a partir de uma perspectiva mais descritiva das respostas, optamos por pontuar algumas falas dos diversos integrantes entrevistados. Isso porque, de modo geral, percebe-se semelhanças no modo como os representantes de cada segmento abordaram as questões apresentadas para a reflexão.

Os pais/responsáveis assim se colocaram:

Eu observo que a escola se organiza muito bem né, se atentando e colocando como prioridade as crianças em tudo: em eventos, no dia a dia. É tudo muito organizado, se a gente precisa vir conversar alguma coisa, então fica tudo muito bem explicado pela Escola (Mãe 1, Escola 1).

Eu recebo os bilhetes, os comunicados por um grupo de Telegram, e aí na reunião de pais também elas passam o recado, a gente vem, recebe as informações, faz algumas perguntas para a gente, por exemplo, se quer participar dos órgãos colegiados, fala dos dias que vão ter as reuniões (Mãe 3, Escola 2).

A escola tem um grupo no Telegram onde todas as decisões que são tomadas pela gestão são informadas para os pais de cada turma. Então cada turma tem o seu grupo no Telegram. Eu nunca fui convidada ou tive conhecimento da APM, dos pais que fazem parte da APM. Eu nunca participei, mas também não sei como fazer para participar. O que eu conheço é que é oferecido para os pais na primeira reunião, mas lá nunca foi oferecido dessa maneira para os pais que quisessem participar da APM (Mãe 4, Escola 2).

Em relação a Escola 2 as respostas das duas mães apresentam divergências no sentido de que uma aponta para a abertura da participação nos colegiados (Mãe 3) e outra entende que não há o convite por parte da Escola (Mãe 4). Entretanto, a leitura de todas as entrevistas realizadas evidencia uma certa tendência ou percepção dos entrevistados de que, em ambos os cotidianos, há a postura de escuta das opiniões e o compartilhamento da tomada de decisões com os integrantes da escola. Pelo menos entre os professores e a maioria dos servidores tal percepção é uma constante. Em certo sentido, os alunos também se sentem contemplados, valendo citar nesse sentido a fala de que “os alunos participam e a diretora organiza todas as ideias” (Aluno 4, Escola 2).

Apesar desta constatação, houve também falas que apontam a centralização das decisões na gestão (direção) ou o compartilhamento delas somente com a equipe docente, em detrimento dos demais integrantes.

Primeiro tudo passa pela direção. Mas eles sempre comunicam a gente [...]. Muitas das vezes ela (diretora) deixa também a gente expor a nossa opinião (Servidor 1, Escola 1).

Enquanto servidora, normalmente a gente só é comunicado, é mais passado para a equipe de gestores, professores, eles fazem as reuniões [...]. Normalmente a gente só é comunicado, a gente não participa assim de certas tomadas de decisões enquanto servidor (Servidor 3, Escola 2).

É interessante também a percepção de que o trabalho coletivo deve resultar no respeito às opiniões das outras pessoas que fazem parte da escola. Tal entendimento transparece de maneira clara na fala de duas professoras:

Então, eu acho que a questão do que é a escola, a organização da escola é uma questão de trabalho coletivo. É a junção das forças, mas das forças no sentido de que vai haver opiniões diferentes e a gente tem que aprender a respeitar, porque isto (respeitar as opiniões diferentes) é uma dificuldade muito grande dentro da educação (Professora 2, Escola 1).

[...] às vezes não é o que eu quero, mas é o que o grupo decidiu. Muitas vezes a gente vota, um fala, outro fala e a gente decide. Tem momentos que às vezes é uma decisão da direção, da gestão (Professora 3, Escola 2).

Por fim, os gestores (diretores, vice-diretores ou coordenadores) entrevistados ressaltaram o aspecto coletivo da tomada de decisão apontando, todavia, a existência de demandas que fogem da deliberação coletiva. Nesse sentido, frente às demandas que são impostas externamente ao cotidiano escolar, cabe à organização da escola o seu cumprimento. Como exemplo, cita-se duas falas:

Tudo é sempre no coletivo. As decisões são sempre coletivas, eu não vejo ninguém ser forçado a fazer nada, tudo é muito aberto. A não ser aquilo que é realmente uma determinação, aquilo que não tem como fugir, tipo “precisamos cumprir as metas”, as metas são cumpridas, as habilidades são trabalhadas (Gestora 1, Escola 1).

[...] a demanda vem da Secretaria da Educação, as necessidades que são apontadas. Algumas decisões, elas são levadas ao grupo, no sentido de discutir como realizar, mas não na decisão de fazer ou não fazer, porque é um sistema de ensino, então nós temos a parte democrática no sentido de tornar, fazer o mais tranquilo possível, mas algumas decisões não são nossas (Gestora 4, Escola 2).

Em sentido geral as respostas foram próximas nas duas escolas, girando em torno dos seguintes aspectos em comum: organização formal dos horários, a criança compreendida como prioridade do trabalho escolar, o entendimento da efetividade da comunicação através das redes

sociais e bilhetes, a existência do trabalho coletivo e a compreensão dos limites da autonomia e da tomada de decisão da escola frente às demandas do sistema. O tema da “gestão democrática” apareceu nas respostas sobre o trabalho coletivo e na possibilidade de participação dos integrantes no interior da escola.

b) Impressões sobre a segunda questão

A segunda pergunta (“Essa forma de organização que você me falou, sempre foi assim ou já foi diferente?”) teve como objetivo compreender como o entrevistado percebe as dinâmicas de mudança na organização e na tomada de decisões dentro da escola ao longo do tempo. Considerando as respostas apresentadas, é possível apontar, de modo inicial, as seguintes constatações: todos os alunos entrevistados não perceberam mudanças na dinâmica organizacional das escolas ou no modo como a tomada de decisões é organizada. Já os demais participantes da pesquisa compreendem que existe uma mudança ao longo do tempo, visto que, nas palavras de uma das entrevistadas, “a escola é um organismo, cada dia ela se encontra e se manifesta de um jeito” (Gestora 3, Escola 2).

Neste escopo, é interessante a fala de uma das mães da Escola 2:

[antes] não tinha as comunicações digitais, então os bilhetes eram todos impressos. Os assuntos que iam conversar nas reuniões a gente tinha que vir, agora não, agora já divulga. Por exemplo, vai ter uma reunião para a eleição dos colegiados, então se convida todo mundo. A gente já lia o bilhete escrito, já falava: não vou, porque eu não quero participar. Agora não, agora tem o meio digital que fala, explica como que funciona, porque nós pais achamos que essas reuniões são sempre, então já não dá para vir. Então quando explica que se reúne bimestralmente, você vem. Às vezes faz flexão do horário, às vezes faz a reunião até no sábado para fazer que os pais possam participar, e aí expõe as necessidades da escola [...] então a gente já fica assim: “eu quero ir, porque eu quero saber o que vai ser feito, que atitude que vai tomar, eu quero também dar minha opinião do que pode ser feito”. Então a escola mudou e essa comunicação com a gente também mudou, eu acho que veio facilitar (Mãe 3, Escola 2).

Na visão da entrevistada, o avanço tecnológico na questão da comunicação serviu também para gerar uma maior conscientização sobre a importância da participação e envolvimento dos pais com a realidade escolar, na medida em que os assuntos e as demandas tratadas nos colegiados podem ser antecipados nos grupos, motivando os pais a participarem das reuniões.

