CLÁUDIA RIBEIRO CALIXTO

**ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E O GOVERNO DOS HOMENS:
UM ESTUDO SOBRE A GOVERNAMENTALIZAÇÃO EDUCACIONAL
CONTEMPORÂNEA**

SÃO PAULO
2009

CLÁUDIA RIBEIRO CALIXTO

**ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E O GOVERNO DOS HOMENS:
UM ESTUDO SOBRE A GOVERNAMENTALIZAÇÃO EDUCACIONAL
CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

São Paulo
2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
379
C154p | <p>Calixto, Cláudia Ribeiro</p> <p>Administração escolar e o Governo dos Homens: um estudo sobre a governamentalização educacional contemporânea / Cláudia Ribeiro Calixto; orientação Julio Groppa Aquino. São Paulo: s.n., 2009.
123p.:il.</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Michel Foucault. 2. Administração escolar. 3. Gestão democrática da educação 4. Relações de Poder 5. Governamentalidade. 6. Poder Pastoral</p> |
|--------------|---|
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cláudia Ribeiro Calixto

Administração Escolar e o Governo dos Homens: um estudo sobre a governamentalização educacional contemporânea

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Encontros

Os alunos – Felipes, Rosanas, Douglas, Abranes, Thaíses. Ficções da docência – lugar bom de se viver.

Os diretores participantes desta pesquisa – gesto de generosidade e compromisso.

Os pensadores: Peter – encontros delirantes: peças de única apresentação. Jorge Ramos do Ó – idéias inspiradoras, bom aparecimento. Foucault, Deleuze, Nikolas Rose – virtuais encontros provocativos que cortam a existência.

Os integrantes da banca de qualificação: Profa. Dra. Flávia Schilling e Profa. Dra. Sônia França – da materialidade lingüística dos pensamentos, linhas outras a atravessar o texto e a mim. Prof. Dr. João Pedro da Fonseca – postura de continência e aposta. Lições de elegância.

Os colegas da pós-graduação: Adélia, Carlos Manoel, Carlos Rubens, Cintya, Danilo, Fábio, Gisela, Lua, Marcelo, Sandra e Thomas – encontros efervescentes de idéias, habitar espaço de vivo pensamento.

O orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino – rigorosidade acadêmica, invenções e provocações. Força-Julio: literatura, pensamento, inteligência, intensidade. Encontro do qual não se sai incólume; privilégio.

Os amigos:

Ana – força afetiva e cuidadosa. Celene – inventividade que se sobrepõe ao esperado. Cristina – espirituosidade e ternura. Elaine – sensatez e delicadeza. Marlene – leveza e fluidez. Patrícia Sabatini – atenção, generosidade e decência ética. Inventamos boas histórias.

Bia – doce presença.

Denise – delicadeza dos gestos sutis e desprendimento.

Elaine – pensamentos-densidade de escorpiões.

Flávio, Alain, Milton – vida na diferença.

Marerci – incentivo e solidariedade que ganham espessura incomum.

Mônica – efusividade de idéias e pensamento. Feliz reencontro.

Patrícia – encanto dos gestos gratuitos, pensamentos delirantes e generosidade de desmedido tamanho.

Roseli – inspiração e apoio que imprimem movimento.

Tieta – incentivo desde o antes e postura: há ali algo de muito digno.

A família: souberam criar um lugar bom de habitar. Livros lançaram a mundos, tardes em parques, aventuras em tobogãs, brindes às coisas pequenas e simples. Povoaram de cores, cenários, texturas, histórias: fábulas que vivi.

Minha mãe, Iva – lições cotidianas de generosidade e presença, uma ode à vida.

Meu pai, Daudi – princípios e honestidade.

Minha avó, Hirene – mulher de fibra que, com meu avô, me inventaram mágica infância.

Meus tios Edi e Edson – cuidado, carinho e garra. Admiração que lhes tenho mal me cabe.

Meu avô Lázaro e minha tia Iza (*in memoriam*) – saudade abissal, lembrança (e)terna da voz, do olhar, das paisagens, do colo, da presença.

A todos vocês,

pelos encontros-atravesamentos que me fazem plural,

pelos caminhos e descaminhos que me possibilitaram viver mais essa fábula,

pelas velocidades e lentidões desses encontros que me permitem devir,

por me fazerem alcançada pela *chuva de um país no qual não chove*,

pelas intensidades que me afetam, me constituem, me desfazem,

pelas palavras e silêncios que me conformam quando a vida dói,

por serem todos, enfim, gente que me comove:

Agradeço e dedico esse texto,

Texto-estilhaço – dos efeitos do que vivi (vivemos nesse período), o menor.

Texto menos meu que vosso.

Supondo que nada seja “dado” como real, exceto nosso mundo de desejos e paixões, e que não possamos descer ou subir a nenhuma outra “realidade”, exceto à realidade de nossos impulsos – pois pensar é apenas a relação desses impulsos entre si.

(...) toda a parte onde se reconhecem “efeitos”, vontade atua sobre a vontade.

O mundo visto de dentro, o mundo definido e designado conforme o seu “caráter inteligível” – seria justamente “vontade de poder”, e nada mais.

FRIEDRICH NIETZSCHE

RESUMO

CALIXTO, C. R. **Administração Escolar e o Governo dos Homens: um estudo sobre a governamentalização educacional contemporânea.** 2009. (123f.) Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

A presente pesquisa buscou dar visibilidade às relações de poder na atualidade educacional, lançando luz aos nexos saber-poder-verdade aí em fluxo. Tomou as práticas de administração escolar, enunciados do presente que são, como mirante para observar o poder em funcionamento. O conceito de governamentalidade foi operante no desenvolvimento deste estudo, o qual está referenciado no conjunto do pensamento de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Nikolas Rose, Peter Pál Pelbart, Jorge Ramos do Ó, Alfredo Veiga-Neto, dentre outros. A análise se pautou em enunciados extraídos de algumas publicações sobre administração escolar, bem como de discursos de diretores de escolas municipais da capital paulista, a qual buscou investigar os regimes de verdade inscritos nessas práticas. Por meio de cinco imagens tomadas como portais analíticos, investigaram-se os sistemas de conhecimento e de raciocínio que orientam a condução da conduta nas escolas neste início de século. No primeiro portal, *Entrevistas*, tencionou-se dar a ver as atualizações do poder pastoral e a inserção do saber psi nas práticas administrativas responsáveis por fazerem circular um vocabulário próprio à racionalidade vigente: liderança, persuasão, motivação. No portal, *O Grito*, destacou-se a vigência da ética da liberdade que remonta ao projeto da Ilustração e aos reformadores liberais, percutindo nos dias atuais formas de governo que, cada vez mais, incitam os indivíduos a se voluntariarem às técnicas do poder. No terceiro portal, *A persistência da Memória*, explorou-se o regime de tempo que tem vigorado na atualidade, qual seja, linear, progressivo, finalista, e que tem desdobrado práticas bastante disseminadas no campo educacional. Em *Integralidade*, o quarto portal, retomou-se a questão do Liberalismo como *modus operandi* distendendo, dessa abordagem, o discurso da democracia. E, na imagem *As Armas do Cavaleiro Solitário*, procurou-se desdobrar o papel dos experts que anunciam o que, talvez, constitua o novo mote do poder pastoral na sociedade contemporânea: o empreendedorismo. Por fim, ao perscrutar a ética da liberdade nas formações discursivas analisadas, a qual tem orientado a racionalidade educacional em voga, o estudo investigou a topografia moral que esses discursos moldam, a política de responsabilização a ela inerente e a forma pela qual tais discursos, num caráter incitatório do poder, arregimentam os indivíduos (cada um e todos) em empreitadas civilizatórias por meio de tecnologias específicas de governo, tais como: projeto pedagógico, formação continuada, pedagogia de projetos, gestão democrática, dentre outras – práticas cujo fim último é a produção de individualidades autogeridas.

Palavras-chave: 1 – Administração Escolar; 2 – Michel Foucault; 3 – Governamentalidade; 4 – Relações de Poder; 5 – Poder Pastoral; 6 – Gestão Democrática da Educação.

ABSTRACT

CALIXTO, C. R. **School Administration and Human Government: a study on the governmentalization of contemporary education.** 2009. (123f.) Master's Dissertation. Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2009.

This study aims to give visibility to the associations of power in modern-day education, and to shed light on the knowledge-power-truth nexus that flows through it. It takes practices of school administration, as they are presently asseverated and which act like a lookout from which to observe the working of power. The concept of governmentality was operative in the development of this study, which has references to the academic works of Michel Foucault, Gilles Deleuze, Nikolas Rose, Peter Pál Pelbart, Jorge Ramos do Ó and Alfredo Veiga-Neto, among others. The analysis is based on statements extracted from publications on school administration, as well as speeches delivered by the principals of county schools located in the capital city of the state of São Paulo. It aims to investigate the regimes of truth extolled by these practices. The systems of knowledge and reasoning that have guided the direction of conduct in schools since the beginning of the century were investigated with the aid of five images, considered here to be analytical portals. In the first portal, *Between lives*, the intention was to demonstrate the actualization of pastoral power and the insertion of Psi knowledge into administrative practices which have been responsible for the adoption of a suitable vocabulary for the current reasoning: leadership, persuasion, motivation. In the portal *The Scream*, the validity of the freedom ethic that harks back to the illustrative project and the liberal reformers, which still resounds in modern times and makes for more sophisticated forms of government that, more and more, stimulates individuals to volunteer for the techniques of power. In the third portal, *The Persistence of Memory*, the time regime that is currently in force was explored. It is linear, progressive, finalist and has led to fairly widespread practices in the educational field. In *Integrity*, the fourth image, the issue of liberalism as a *modus operandi* was revisited, in this approach, expanding on the dissertation of democracy. And, in the portal *The Lone Horseman's Weapons*, an attempt was made to execute the role of the *experts* who announced what may have constituted the new mottos of pastoral power in present-day society: entrepreneurialism. Finally, upon scrutinizing the *ethics of freedom* in the meandering tomes analyzed, which has guided the currently fashionable educational rationality, the study investigates the moral topography that these dissertations shape, the policy of responsibility inherent to it and the manner in which these dissertations, in an inspirational characteristic of power, arrange individuals (each and every one) into civilizing ventures through specific governmental technologies, such as pedagogic projects, further education, pedagogy of projects and democratic management, among others. These are practices whose final objective is the construction of self-gestating individuals.