Considerando a resposta das professoras, percebe-se a prevalência da centralidade na figura do diretor como o agente que pode ou não conduzir as mudanças para uma escola mais participativa. Em outras palavras, a mudança acontece “de diretor para diretor, de gestão para

gestão” (Professora 3, Escola 2), visto que, segundo a professora, seria a postura do diretor no interior da escola que poderia ou não possibilitar a escuta e o compartilhamento das decisões. Tal posicionamento é o mesmo de uma das servidoras da Escola 02, que entende que a partir da mudança de direção acontecem também mudanças na escola. Citando as entrevistadas:

Muitas vezes a gente dá um passo no sentido de ter uma abertura para o diálogo [...], mas ao mesmo tempo eu acho que até pelo papel do diretor, até pela função que ele exerce, há coisas que não tem como ter uma abertura, ele tem que tomar uma decisão. Uma decisão que vale para o grupo e que vai trazer consequências para o grupo (Professora 2, Escola 1).

[...] quando a atual gestão assumiu eu não tive mais contato, não fiquei sabendo de nada, assertivamente não sei te dizer como é, mas eu creio que já foi diferente. Até porque pelo que eu converso com os funcionários mais antigos, algumas coisas mudaram bastante na escola (Servidora 3, Escola 2).

Refletindo sobre a questão dos horários de trabalho, uma das servidoras da Escola 1 expressou sua insatisfação quanto ao modelo de organização afirmando que “é a diretora que escolhe e não tem troca; gostaria de ter a chance de fazer outro horário para ter uma flexibilidade maior na vida fora daqui” (Servidor 2, Escola 1).

Os gestores, por sua vez, enfatizaram aspectos sobre a dificuldade de organização do trabalho frente às demandas e o tamanho da escola (Escola 1), ressaltando a importância do diálogo: “eu acredito que temos um bom diálogo, a direção sempre conversa com os professores, os professores estão sempre se manifestando” (Gestora 2, Escola 1). É interessante que tal fala vai de encontro ao que foi apontado pelos servidores em outro momento no sentido de que muitas vezes eles sentem que há diálogo da direção apenas com os professores.

Por fim, finalizamos a apresentação da segunda questão transcrevendo um trecho da fala de uma das diretoras:

O que a gente teve como trabalho muito grande foi isso, essa gestão democrática, o respeito com a hierarquia, o respeito à pessoa do diretor, mas também o respeito ao professor, a questão de justiça: o que um professor pode, o outro também pode, o que funcionário pode, o outro também pode. Então é muito aberto essas discussões, eu nunca deixo nada assim, “entre eu e você”, não, se você pode, o outro também pode, então é claro para todo mundo. Então acho que nisso a gente foi construindo uma gestão onde eles sabem que a informação que eu estou passando é conferível em todos os outros níveis, não é nada inventado, não é nada porque eu quero, são algumas coisas que tem que ser ou que tem que ocorrer na escola, as outras questões a gente toma a decisão em conjunto mesmo para que se estabeleça e seja um padrão da escola (Gestora 4, Escola 2).

Tal fala ressalta o aspecto já apontado anteriormente de que, na organização das decisões, há demandas que extrapolam o poder deliberativo da comunidade escolar. Entretanto, na visão da diretora, mesmo essas decisões precisam ser apresentadas e discutidas, de modo

que a escola e seus integrantes se apropriem daquilo que acontece. Outro aspecto interessante é a questão da impessoalidade que deve pautar o trabalho na gestão escolar, fato que na visão de outros integrantes muitas vezes não acontece (vide a fala da servidora sobre o descontentamento com seu horário de trabalho, por exemplo).

c) Impressões sobre a terceira questão

O objetivo da terceira pergunta (Para você, como seria uma escola democrática? Isso é importante?) gira em torno da compreensão sobre como o entrevistado percebe a importância de conceitos como democracia a partir da relação com o cotidiano escolar e sua organização. Pode-se dizer, em certo sentido, que tal questão seria a parte mais importante da coleta de dados pois se relaciona de maneira direta com o objeto de pesquisa.

De modo geral, todos os entrevistados reconheceram a necessidade e a importância da existência dos mecanismos de democracia no contexto escolar. Para a questão sobre como seria uma escola democrática, as respostas abordaram basicamente a questão da possibilidade de participação e de expressão das opiniões, bem como ser ouvido e respeitado.

Nesse contexto, uma escola democrática seria o espaço “onde todos têm voz [...] e a diretora executa uma vontade que é da comunidade” (Mãe 3, Escola 2). Pensando neste aspecto, uma das entrevistadas fez uma reflexão no sentido de que a manutenção de um ambiente participativo seria primordial “principalmente para os alunos entenderem a importância das decisões e o porquê elas são tomadas. Talvez isso traria menos conflitos entre os alunos” (Servidor 4, Escola 2). Tal fala é interessante, ainda mais se for levado em conta o aspecto de que na atualidade há temas curriculares que ressaltam a importância da formação dos alunos para a cidadania.

Há também o entendimento de que uma escola democrática seria também importante na própria relação que se constrói com a comunidade e com as famílias. Pensando tal relação uma das mães afirmou:

A direção ouve muito bem, escuta as partes, incentiva uma participação. Então eu não vejo uma coisa muito imposta por parte deles. Eles procuram acolher, ver os lados. O atendimento acontece sempre que necessário. Tem muito acolhimento de ouvir e entender a situação. E uma posição de resolução do que está acontecendo. A comunicação é justa (Mãe 2, Escola 1).

Desse modo, há o acolhimento e a abertura para a comunidade escolar estar no espaço da escola e tratar de suas questões através da escuta e do diálogo. E em tal diálogo seria

necessário também que os alunos sejam contemplados de modo que, nas palavras das crianças ouvidas, a maior característica de uma escola democrática seria o fato de que eles “também podem tomar opinião sobre o que vai acontecer” (Aluna 3, Escola 2) e “todos tem o direito de falar” (Aluno 4, Escola 2).

Todavia, pensando na questão da participação, uma das professoras ressaltou a necessidade de se formar também os docentes para este aspecto. Isso porque, segundo ela, a própria formação inicial deixaria o que ela chama de “lacunas” sobre o modo como o professor lida com a escola e suas complexidades. Sem a formação adequada sobre tal aspecto, a gestão democrática não aconteceria

Eu acho que a nossa formação enquanto professor deixa a gente um pouco lacunado nisso. Eu, quando entrei na escola me assustei muito. Porque a visão de escola tinha era uma coisa completamente diferente. Assim, os alunos são completamente diferentes, lidar com as famílias é completamente diferente, lidar com as minhas questões pessoais que eu não deixo fora da escola, que eu trago para a escola é completamente diferente. Então, assim, eu acho que há possibilidade de ter uma gestão democrática? Sim, mas precisa de formação, sem formação não dá (Professora 2, Escola 1).

Nesse ponto abro um parêntese para relatar que, em uma conversa informal, a professora contou que tem o costume de realizar “assembleias” com os alunos para a decisão de aspectos diversos relacionados ao dia a dia da sala de aula. A experiência, segundo ela, é interessante justamente porque forma os alunos na perspectiva do diálogo e na necessidade de, em alguns momentos, abdicar dos interesses mais pessoais em nome do que a maioria da turma decidiu. Neste processo de decisão todos teriam voz.

No ponto de vista de parte dos servidores mais uma vez apareceu a questão de que eles não se sentem contemplados nas instâncias de diálogo e decisão. Como alguns apontaram anteriormente, em muitos momentos prevalece o fato de que eles só são comunicados das decisões que devem ser seguidas, sendo que muitas vezes as reuniões acontecem apenas com os professores. Nesse sentido, foi ressaltado a questão da participação o fato de que em uma escola democrática, enquanto servidor, há a possibilidade de “realmente participar e você não ser um simples funcionário, mas sim fazer parte da equipe” (Servidor 3, Escola 2).

Já na ótica dos gestores foi abordada a questão de que a abertura para a participação produz o convencimento sobre a necessidade de as coisas serem feitas da melhor maneira possível. Nesse sentido, uma gestão autoritária e que não prioriza o diálogo corre o risco de enfrentar certa resistência, fato que comprometeria a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola.

Ninguém faz bem feito aquilo que se faz por obrigação. As pessoas têm que ter um motivo para fazer: a gente vai fazer porque precisa fazer e a gente quer fazer, não por imposição. Eu penso que a organização e gestão da escola precisam ser democráticas para as coisas funcionarem bem (Gestora 1, Escola 1).

[...] gestor não está sozinho nas decisões, só que isso também significa o quê? Na hora que ele leva para o grupo, o grupo não pode deixá-lo sozinho, porque às vezes pode dar certo, pode não dar, então se o gestor ele transforma tudo como se fosse ele o centro, ele fica fraco, [...] se você não divide com os seus pares, você não dá conta de tudo (Gestora 4, Escola 2).

Já na ótica da gestora 4, há a ideia de uma corresponsabilidade, isso no sentido de que a comunidade legitima e fortalece o diretor quando as decisões foram assumidas coletivamente em todos os seus aspectos. Convém ressaltar que a noção de “corresponsabilização” está muito presente nos atuais debates sobre gestão democrática e a participação dos órgãos colegiados. Mas em termos práticos e legais há o entendimento de que mesmo que uma decisão tenha sido tomada e assumida pela comunidade, o responsável por sua execução (no caso o diretor de escola) é também quem responde por seu sucesso ou fracasso.

d) Impressões sobre a quarta questão

A quarta pergunta (Quais as maiores dificuldades da escola?) tem o objetivo de abordar qual a percepção dos entrevistados sobre os problemas internos e externos da escola, bem como o modo como tal aspecto se relaciona com o objeto de pesquisa. Antes, porém de considerar as respostas obtidas, é importante trazer à tona uma problematização colocada durante o Exame Geral de Qualificação.

Na ocasião uma das examinadoras considerou a questão problemática frente aos objetivos da pesquisa. Em outras palavras, durante nos capítulos anteriores foi ressaltado o respeito ao cotidiano escolar e a tentativa de distanciamento do tom prescritivo que predomina nas pesquisas da área. Entretanto, na coleta de dados, foi apresentada uma questão que já partiria do entendimento de que na escola há problemas. Tal apontamento por parte da examinadora nos ocasionou um processo de reflexão enquanto pesquisador em formação: houve um equívoco ou mesmo um erro em formular tal pergunta no instrumento de coleta de dados?

Ao longo do processo reflexivo entendemos que não. Isso porque, não há na questão uma imposição ou tentativa da pesquisa em dizer aos integrantes das escolas o que há de errado ou quais são os seus problemas. Muito pelo contrário, há um chamado para que os próprios integrantes da comunidade escolar façam por si mesmos essa reflexão. Tal fato possibilitaria o ato de “buscar nas falas, nos costumes, nos gestos dos alunos, professores, pais, diretores e

funcionários elementos que mostrem os limites do conhecimento” (Abdian, 2024, p. 111). Esclarecido tal aspecto, passamos aos dados obtidos a partir das entrevistas.

Em sentido geral, pode-se dizer que prevalece uma constância nas falas dos entrevistados: problemas estruturais, falta de número adequado de servidores, a ausência de envolvimento das famílias com as atividades escolares, a indisciplina ou discussão entre os alunos, dificuldades com a frequência escolar, a percepção da falta de apoio ou estrutura adequada para o atendimento da educação especial, o contexto da pós-pandemia e o distanciamento da escola frente às inovações tecnológicas foram os principais problemas elencados.

Mesmos os alunos também apresentam tal compreensão. Isso fica evidente em falas como: “falta pessoas na limpeza; as salas de aula são muito cheias” (Aluno 2, Escola 1); “no recreio acho que devia ter um pouco mais de funcionários” (Aluna 1, Escola 1). E ampliando a compreensão para a questão uma das alunas afirmou: “sempre que a gente chega na sala de aula, ela está suja; e os professores deixam o aluno deixar a cadeira do jeito que está [...]. Às vezes tem brigas entre os alunos, mas não é briga de bater, é discussão” (Aluna 3, Escola 2).

Transpondo a questão estrutural interna, uma das professoras elencou considerações sobre como a falta de estrutura no bairro também contribui para a indisciplina dos alunos. Segundo ela, no contraturno escolar as crianças ficam muito tempo sozinhas, sem nenhuma atividade. Nas palavras da professora, “se tivesse alguma coisa aqui no bairro que trouxesse um lugar para eles ficarem, talvez isso ajudasse aqui dentro da escola com a questão da disciplina, mas não que isso seja um ponto chave” (Professora 2, Escola 1). Outra professora ressaltou a evolução tecnológica e como a educação não acompanha tal fato:

[...] tem escola que só estão o professor, a lousa e o giz. E aí querem que a criança se concentre, entenda e perceba aquilo. Então eu acho que neste momento que nós estamos passando agora a maior dificuldade é essa; [...] a escola é muito antiga e a clientela já está com outras coisas na cabeça (Professora 3, Escola 2).

Aprofundando a questão, uma das gestoras afirmou que entende como sendo a maior dificuldade a necessidade de se “ter uma visão global das mudanças que estão ocorrendo; não tem como você lutar contra as mudanças na sociedade, mas o modo como você pode trazer isso para a escola de modo que não ‘deturpe’ o trabalho desenvolvido dentro da escola” (Gestora 4, Escola 2).

Conforme apontado anteriormente, não houve grandes diferenças entre as demais colocações. Entretanto, destoando do que foi colocado pelos demais entrevistados, é importante

pontuar que uma das mães relatou que a escola possui dificuldades sobre a abertura da gestão e do acolhimento aos pais. Segue a fala transcrita:

[..] a escola é centralizada na gestão e o que eles falam está sempre certo. E eles não abrem, não deixam a gente expor nossa opinião, não acatam nossas reclamações [...]. A gestão é bem rígida com relação a isso (Mãe 4, Escola 2).

e) Impressões sobre a quinta questão

O objetivo da quinta pergunta (Para que serve a escola na sociedade? Ela tem uma função?) seria entender, partir do trajeto construído nas questões anteriores, o modo como o entrevistado percebe a escola e sua importância para a sociedade. De modo geral, todos os entrevistados concordaram que a escola possui uma função social e que tal função é imprescindível para a sociedade. Entretanto, houve algumas diferenças nas respostas de acordo com o segmento em que cada entrevistado estava agrupado. No caso dos pais foi ressaltado a questão da socialização possibilitada pela convivência das crianças na escola, o cuidado e também a formação através dos conteúdos; já os professores e servidores consideraram que nos últimos anos a escola teve de assumir muitas funções que antes eram das famílias ou vão além do ato pedagógico; os alunos ressaltaram a questão da importância da escola para o crescimento pessoal e profissional e, por fim, os gestores entendem que, para além do pedagógico, é função da escola possibilitar ao aluno as oportunidades que antes eles não teriam.