Keywords: 1 – School Administration; 2 – Michel Foucault; 3 – Governmentality; 4 – Power's relations; 5 – Pastoral Power; 6 – Democratic Management of Education

SUMÁRIO

Considerações Preliminares.....	17
Práticas de Administração Escolar: imagens evanescentes	23
Portais	
I. Entrevistas: biopolítica, governamentalidade e poder pastoral.....	29
II. O Grito: agenciamento psi e voluntariado.....	43
III. A Persistência da Memória: velocidade e ascese psi.....	65
IV. Integralidade: a primazia da idéia de essencialidade humana.....	77
V. As Armas do Cavaleiro Solitário: o gládio psi.....	91
Considerações Finais.....	107
Referências Bibliográficas.....	115
Bibliografia Consultada.....	121

Considerações preliminares

Deitar um jogo de cartas: este é o propósito da presente pesquisa. Dar visibilidade às regras que movimentam o jogo; fazer aparecer, para além das figuras, a energética que as movimenta, as autoriza, as interdita, as combina, as incita; dar a ver os nexos saber-poder que instituem verdades nos seres-figura, assujeitando-os.

As regras do jogo estão dispostas num campo discursivo, nos enunciados que produzem *um* jogo, *um* modo de jogar; peças, movimentos, arquitetura e lugares. Estamos falando de jogos de poder e de jogos de verdade. Os campos discursivos dos jogos da arena-mundo estabelecem, produzem *a* verdade; o que seria *um* jogo torna-se *o* jogo. E no jogo da vida, somos convencidos de que a regra está posta para ser descoberta e apropriada. Um *nós*-peça é persuadido por enunciados assimilados como convincentes porque científicos, porque naturais ou porque transcendentais a seguir as regras, descobri-las, aperfeiçoá-las e fazer-se conforme.

Com esse jogo de palavras, esse jogo-poder-verdade, buscamos introduzir, no mar de possibilidades de pensar as formas da vida na contemporaneidade, um lócus de observação: as práticas de administração escolar – mirante para se observar o exercício de poder na Idade Contemporânea. Um corte, um feixe.

Buscaremos investigar as práticas de administração escolar como forma de governo sobre os homens, observando o poder em funcionamento a fim de expor um jogo e as formas pelas quais ele tem sido jogado. Quando as analisamos, estamos, de certa forma, investigando os enunciados do presente e as racionalidades que os gerem. E é isso que nos instiga: dar visibilidade às tecnologias de poder que estão vigendo, olhando para o que opera no menor e mais cotidiano espaço – jogo de cartas no cenário educacional.

Não faremos um estudo exegético das teorias de administração, uma história das idéias ali dominantes. Parece-nos mais profícuo cartografar as táticas, as técnicas de poder, os regimes de verdade, as racionalidades em movimento na condução da conduta, no governo das pessoas – movimento das figuras –, assim como as possibilidades postas para quais discursos que, na atualidade, tomam lugar no ondulatório movimento dos mecanismos de poder.

Não se trata, pois, de inventariar “boas” práticas de administração para uma “educação de qualidade” nas escolas. Nem de mapear as características de uma administração competente, a sua verdade ou a sua origem, tampouco as competências necessárias para uma administração eficiente e eficaz. Também não buscamos uma definição de qualidade para a administração escolar, sequer o perfil para uma desejada identidade de direção escolar que possa intervir no quadro de um suposto colapso generalizado que a educação escolar brasileira estaria protagonizando, estampado nos índices de fracasso escolar segundo as mais diversas avaliações externas – discurso em circulação que tem rendido generosos espaços na mídia. Não procuramos, enfim, investigar e apontar o “de quê” ou o “como” a escola e a direção escolar deveriam se constituir.

As idéias de Michel Foucault e de outros contemporâneos como Gilles Deleuze, Nikolas Rose, Peter Miller, Mitchell Dean, Michael Hardt, Peter Pál Pelbart, Zygmunt Bauman, Jorge Ramos do Ó, Alfredo Veiga-Neto, em torno de questões da atualidade, comporão o campo teórico no qual nos movimentaremos.