Nesse escopo, apareceram falas como: “acho que a sociedade também não tem visto essa função da escola; joga-se para escola todas as atribuições de saúde e de outras coisas e se esquece que a escola teria que ensinar (Professora 1, Escola 1); “a escola não foi feita pra fazer o papel dos pais, mas está fazendo” (Servidora 3, Escola 2).

Duas professoras ressaltaram aspectos diferentes. Uma das professoras relata certa mudança de perspectiva no sentido de que “por muito tempo eu achei que a gente tinha que preparar para o trabalho, hoje não. Acho que a gente tem que dar ferramentas para que essas crianças aprendam a pensar” (Professora 2, Escola 1). Dentro dessa ótica, aprofundando a reflexão, outra professora considerou ser importante a escola ir além do aspecto do cuidar e do trabalho com os conteúdos, objetivando também possibilitar aspectos mais amplos da vida. Em suas palavras:

muitas vezes a gente fica presa em um currículo que está ali no papel, que tem que fazer uma avaliação em relação àquilo. O tempo todo gira nessa bola de neve que vai aumentando no decorrer dos bimestres. E a gente esquece de formar uma pessoa que tem esse aspecto de estar bem com ela mesmo, de ser alguém feliz, de ser alguém que

é ativo, proativo, que é alguém que sabe a sua função na sociedade, na sua família e o que até os seus sentimentos, muitas crianças não percebem o que estão sentindo (Professora 3, Escola 2).

Uma das gestoras ressaltou a importância da parceria escola-família para o crescimento da criança e o atendimento de demandas que muitas vezes os pais não percebem. Nesse sentido, afirmou que muitas vezes a escola tem que chamar as famílias para conversar e “mostrar que a gente observou alguns detalhes da criança, para ver o que a família pode fazer no sentido de saúde, no sentido de crescimento daquela criança antes que os problemas se instalem” (Gestora 4, Escola 2). Problemas como dificuldades de aprendizagem, sistematização da alfabetização, fonoaudiológicos, entre outros. Tal fala vai de encontro com a ideia de que a escola tem um papel formativo que deve ampliar as possibilidades e oportunidades dos alunos, mantendo constante diálogo e parceria com as famílias:

Temos que oferecer aquilo que é diferente da vida deles, diferente do senso comum para que eles escolham o que é melhor. E possibilitar que eles alcancem outras possibilidades através da escola, através do ensino. E temos que manter o vínculo com as famílias para que eles entendam qual é a nossa função na vida das crianças (Gestora 1, Escola 1).

f) Impressões sobre a sexta questão

A sexta pergunta (Qual formação você acredita que seja necessária para se trabalhar como diretor na escola?) tem o objetivo de abordar, na visão do entrevistado, qual formação seria imprescindível para exercer as funções de gestão. Em linhas gerais pode-se apontar que todos os entrevistados compreendem a importância de que o diretor seja professor e que tenha uma experiência prévia em sala de aula antes de ocupar os cargos de gestão. A partir deste entendimento, outros tipos de habilidades foram pontuados: conhecimentos psicológicos e mediação de conflitos, inteligência socioemocional, domínio em aspectos de legislação e conhecimentos administrativos, por exemplo. Foi ressaltado ainda que, além destes conhecimentos, é importante sensibilidade e uma postura democrática. Citando uma das alunas, é importante que os diretores saibam “qual a dificuldade que a escola está passando, no que ela necessita mesmo; porque não vale a pena o diretor falar, ‘ah, eu quero isso e isso’, sendo que a escola não precisa disso” (Aluna 3, Escola 2).

Em relação à necessidade de conhecimentos em psicologia e mediação de conflitos, os entrevistados ressaltaram a complexidade do trabalho de gestão, entendendo que a mediação das relações interpessoais na escola seria uma das maiores dificuldades do cargo. Isso porque os integrantes da gestão lidam no cotidiano com a complexidade das relações, atendendo pais,

professores, alunos, servidores e a comunidade como um todo. Nas palavras de uma das professoras:

Eu imagino que ser diretor não deve ser uma coisa fácil, e para ser sincera, eu não tenho vontade nenhuma, só por ver a dificuldade que é trabalhar as relações dentro da escola. E eu não estou falando só com professor não, mas com os servidores que cuidam da limpeza, estou falando com as próprias famílias que é difícil (Professora 2, Escola 1).

Complementando tal aspecto, outra professora apontou o déficit na formação inicial que, em sua percepção, não prepara o professor para certas situações vivenciadas em sala de aula. Segundo ela, deveria haver alguma disciplina específica voltada para a formação sobre “o lidar com os outros, de estudar lá atrás, na formação de todo professor, porque todo diretor é um professor” (Professora 3, Escola 2). Esse déficit formativo é ampliado, na perspectiva de uma das gestoras, justamente no entendimento que a formação inicial também não prepara o professor para a especificidade das funções da direção. Em suas palavras, “o diretor precisa saber o que é estar em sala de aula, mas ele precisa também de uma fundamentação legal maior do que a pedagogia oferece” (Gestora 1, Escola 2).

Nesse sentido, aponta-se a importância de um conhecimento mais sistematizado nas áreas da administração. Alguns ressaltaram que tal conhecimento exige uma perspectiva “empresarial porque é muita demanda, que exige uma organização que a direção tem que ter além da pedagogia” (Gestor 2, Escola 1); o “conhecimento da parte administrativa, a escola é uma empresa, o gestor tem que ter noção da parte administrativa e da parte pedagógica” (Professora 4, Escola 2) e “uma noção de organização, no sentido de como se fosse uma empresa e como lidar com essas coisas” (Servidora 4, Escola 2). Mas dentro desse entendimento apareceu também uma fala que reconhece a relevância da administração, mas na ótica da especificidade da escola, visto que seria importante o estudo da “administração, mas não no sentido de uma empresa” (Professora 2, Escola 1). Nesse aspecto é importante lembrar que tais falas situam de modo evidente o campo discursivo dentro das regras de formação, de modo mais específico a questão da binaridade (paradigmas ancorados na perspectiva dos princípios gerais da administração ou na especificidade da escola).

Por fim, percebe-se também em algumas falas o aspecto conflituoso entre a relação teoria e prática. Anteriormente, no campo das regras de formação, foi pontuado que há nas pesquisas e estudos acadêmicos uma relação prescritiva do campo teórico sobre a prática. Tal fato acontece no entendimento de uma pretensa superioridade das teorias que instrumentalizam a ida ao campo dos cotidianos escolares e lhes prescrevem o que deve ser feito para que, no nosso caso de estudo, a gestão assuma a perspectiva democrática. Ao mesmo tempo, as

pesquisas denunciam as práticas que, em sua visão, impedem o alcance de tal objetivo. Considerando as entrevistas, as falas observadas indicam não um sentido de distanciamento das regras de formação, e sim evidenciam certo tensionamento dos integrantes dos cotidianos que acabam acentuando o caráter binário nas referidas regras, mas agora na ótica de acentuar uma resistência que inverteria a prescrição ao afirmar que a teoria não se sobreporia à prática. Nas falas de um entrevistado, “tem a teoria, mas ele não consegue fazer a prática, e eu acho que isso acaba refletindo um pouco na gestão” (Servidor 3, Escola 2). Considerando e aprofundando este sentido, uma das gestoras afirma que “a prática que faz a gente ser o que a gente precisa. Claro que a pedagogia é essencial. [...], mas independente de nossa fundamentação teórica é a prática que faz a gente ir trabalhando com isso” (Gestor 1, Escola 1).

Concluindo a apresentação das entrevistas, de modo geral duas conclusões são possíveis: não há distanciamentos significativos nas falas dos entrevistados e as regras de formação discursivas na área em campo acadêmico e, por fim, o distanciamento geográfico das escolas e a sede da Secretaria Municipal de Educação não determina os discursos que circulam no campo cotidiano (pelo menos no caso das entrevistas). Na próxima seção tal compreensão será aprofundada tendo como perspectiva a teoria de Foucault.

4.3.2. E as regras de formação? Um possível caminho para a leitura e análise da problemática de pesquisa

O título da seção evidencia o questionamento que motivou a pesquisa nos últimos dois anos. Ainda que tal questionamento tenha sido retomado ao longo do capítulo, neste momento nos dedicamos a construir, a partir dos dados coletados e relatados nas entrevistas, uma possível resposta para a problemática pesquisada. Há regras de formação nos discursos sobre gestão democrática nos cotidianos escolares? Tais regras são distintas das que exercem o ordenamento discursivo da área no campo acadêmico? Para o primeiro questionamento a resposta é sim. Como bem evidenciou Foucault, sempre há nos enunciados e nos discursos das diferentes áreas “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área [...] dada, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2007, p. 133). Já para o segundo questionamento tínhamos, de início, o vislumbre da possibilidade de que essas referidas regras de formação seriam distintas das apontadas no campo acadêmico, mas a realização empírica da pesquisa junto aos integrantes

dos cotidianos escolares apontou para outra compreensão. É sobre este aspecto que passamos a discorrer.

Em sentido geral, ao longo das entrevistas relatadas na seção anterior ficou evidente que na fala dos entrevistados prevalece o uso do vocabulário e do entendimento predominantes na área: a democracia no cotidiano escolar se efetiva diante da possibilidade de participação e pelo compartilhamento na tomada de decisões, prevalecendo a relevância da figura do diretor como o organizador do trabalho coletivo na escola. Em alguns momentos as falas caminharam para denúncias quanto aos mecanismos centralizadores e que restringem as práticas de participação. Nesse sentido, fica evidente que as regras de formação do discurso acadêmico sobre Administração/Gestão Educacional (binaridade, prescrição e *por-vir*) se fazem também presentes nas falas dos integrantes da pesquisa diretamente relacionados ao cotidiano escolar.

Isto posto, corrobora-se o entendimento de que o mesmo ordenamento discursivo determina a produção do conhecimento sobre gestão democrática e dos discursos ditos e repetidos, tanto na produção acadêmica quanto no cotidiano das escolas. Desse modo, surge o questionamento: qual o motivo deste ordenamento discursivo persistir? Quais fatores levam as pessoas a repetirem os discursos e se sujeitarem ao ordenamento vigente? É justamente dentro do pensamento de Foucault que há pistas para se considerar tais questões. Partimos do entendimento de que

As práticas discursivas compõem-se dos “elementos teóricos” que reforçam, no nível do conhecimento e da racionalidade, as técnicas de dominação. Estes elementos são criados a partir dos saberes disponíveis – enunciados científicos, concepções filosóficas, figuras literárias, princípios religiosos, etc. – e articulados segundo as táticas e os objetivos do poder. (Saliba, 2006, p. 50).

Partindo de tal entendimento e conforme apresentado ao longo do segundo capítulo desta dissertação, recordamos que Foucault entende que o discurso e os saberes estão ligados ao poder em uma íntima relação de “saber-poder”. Em outras palavras, há nas formações discursivas uma relação entre aquilo que se constitui como saber (ou discurso) e o dispositivo de poder que o produz. Nas palavras do filósofo, frente a esta constatação

temos antes que admitir que o poder produz saber, que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (Foucault, 1987, p. 27).

Desse modo, mesmo o discurso que ocorre no cotidiano (no nosso caso o escolar) também é ordenado pelos dispositivos de poder. E os integrantes deste cotidiano, enquanto parte

de um campo de saber, estão sujeitos às regras de formação dos diversos discursos que circulam e se proliferam no campo educacional e constituem, sob um viés prescritivo, as diversas práticas. Isso porque “o poder não é o sentido do discurso, o discurso é uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder” (Foucault, 2010, p. 254). Nessa ótica, o fator que “faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (Foucault, 1979, p. 8). Sendo assim, as entrevistas coletadas e o modo como os discursos de cada integrante foram apresentados ao longo da coleta de dados evidenciam que

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo (Foucault, 2007, p. 61).

Isso porque, os integrantes das escolas pesquisadas, ao “enunciarem um dito [...] nos falam de um sujeito [...] que se dispersa, que também se multiplica, exatamente na medida em que um determinado saber se faz verdade” (Fischer, 2013, p. 136). E nessa dispersão, sob a ótica dos dispositivos de poder que determinam os discursos na relação saber-poder, os sujeitos são confrontados com a impossibilidade de fazer diferente do discurso hegemônico, mesmo que muitas vezes tenham ciência dessa possibilidade (Fischer, 2013), ou mesmo tenham críticas a tal saber hegemonizado.

Estando sujeitas às regras de formação e, conseqüentemente, ao mesmo ordenamento discursivo vigente na área, as práticas discursivas dos integrantes dos cotidianos escolares sobre gestão democrática acabam por ser “reguladas” pelos princípios que Foucault (2008) apresenta em *A ordem do discurso* (trabalhados ao longo do segundo capítulo desta dissertação). Neste aspecto, a título de conclusão, partimos da ideia de que tal entendimento reforça a compreensão de que as regras de formação vigentes no âmbito acadêmico exercem também o controle e a determinação daquilo que se constitui como o discurso no cotidiano escolar visto que, como bem lembra Foucault, as regras de formação e os princípios de ordenamento discursivo tendem “a exercer sobre os outros discursos - estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (Foucault, 2008, p. 18).

E, nesse escopo, mesmo no cotidiano escolar, falar sobre gestão democrática pressupõe compreender e repetir aquilo que, ao longo das últimas décadas, vem sendo continuamente dito nas pesquisas e nos trabalhos acadêmicos. Mesmo que por vezes tais integrantes, dentro das escolas, percebam o tom prescritivo das pesquisas e sua dicotomia na relação teoria-prática, os

seus resultados precisam ser continuamente afirmados. É a coerção do discurso que permite aquilo que deve e não ser dito, visto que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (Foucault, 2008, p. 36-37).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta dissertação foi analisar as regras de formação nos discursos sobre gestão democrática nos cotidianos escolares e efetuar seu cotejamento com as regras de formação já identificadas e vigentes no âmbito acadêmico. Para alcançar tal objetivo foram selecionadas duas escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Marília e, a partir de entrevistas com integrantes dos cotidianos escolares, foram analisados os discursos sobre gestão democrática dentro das referidas escolas.