Foucault deixou um legado consistente que nos ajuda, ou melhor, nos convoca a pensar a forma de organização da vida contemporânea, os diferentes modos de subjetivação historicamente inscritos na cultura. E ele o faz por uma perspectiva que problematiza a visão essencializada e naturalizada seja do sujeito, seja da verdade, seja do poder.

O que aqui desenvolvemos tem centralidade em sua analítica do poder e, em especial, no seu conceito de governamentalidade.

Foucault foi, sem dúvida, um dos mais importantes pensadores da contemporaneidade. Sua produção compreende o período que se estendeu da década de cinquenta à de oitenta do século passado. Discutiu temas relacionados à formação de saberes, aos discursos de verdade, às relações de poder, à produção de subjetividade e ao governo de si e dos outros. Suas idéias servem até hoje como ferramenta de pensamento em diferentes áreas, como a filosofia, o direito, a história, a educação, a literatura, a análise organizacional e outras.

As relações de poder ocupam preocupação central nesta pesquisa. Ao investigarmos as práticas de administração, tratamos do governo dos homens, das formas de ação sobre a ação de outros, da condução da conduta, o que tem a ver com uma ética da existência, com a forma de conduzir a vida em dada contingência histórica.

Os estudos de Foucault permitem-nos observar que o exercício do poder sofre mutações, atualizações, apresentando variações e invariâncias. Para o pensador francês, “o poder não é outra coisa, senão uma modificação, a forma com frequência diferente de uma série de conflitos que constituem o corpo social, conflitos do tipo econômico, político (...) esse poder se transforma a si próprio sem cessar” (FOUCAULT, 2006a, p.277). Assim, práticas, técnicas de governo são inventadas, aperfeiçoadas, combinadas nos mecanismos de administração da vida.

Ao investigarmos as práticas de administração escolar, temos em mira, portanto, as formas de atualização ou mutações do poder no governo das pessoas e as coisas, o que, em última instância, remete a práticas de subjetivação. Como aponta Deleuze (2005, p.111),

a subjetivação, a relação consigo, não deixa de se fazer, mas se metamorfoseando, mudando de modo (...). Recuperada pelas relações de poder, pelas relações de saber, a relação consigo não pára de renascer, em outros lugares e em outras formas.

Problematizar a forma de organização da vida e, em particular, a vida construída, inventada na escola, implica partir de uma análise das práticas discursivas. Como afirma Foucault (2006c, p.254),

o poder não é o sentido do discurso. O discurso é uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder. Conseqüentemente, é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é veiculado e orientado.

Nesse intento, ao inventariarmos e analisarmos as práticas administrativas na escola, tal qual observar as formações num caleidoscópio ou num holograma, entendemos ser possível dar visibilidade à configuração de técnicas de poder, às tecnologias do si, aos mecanismos reguladores que se desenham na atualidade. Ou seja, debruçar-se sobre elas, em última instância, implica observar as regras de funcionamento do poder na sociedade contemporânea: Quais problemas estão ali colocados? A partir de que se tornaram problemas? Que produção/circulação de saber-poder está posta? Que tecnologias ali operam, se atualizam, são inventadas? Quais técnicas/táticas se apresentam? São mediadas

por quais regras? Em que ordem se inserem? Que traduções de saberes e de quais ciências? Que rearranjos nos dispositivos de poder? Há novas invenções nas formas de gerir a vida?

Trataremos de um campo conceitual/metodológico que refuta a idéia de origem e transcendência, o que implica olhar para os acontecimentos em sua virtualidade, e não numa suposta essencialidade; olhar para os acontecimentos em sua contingência histórica, em seu caráter ficcional, e não como uma seqüência natural, um continuísmo histórico rumo ao progresso. Buscar-se-á a exterioridade dos acidentes, dos acontecimentos no processo de entrada em cena de determinadas forças, considerando ser a história feita de rupturas e descontinuidades.

Para compor um campo discursivo que nos permitisse visualizar as linhas de força constituintes de regras de direito, mecanismos de poder e efeitos de verdade, optamos por destacar enunciações de algumas fontes discursivas: publicações alusivas à teoria da administração escolar e ao papel e competências do diretor escolar, e enunciados de diretores de escola da Prefeitura do Município de São Paulo. Compusemos, desta feita, um mosaico de discursos *sobre* administração escolar e *dos* administradores de escola.

Para tanto, analisamos as fontes explorando os discursos ali presentes (produções acadêmicas e publicações sobre administração escolar, liderança, pedagogia, textos legais, artigos de revistas de divulgação, discursos dos diretores de escola, planos de trabalho e registros escritos de diretores de escola), perscrutando os conceitos, mapeando as idéias à procura de regularidades, distensões, inflexões, variâncias e invariâncias, pelo inventariado de idéias e conceitos que percorrem tais discursos.

Tomamos cinco imagens como disparadoras de nossa análise e estruturadoras de nossa escrita. Na primeira delas, “Entrevidas”, exploramos a relação biopoder, governamentalidade, poder pastoral e incitação à expertise psi. Na segunda, “O Grito”, desenvolvemos, no esgarçamento da razão governamental presente nos enunciados, a ética da liberdade, razão liberal, expertise e normalização. Na terceira imagem, “A Persistência da Memória”, nos detemos na lógica pastoral, que rege práticas administrativas e que expõe o caráter incitatório e a política de responsabilização presente nos discursos. Na quarta imagem, “Integralidade”, destacamos a primazia da idéia de essencialidade humana e de sujeito presente no conjunto enunciativo que abordamos. Ainda, nessa imagem, desdobramos o discurso da autonomia e da democracia que reverberam em uníssono no

mosaico discursivo atual sobre administração escolar. Na última imagem, “As Armas do Cavaleiro Solitário – o gládio psi”, focamos o caráter performativo do vocabulário empregado na discursividade presente na ética da liberdade, com destaque ao discurso sobre o empreendedorismo.

Por fim, tal qual no jogo do *tangran*, pelo manuseio de algumas idéias foucaultianas, pelo mapeamento e análise de conceitos/discursos em circulação na arena escolar, pelo cenário das práticas administrativas, esperamos ter vencido um percurso que nos tenha possibilitado dar visibilidade às formas de agenciamento, às práticas de subjetivação e às tecnologias de si que são inventadas/atualizadas no atual contexto de mutação das formas de organização da vida – suas capturas (ou não) na atual ordem da sociedade governamentalizada, para podermos situar os regimes de verdade que regem a nossa conduta em seu caráter contingencial, ficcional, artificial, e indagarmos, quiçá, o nosso presente, a forma da vida que temos elegido nas escolas e demais lugares de nossas existências.

Eis, ao final das contas, a questão, primeira e última, que buscamos no desenvolvimento desta pesquisa, para tentarmos desdobrar pensamentos, ou lançar ainda outras perguntas: O que estamos fazendo de nós mesmos e dos outros nas escolas?

Se é que a vida escapa, no desafio de construir uma analítica em movimento, o que fizemos constitui tão-somente um mapeamento do que é, nesse “agora”, uma foto em composição de discursos que, com certeza, diz desse momento presente. Uma pose instantânea, posto que fluidas as tecnologias de poder e as subjetividades por elas produzidas, no instante seguinte poderá apresentar nova configuração de linhas de forças, compondo o complexo processo de gestão da vida. Pura evanescência...

Práticas de Administração Escolar: imagens evanescentes

Quando falamos em práticas de administração, não nos referimos simplesmente a formas de organizar procedimentos administrativos, fluxos de atividades, organização racional de processos, recursos e produtividade, tal como se observa na maioria dos autores que conceituam a administração como “a utilização de recursos para a realização de determinados fins” (PARO, 2001c, p.303). Tomamos, aqui, o conceito de administração, nos referindo a práticas, discursivas e não discursivas, as quais, mais do que gerenciar processos, fluxos produtivos de trabalho, recursos diversos numa expectativa de um conjunto de resultados, constituem uma tecnologia de poder (razões e táticas de governo) inscrita em dispositivos potentes para gerir corpos, vidas e destinos. Como circunscreve Thomas S. Popkewitz (2000), trata-se de práticas de administração social. Inspirados nesse autor, afirmamos que não se trata (Ibid., p.142) de um “conjunto de práticas ou processos organizacionais formais”, mas da produção e circulação de conhecimentos que ordenam e disciplinam a ação, a conduta e a participação dos indivíduos. Desta feita, para Popkewitz, o conhecimento é também uma prática da administração social.

Assim, a administração escolar como um complexo de práticas de governo, como prática social, encontra-se conformada ao projeto da modernidade. Talvez, mais do que qualquer outra instituição de seqüestro, como também o foram a prisão, o exército e a fábrica, a escola teve o encargo de produzir o sujeito moderno. Sob a lógica do padrão de tempos, espaços e identidades, da hierarquia, da especialização, do controle, da competência técnica importada da teoria da Administração Científica, passando pela teoria da Gerência da Qualidade Total, a instituição escola teve papel fundamental na formação da sociedade capitalista industrial, produzindo, desde sua aurora, trabalhadores adaptados ao esquadrinhamento do tempo, do espaço, dos movimentos. Ou seja, ela naturalizou e formatou a subjetividade do trabalhador, adestrando seu corpo e sua alma como força produtiva.