Nesse sentido, a partir da problemática de pesquisa elaborada durante a concepção do projeto, desenvolvemos ao longo desta dissertação três capítulos com a seguinte construção: no capítulo 1, foram apresentados aspectos sobre a produção do conhecimento e do discurso em Administração/Gestão Educacional no Brasil, tendo como referência o desenvolvimento histórico do conhecimento até a prevalência da noção de gestão democrática a partir do século XX; no capítulo 2, com referências centrais em *A ordem do discurso* (2008) de Michel Foucault foram abordadas a noção de discurso, regras de formação e o modo como há um ordenamento discursivo, no caso em questão na área de Administração/Gestão Educacional. Por fim, o capítulo 3 apresenta as entrevistas coletadas nas duas escolas e as conclusões desta pesquisa: o ordenamento que as regras de formação operam no discurso acadêmico sobre gestão democrática é o mesmo que ocorre no cotidiano escolar.

A ordem do discurso da academia nos ensinou que na conclusão dos trabalhos não deve haver problematizações. Todavia, peço licença para desobedecer a tal regra. Isso porque, a pesquisa e sua conclusão trazem duas problematizações que, no momento, não posso deixar de abordar e tentar responder (ainda que provisoriamente). E isso não para satisfazer critérios de avaliação do trabalho, mas para minha própria construção como pesquisador em formação e a compreensão dos limites da pesquisa.

A primeira questão/problematização é o sentimento de que as conclusões às quais este trabalho chegou contrariam um fato apontado desde o início desta dissertação: a compreensão do cotidiano escolar como princípio de pesquisa. Isso porque, ao corroborar a ideia de que as regras de formação dos discursos sobre gestão democrática no campo acadêmico também determinam os discursos dos integrantes do cotidiano escolar sobre a temática, acaba-se por produzir uma sensação de que o cotidiano das escolas seria privado de força criadora, capaz de constituir novas regras de formação e determinar no seu interior os discursos produzidos e que circulam. Para o enfrentamento de tal questão é importante lembrar dois aspectos chaves: a compreensão do discurso como “prática social articulatória que não se caracteriza por sua

coerência lógica, mas por uma regularidade em dispersão” (Abdian, 2024, p. 18) e o que foi afirmado no capítulo 3 sobre o entendimento do cotidiano escolar como “o espaço possível da criação da autonomia como linhas de fuga [...] invenção constante de possibilidades que se multiplicam (Gallo; Figueiredo, 2015, p. 49).

O primeiro aspecto traz à memória o fato de que o discurso não se reduz apenas às palavras ditas, mas se constitui como uma prática discursiva (Foucault, 2008; Sales Jr., 2014). Nesse sentido, o discurso que se produz nos cotidianos escolares sobre a gestão democrática não está reduzido somente ao que foi dito nas entrevistas, mas em todas as práticas que os integrantes escolares assumem dentro da escola. Com tal fato lembramos que toda pesquisa, por delimitação de tempo e espaço, trabalha com dados obtidos a partir de recortes; esta pesquisa, no caso, abordou a temática a partir do recorte específico das entrevistas e chegou a uma conclusão que se aplica a tal especificidade. Entretanto, o recorte delimitado não anula o fato de que o cotidiano escolar continua aberto e produzindo discursos que podem, futuramente, ser abordados através de outras perspectivas. E tal compreensão está também intimamente ligada ao segundo aspecto porque, enquanto “minoridade”, o cotidiano escolar continua produzindo linhas de fugas que se expressam nas práticas discursivas de seus múltiplos integrantes. Conforme afirma Gallo:

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

Por fim, a segunda questão/problematização gira em torno do aspecto de que, ao relacionar o discurso à perspectiva da relação saber-poder, Foucault nos dá a impressão de que seria impossível ao sujeito fugir dos dispositivos de poder. Transpondo tal impressão para o cotidiano escolar e para a conclusão de que as mesmas regras de formação determinam os discursos sobre gestão democrática na produção acadêmica e no cotidiano da escola, ocorre a percepção de que é impossível a existência de novos discursos que consigam superar aquilo que é dado e hegemônico na área. Tal fato decorre do entendimento de que no ordenamento discursivo, a “vontade de verdade” e a “vontade de poder” frequentemente colocam o sujeito na ordem das leis, caso contrário eles serão excluídos da “função enunciativa” (Foucault, 2008). Entretanto, os caminhos para o enfrentamento desta problematização encontram-se no conjunto da obra de Foucault. Conforme abordado sucintamente no capítulo 2, a obra foucaultiana é comumente dividida em três momentos: “ser-saber” (ou fase arqueológica), “ser-poder” (ou

fase genealógica) e “ser-consigo” (ou fase ética). A fase “ser-consigo” trata das subjetivações e é a partir desse campo que é possível pensar em brechas ou “linhas de fuga” para que o sujeito possa, se não fugir das relações de poder, pelo menos produzir relações de subjetividade.

Nesse contexto, do mesmo modo como a primeira problematização aponta novas perspectivas para a continuidade desta pesquisa, a segunda problematização também opera tal movimento. Fica em aberto a possibilidade de futuramente pensar quais as possibilidades de novas produções de discursos por parte dos sujeitos integrantes dos cotidianos escolares na perspectiva de práticas de subjetividade, isso para que eles possam pensar de forma mais livre buscando a fuga destes dispositivos de poder e encontrando lugares para dispositivos de subjetivação.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa; SILVA, Nathália Delgado Bueno da. **Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em Administração/Gestão Educacional/Escolar**. Educação e Sociedade v. 37, nº. 135, p. 465-480, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016154123>. Acesso em 01/06/2024.

ABDIAN, Graziela Zambão. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. **Educar em Revista [online]**. 2018, vol. 34, n. 68, pp. 107-122. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57481>. Acesso em 01/07/2023.

ABDIAN, Graziela Zambão. O cotidiano escolar como princípio das pesquisas em educação. **Acta Scientiarum Educação**, v. 42, 2020.

ABDIAN, Graziela Zambão. **Políticas, gestão e cotidianos escolares em análise**. Proposta de pesquisa apresentada à Chamada CNPq N ° 04/2021. UNESP: Marília, 2021.

ABDIAN, Graziela Zambão. **Limites e potencialidades do discurso em administração educacional**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024.

ABDIAN, Graziela Zambão; NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa. A ordem do discurso em política e gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 40, n. 1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol40n12024.132576>. Acesso em 29/05/2024.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2003, n.23, p. 62-74. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000200005&lng=es&nrm=iso. Acesso em 15/07/2024.

BERTO, Danila Faria. **À beira do abismo: Entre literatura e escrita de si em Clarice Lispector**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília, 2018.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação. **Educar em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69405>. Acesso em 25/06/2024.

CARVALHO, Monica Gomes de. **Teses e dissertações sobre gestão escolar democrática no Brasil: análise a partir da metapesquisa (2005-2014)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília, 2017.