Inventado após o Medievo na Europa Ocidental, o projeto da modernidade se desenvolveu no contexto da sociedade industrial. Tem seus matizes nos ideais iluministas que gravitam em torno das idéias de progresso linear e contínuo, de emancipação, na crença no poder explicativo soberano das ciências e suas verdades absolutas, seus padrões, e na

negação da tradição e do sagrado. Dele, surgiram instituições tais como as reconhecemos hoje: escola, família, fábrica, prisão, hospital – cada qual com suas leis, dentro de uma ordem econômica capitalista. A racionalidade moderna produziu leis gerais, distendeu regularidades e previsibilidades aos fenômenos, entendendo ser esse mundo algo inteligível, essencial, e as verdades, universais.

Pode-se assim supor que as práticas de administração, à luz de Michel Foucault, encontram-se imersas numa ordem de discursos e compõem táticas e práticas de poder. Referimo-nos a poder acompanhando a visão desse pensador: não como algo, uma coisa que se possui ou não, localizável em algum lugar na estrutura social, com um centro de irradiação, mas como relações cujos mecanismos se dão em campos de correlações de forças contingentes.

Podemos afirmar, com base no pensamento foucaultiano, que poder é fluxo, é volatilidade, se consubstanciando num conjunto de linhas de força que atravessam os indivíduos, produzindo efeitos e os constituindo – o poder só existe em ato. Ação sobre ações possíveis, poder é, antes de qualquer coisa, relação de forças: “o poder é algo que se exerce, que circula, que forma rede” (FOUCAULT, 1999b, p.35). É da ordem do governo, quando uns agem sobre outros; implica, pois, o alcance de afetar e de ser afetado. Em suas pesquisas genealógicas, Foucault perscrutou os mecanismos de poder, as estratégias, as táticas de governo dos homens, investigando como se dá o processo de sujeição, como se faz obedecer, como se é convencido a obedecer (FOUCAULT, 2006a).

Essa abordagem do poder se diferencia da concepção marxista e do poder contratual. Em Foucault (2004, p.183-184),

o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia (...) o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação (...) o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (...) passa através do indivíduo que ele constitui.

Para a educação brasileira, hoje, essa noção traz uma arguta provocação ao tensionar as teorias críticas adentradas no meio educacional, que lidam com a idéia de um poder essencializado e substantivado que seria necessário combater. Ao abraçar essas concepções

críticas, a educação se colocaria do outro lado do poder: do lado de fora. No entanto, aqui não há exterior ou fronteira.

A analítica foucaultiana se contrapõe, pois, às concepções de poder que o tomam como algo negativo, que reprime, que se manifesta pela negação, pela proibição, pela punição. Como feixe de relações, o poder é exercido em práticas sociais. Para Foucault, o poder é positivo, penetra na vitalidade social e se propõe a produzir determinados tipos de sujeito. Assim, por exemplo, a partir do século XVII, o corpo, então objeto das práticas do poder disciplinar, foi esquadrinhado; sua distribuição no espaço e no tempo foi apuradamente definida, tendo em vista a extração máxima de sua força; o espaço métrica e funcionalmente disposto; e o tempo cronometricamente determinado nas instituições de confinamento, como a escola, o hospital, a fábrica, a prisão, a caserna. E do interior, do conjunto dessas técnicas, dos saberes científicos, produziu-se um tipo específico de sujeito: um sujeito de obediência, dócil, útil, produtivo, normalizado, adaptado às exigências do capitalismo industrial nascente no século XVIII.

Pode-se supor que também as práticas de administração escolar, hoje, são regidas por uma racionalidade política que tem origem no pensamento governamental.

Foucault (2006a) afirma que o problema da arte do governo – como governar, com quais técnicas, graças à instalação de quais tipos de procedimentos – constituiu um problema decisivo no Ocidente a partir do século XVI.

Ao falarmos de governo, estamos nos referindo ao governo dos homens e das coisas: os homens e as relações, os homens e o território, os homens e os recursos, e assim por diante (FOUCAULT, 2006b). Constituem, pois, relações socialmente construídas a partir das quais, em diferentes épocas, artefatos são produzidos e usados de variadas formas.

Tomamos a idéia de governo não como um conceito ou uma teoria, mas, como sugere Rose (2007), uma “perspectiva”. O que adotamos como verdadeiro define nossa conduta, a relação que temos com os outros, conosco, com o mundo, enfim. É na perspectiva da força que se afirmam os regimes de verdade. Como afirma Rose (Ibid., p.31), “governar é cortar a experiência em determinadas formas, distribuir atrações e repulsas, paixões e medos, trazer novas facetas e forças, novas intensidades e relações para a existência” (tradução nossa).

O poder consiste em conduzir as condutas dos indivíduos e dos grupos, induzi-las, facilitá-las, dificultá-las, impedi-las, limitá-las. Trata-se de modos de ação que não atuam direta e imediatamente sobre os outros, mas sobre suas ações. É da ordem do governo, antes que do enfrentamento entre adversários. Como argumentam Alfredo Veiga-Neto e Maura Corsini Lopes (2007), o governo manifesta-se quase como um resultado da ação que age sobre a ação de outros, constituindo, de certa maneira, a manifestação “visível”, material do poder.

Para a análise do objeto a que propomos nesta pesquisa – as práticas concretas de governo das escolas em sua “microscopicidade”, a fim de observarmos como se manifesta o poder, sob que regras, que gramática, que lógicas, além de um *overview* por algumas publicações sobre administração escolar e o papel do diretor –, tomamos como material empírico também os discursos de diretores de escola. Dentre as publicações, destacamos alguns artigos da revista *Nova Escola*, artigos que objetivaram divulgar experiências consideradas exitosas em administração escolar.

Na busca por acontecimentos que dessem a ver a racionalidade política vigente, analisamos, além dos enunciados de falas de diretores de escola, os seus planos de trabalhos e seus registros escritos sobre a função de diretor escolar. Para as citações no corpo do texto, utilizamos a seguinte notação: DE – para as falas destacadas dos diretores de escola, e RE – para os registros escritos dos diretores sobre administração escolar. As citações referentes a publicações seguem a notação da ABNT.

Para tanto, realizamos dois encontros com diretores de escolas de educação infantil e de ensino fundamental da Prefeitura do Município de São Paulo, no segundo semestre de 2008. Cada encontro contou com a participação de profissionais com dez anos de exercício no cargo, em média. Propusemos antecipadamente que, para a entrevista, os diretores escolhessem cinco imagens do acontecimento curricular da unidade educativa em que trabalham, imagens essas que oferecessem visibilidade do lugar ocupado pelo diretor para, a partir delas, distendermos uma conversação sobre a administração escolar na atualidade. As escolhas foram livres: poderiam ser relatos escritos de acontecimentos vividos no cotidiano, poderiam ser imagens figurativas, fotos, enfim, da forma que preferissem.

Estruturamos a escrita de nossa análise evocando cinco imagens que um dos diretores trouxe para o encontro e sobre as quais os demais conversaram e encaixaram suas

imagens/discursos – portais, entradas, intersecções, conexões para um diagnóstico do que ali estava em questão.

Entendemos que trazer para esse texto essas cinco imagens, por se tratarem de uma escolha dentre tantas possíveis, oferecem a possibilidade de dar a ver, na ordem do discurso em operação, o regime de pensamento que atravessa o exercício do cargo de diretor escolar. Nada, a partir das imagens, remeteu a um esforço analítico-hermenêutico de nossa parte.

Junto a essas imagens, também articulamos enunciados de produções acadêmicas, de artigos de revistas de divulgação, buscando montar um quadro de variâncias e/ou invariâncias da racionalidade governamental que rege as práticas administrativas em tela.

Ainda, tomamos essas imagens como disparadoras de nossa análise que, tal qual rizomas, não assumem ordenação, estanqueidade, sequência lógica. Tratamo-las como imagens-portais. Portais analíticos que se interconectam, formam composições, desviam, percutem, se justapõem, ressoam, desmancham.

Às imagens.

Portal I

Entrevistas: biopoder, governamentalidade e poder pastoral

Entrevistas
Ana Maria Maiolino

Essa [imagem] é a que eu acho que a gente tem mais forte na escola. Essa relação de pessoas. Tem que caminhar e... De um lado, ela é figurativa. E às vezes parece que a gente fica pisando em ovos literalmente. A simbologia da gente estar trabalhando com vidas, seja de adultos, seja de criança, seja de família e as situações delicadas que a gente passa no dia-a-dia. Delicada porque cada um traz valores, traz coisas de casa. Por mais que a escola seja leiga, por mais que a escola seja lugar de trabalho, essas relações, tudo o que a pessoa traz de casa, ela traz para a convivência. E pra gente, como diretor, saber trabalhar com esses valores é fundamental (DE).

Como observamos na página anterior, na fala de um dos diretores participantes da pesquisa, as enunciações sobre o lugar do diretor escolar remetem recorrentemente ao cuidado com a vida, sua preservação, à saúde, à harmonia. Como definem Deleuze e Parnet (2004, p.69), “o enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo em nós e fora de nós populações, multiplicidades, territórios, devires, afectos, acontecimentos”. Desta feita, os enunciados constituem a razão de governo em vigência no nosso tempo. Deleuze ainda esclarece:

Não há modelo de verdade que não remeta a um tipo de poder, nem saber ou sequer ciência que não exprima ou não implique o ato, um poder se exercendo. Todo saber vai de um visível a um enunciável, e inversamente. (DELEUZE, 2005, p.48.).

Pela investigação das racionalidades em operação nas práticas sociais é possível darmos visibilidade aos processos de sujeição numa dada contingência histórica. Trata-se de perscrutar as práticas no lugar mais irrisório, no texto/contexto menor e cotidiano, no momento mesmo em que pensamentos são técnicas, práticas e operações na sujeição dos corpos, na direção dos gestos, na condução das condutas.