CARVALHO, Mônica Gomes de. **Discurso sobre Gestão Escolar Democrática no Brasil (1980-1990)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília, 2021.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CUNHA, Viviane Peixoto da; LOPES, Alice Cassimiro. Militarização e Gestão das Escolas Públicas: a exclusão da atividade política democrática. **Educação e Sociedade**, v. 43, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.258252>. Acesso em 25/06/2024.

DOMICIANO, Cassia; COSTA, Marilda de Oliveira. Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas da gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso. **Educar em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70086>. Acesso em 25/06/2024.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (org.). **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Páginas 123-151.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FLACH, Simone de Fátima. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, 2020. Páginas 221-240. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701338>. Acesso em 25/06/2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história das violências nas prisões**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos: Estética, literatura e pintura, música e cinema (vol. III)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. Páginas 246-268.

FOUCAULT, Michel. Gerir os ilegalismos. In: FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit**. São Paulo: Graal, 2006. p.41-52.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IV: estratégia poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Organizadoras). **Nilda Alves: praticapensante de cotidianos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GALLO, Silvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana M. Faccioli de; MARIGUELA, Márcio. (Organizadores). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. Páginas 21-39.

GALLO, Silvio; FIGUEIREDO, Gláucia Maria. Entre a maioria e minoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Ano IX, n. 14, p. 25-51, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3035>. Acesso em 10/07/2024.

JACOMINI, Maria Aparecida; PERRELLA, Cileida dos Santos Sant’Anna; STOCO, Sérgio; ALENCAR, Felipe. Gestão (não) democrática na política educacional do Estado de São Paulo – 1985-2018. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**, v. 103, n. 263, p. 117-137, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4975>. Acesso em 25/06/2024.

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

MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 24, n. 1, 2008. Páginas 31-50. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19237>. Acesso em 15/06/2024.

MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro; MACIEL, Carlos César Macedo. Percepções nietzschianas sobre Gestão Democrática Escolar: uma conjunção teórica possível. **Educar em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.74456>. Acesso em 25/06/2024.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. O debate sobre a democratização da educação pública e a tese sobre a gestão democrática radical da escola. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147222657>. Acesso em 25/06/2024.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa. **Por uma cartografia da política e gestão educacional no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília, 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **EccoS – Revista Científica**, v. 6, n. 1, p. 25–42, 2008.

SALES JR., Ronaldo. Laclau e Foucault: desconstrução e genealogia. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. Páginas 163-181.

SALIBA, Maurício Gonçalves. **O olho do poder**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

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

SANDER, Benno. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 3, 2011, p. 421-447. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19141>. Acesso em 18/04/2024.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?** Revista Crítica de Ciências Sociais, 1999.

SANTOS, Amarildo Inácio dos; CERVI, Gicele Maria. **Grêmios estudantis e gestão escolar democrática nas sociedades de controle**. *Pró-Posições*, v. 33, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0049>. Acesso em 25/06/2024.

SILVA, Silvani; RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck. **A gestão democrática no Plano de Desenvolvimento Institucional dos Institutos Federais**: uma análise a partir do software IRaMuTeQ. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 15, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.37294>. Acesso em 25/06/2024.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo da gestão. *In*: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Páginas 199-211.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **O perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC/SP, 2006.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. 4. ed. Brasília: Editora UnB, 1998.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “OS DISCURSOS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM COTIDIANOS ESCOLARES”

Nome do Pesquisador: Ânderson Leão

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian

1. **Natureza da pesquisa:** A (o) sra. (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as regras de formação nos discursos sobre gestão democrática de integrantes dos cotidianos escolares da Rede Municipal de Ensino de Marília/SP.
2. **Participantes da pesquisa:** A pesquisa acontecerá em duas escolas que atendam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Marília, sendo entrevistados em cada escola 02 membros da equipe gestora das escolas, 02 docentes, 02 servidores, 02 pais/responsáveis e 02 alunos (total de 20 entrevistas).
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a (o) sra. (sr.) permitirá que o pesquisador realize uma entrevista com roteiro semiestruturado sobre a temática a ser investigada.
4. **Sobre as entrevistas:** A entrevista com roteiro semiestruturado acontecerá inicialmente sob o consentimento de seu participante, em um local a ser agendado presencialmente em horário a ser definido, conforme disponibilidade do participante. Será utilizado um formulário impresso para traçar o perfil do participante. Já para o questionário da pesquisa será feito por gravador de voz.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (constrangimento por vazamento de dados). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o pesquisador e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão

conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.

7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a (o) sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa traga informações importantes acerca dos discursos sobre gestão democrática que se fazem presentes no cotidiano escolar, de modo que possibilite ao pesquisador identificar as regras de sua formação e a circulação no interior da escola.
9. **Pagamento:** A (o) sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
10. **Participação:** A (o) sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
11. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa:

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

RG do Participante da Pesquisa

Ânderson Leão
Assinatura do Pesquisador

Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian
Assinatura da Orientadora

Marília, ____ de ____ de 20 ____.

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador: Ânderson Leão,

Orientador: Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Meire Luci da Silva

Vice Coordenadora: Profa. Dra. Rachel Cristina Vesu Alves

Telefone do Comitê: (14) 3414-9643

E-mail: cep.marilia@unesp.br

ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MENORES ALFABETIZADOS

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) para participar da pesquisa **“OS DISCURSOS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM COTIDIANOS ESCOLARES”**. Serão ouvidas 04 crianças (entre 10-11 anos) do 5º ano em duas escolas (a sua e outra). Seus pais já autorizaram a sua participação, mas você não precisa participar se não quiser, e a qualquer momento pode desistir ou se recusar a responder.

Nesta pesquisa queremos **saber como as pessoas da escola (os alunos, os professores, os funcionários, os diretores e os pais) entendem a democracia e a participação de todos no dia a dia e nas decisões da escola.**

A pesquisa será realizada de forma simples: vou preencher uma folha com seu nome e idade e farei e uma entrevista com 06 perguntas, as suas respostas serão gravadas por um gravador de voz. Não há nenhum risco, porque ninguém da escola vai ouvir suas respostas. Então você pode responder o que você acha de verdade, sem medo. As suas respostas vão ajudar todos a pensar em melhorias e um modo onde todos possam dar sua opinião.

As respostas vão ser estudadas, analisadas e publicadas em um trabalho da faculdade chamado de dissertação, mas fique tranquilo porque o nome e os dados de nenhum participante (adulto ou criança) serão divulgados. É tudo sigiloso.

Você e sua família não terão nenhum custo para participar da pesquisa e nem receberão nada em troca. Todos seus dados serão mantidos em sigilo pelo pesquisador: eles serão arquivados durante 05 anos e depois serão destruídos, como manda a lei do nosso país. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.

Qualquer dúvida você pode me perguntar agora ou seus pais podem entrar em contato no telefone que está escrito nesta folha.

Eu, _____, tendo a autorização do meu responsável (já assinada), aceito participar da presente pesquisa e fui informado qual o objetivo do pesquisador em realizar este estudo. Entendi que serão feitas perguntas e minhas respostas serão gravadas, mas não sou obrigado a responder e posso desistir na hora que quiser, sem que ninguém fique bravo. Recebi uma cópia deste termo li, e esclareci minhas dúvidas.

Marília, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do Pesquisador



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador: Anderson Leão,

Orientador: Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Meire Luci da Silva

Vice Coordenadora: Profa. Dra. Rachel Cristina Vesu Alves

Telefone do Comitê: (14) 3414-9643

E-mail: cep.marilia@unesp.br

ANEXO C – Autorização para a realização da Pesquisa



PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Rua Benjamin Pereira de Souza, nº 23 – CEP 17.506-001 – Bairro Somenzari
 Fone: (14) 3402-6300 – Marília – SP
 e-mail: se@marilia.sp.gov.br

A U T O R I Z A Ç Ã O

Autorizo, Anderson Leão, RG: _____, CPF: _____

matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de Mestrado Acadêmico da Unesp/Marília, a realizar a pesquisa intitulada “Os Discursos sobre Gestão Democrática em Cotidianos Escolares”, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Marília.

A presente autorização está condicionada à prévia anuência da Direção das escolas envolvidas.

Marília, 26 de julho de 2023.

PROF. JOAQUIM BENTO FEIJÃO

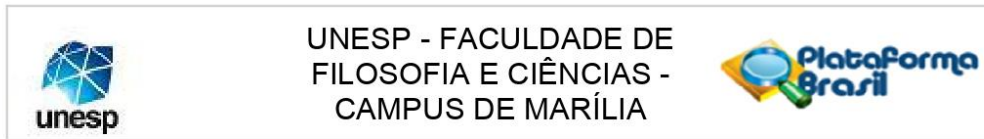
Assessor Especial do Gabinete do Secretário Municipal da Educação

PAÇO MUNICIPAL – RUA BAHIA Nº 40 – FONE (0xx 14) 3402 – 6000
 CENTRO – CEP 17.5010-090 – MARÍLIA SP

Assinado por 1 pessoa: JOAQUIM BENTO FEIJÃO
 Para verificar a validade das assinaturas, acesse <https://marilia.1doc.com.br/verificacao/86E0-9AA0-A065-7A40> e informe o código 86E0-9AA0-A065-7A40



ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os discursos sobre gestão democrática em cotidianos escolares

Pesquisador: ANDERSON LEAO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74838023.4.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.556.820

Apresentação do Projeto:

O projeto de mestrado em educação intitulado "Os discursos sobre gestão democrática em cotidianos escolares" pretende investigar os discursos sobre gestão democrática identificados a partir de entrevistas semiestruturadas com integrantes da equipe escolar, comunidade escolar, pais e estudantes de duas escolas de educação básica, Ensino Fundamental, no município de Marília. O objetivo da pesquisa é identificar os discursos ou ordem dos discursos sobre a gestão democrática em espaços de educação formal. A metodologia da pesquisa prevê a realização de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com 20 participantes, 10 de cada escola. A forma de análise dos resultados remete ao método de análise do discurso de matriz francesa, com base em M. Foucault. Os pesquisadores não apresentam uma hipótese de pesquisa, argumentam que, de acordo com o método que a embasa, as hipóteses não devem ser elaboradas antes do desenvolvimento da pesquisa e sim emanar da análise de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as regras de formação nos discursos sobre gestão democrática em integrantes de escolas da rede municipal de ensino da cidade de Marília/SP.

Específicos:

Retomar os embasamentos teóricos acerca da formulação das regras de formação na área de Gestão Educacional, especialmente na temática da Gestão Democrática;

Identificar as regras de formação nos discursos sobre gestão democrática dos diversos integrantes

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

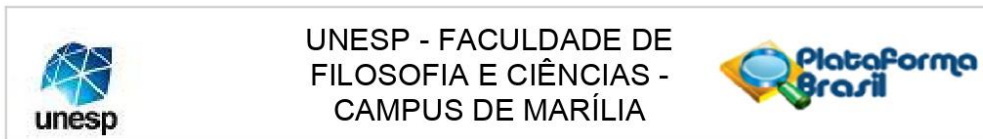
UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 6.556.820

de comunidades escolares, confrontando-as com as existentes no campo acadêmico;
Identificar diferenças e permanências nos referidos discursos constantes nos cotidianos escolares.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores indicam nas informações básicas do projeto, bem como no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que não haverá benefícios financeiros aos participantes da pesquisa e que os dados serão guardados em sigilo dos pesquisadores, o que não traz riscos de exposição ou desconforto aos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa qualitativa, na área de gestão escolar, pretende investigar a concepção da equipe de gestão escolar, comunidade, pais e estudantes sobre o tema gestão democrática na escolar. A pesquisa é exequível, no que se refere ao cronograma de apresentação e aprovação do projeto pelo Comitê de ética em pesquisa. A coleta de dados será realizada entre 20 de novembro de 2023 e 29 de fevereiro de 2024. Não indicam as escolas participantes da pesquisa, mas trazem a autorização da secretaria municipal de educação de Marília.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória são apresentados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE foi apresentado na forma de itens descritivos, redigidos de forma clara e atende aos itens da Resolução. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido está redigido em linguagem apropriada à idade do grupo participante da pesquisa e apresenta os elementos essenciais que informam sobre o projeto a ser realizado. Os novos documentos TALE e TCLE anexados em 05 de novembro de 2023 foram adequados conforme indicação do parecer inicial deste comitê de ética em pesquisa. O cronograma não foi alterado no documento "Informações básicas do projeto", com início previsto para 20 novembro de 2023.

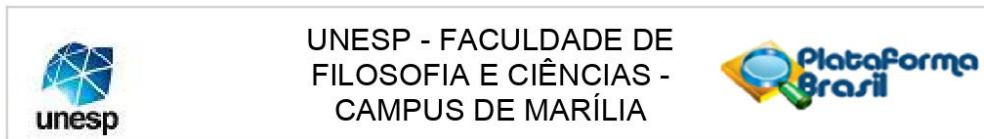
Recomendações:

Trata-se de pesquisa delineada no grupo I da Resolução 674/2022, ou seja, "Estudos que visam descrever ou compreender fenômenos que aconteceram ou acontecem no cotidiano do participante de pesquisa". Os documentos anexados estão em conformidade às exigências da resolução. Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016. Dessa forma, recomenda-se aprovação do projeto de pesquisa por este comitê de ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende às exigências da Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016. Recomenda-se a

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 6.556.820

aprovação do projeto de pesquisa por este comitê de ética.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 30/11/2023, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "Os discursos sobre gestão democrática em cotidianos escolares".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2215443.pdf	05/11/2023 23:40:26		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento.doc	05/11/2023 23:39:11	ANDERSON LEAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	05/11/2023 23:38:14	ANDERSON LEAO	Aceito
Outros	Termo_Compromisso.pdf	09/10/2023 23:25:21	ANDERSON LEAO	Aceito
Outros	Termo_Responsabilidade.pdf	09/10/2023 23:25:01	ANDERSON LEAO	Aceito
Outros	Instrumento_Entrevista.docx	09/10/2023 23:24:10	ANDERSON LEAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.docx	09/10/2023 23:19:39	ANDERSON LEAO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	09/10/2023 23:18:54	ANDERSON LEAO	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_SME.pdf	05/10/2023 11:11:52	ANDERSON LEAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 6.556.820

MARILIA, 05 de Dezembro de 2023

Assinado por:
MEIRE LUCI DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br