Vimos, no excerto abaixo da imagem “Entrevidas”, uma enunciação própria da racionalidade política, a qual Foucault denominou governamentalidade. Para o autor, trata-se de uma forma de exercício de poder que incide sobre a vida e seus fenômenos. Essa racionalidade surge de um deslocamento do exercício do poder para um conjunto de práticas, técnicas que combinam as formas da soberania, do poder disciplinar e do biopoder. Constitui, porquanto, uma forma de poder que sofisticava as demais e põe a vida da população no centro de seu investimento.

Essa forma de poder tem seu campo de possibilidade ambientado na virada do século XVIII para o século XIX, período em que produções discursivas de pensadores liberais como Adam Smith passaram a questionar a operatividade da Razão de Estado e do Estado do Bem-estar. Essa forma de pensar o poder defendia uma nova dieta no seu exercício, entendendo ser o Estado demais excessivo (FOUCAULT, 2006b), que tensionava, assim, os interesses da liberdade dos homens livres.

Ao criar o conceito de governamentalidade, Foucault dá a ver como, com o surgimento dos Estados-nação, saberes e táticas se combinaram, se sofisticaram, se

espraiaram pelo campo social por meio dos mecanismos de seguridade, estabelecendo uma nova composição, uma nova racionalidade política. Para Popkewitz (2000, p.142), trata-se de uma noção que “atende à conexão entre conhecimento e poder que ocorre através da ordenação e da disciplina de regras e dos padrões mediante os quais os indivíduos ‘raciocinam’ sobre eles mesmos e suas ações”.

Para ambientar essa racionalidade política, destacamos um excerto do texto de Maria Manuela Alves Garcia, que dispõe muito bem o contorno da emergência do Estado e das racionalidades políticas modernas nos séculos XVII e XVIII.

O governo da população, na perspectiva da governamentalidade, passava a ser o cálculo das habilidades dos indivíduos, a docilização do corpo pela norma e pela disciplina, a maximização da utilidade dos indivíduos visando a prosperidade do Estado. Racionalizar e otimizar as ações do Estado na administração de seus recursos territoriais e populacionais; garantir a segurança, o bem-estar e a prosperidade do Estado; moralizar as populações, vigiando seus hábitos e sua conduta de modo a conduzi-las a fins úteis, criar uma instância mundana e secular de apaziguamento das sangrentas guerras religiosas dos séculos XVII e XVIII (2002, p.59).

Os fenômenos da população foram, então, reconfigurados como um problema político e a população passou a ser vista por meio de uma grelha de regularidades política ou administrativamente identificadas em fenômenos naturais e processos que afetam, vinculam a vida individual de cada ser humano a um sistema geral da “espécie” e que, de modo crescente, é vista como um tipo de meio ambiente vital (Burchell, 1991).

Como afirma Nikolas Rose (2007), as tecnologias pastorais, disciplinares e biopolíticas se combinam, são reorganizadas no governo de todos e de cada um; ou seja, o governo de todos é gerado a partir do governo de cada um. Esse é o amálgama que torna operativo esse sistema de razão política. O poder, então exercido sobre a vida, sobre os corpos e as almas da população, adquire forma saturante, ou seja, não esgota, não finda o controle disciplinar, mas engloba-o.

Deleuze esclarece que a disciplina é “um tipo de poder, uma tecnologia que atravessa todas as espécies de aparelhos e de instituições para reuni-los, prolongá-los, fazê-los convergir, fazer com que se apliquem de um novo modo” (2005, p.35), não podendo ser identificada com uma instituição ou um aparelho.

Como aponta Clegg (1997), citando Foucault, o novo complexo de biopoder emerge em meio a uma panóplia de organizações disciplinares. Nele, o poder ataca os novos discursos da medicina, da administração e outros, configurando uma estrutura que torna possível que novas formas do poder disciplinar propaguem, como numa forma de contágio, seus sítios institucionais iniciais.

Assim, o poder espalha seus dispositivos de controle, que incidem não mais sobre o indivíduo apenas, como na disciplina, mas sobre a população, em mecanismos mais dispersos e anônimos. É uma forma de poder que convoca os indivíduos ao exercício do controle a partir de si e a desejarem determinadas formas de entender e viver a própria vida, se voluntariando a determinadas formas de subjetividades cada vez mais fluidas, voláteis, mutantes.

Veiga-Neto e Lopes esclarecem que

ainda que nas relações de poder o Estado tenha se tornado a instância mais visível e importante, elas não emanam dele, mas, ao contrário, distribuem-se microscopicamente e se enraízam no conjunto da rede social – é graças ao seu caráter microscópico e pervasivo que o poder se torna quase invisível e efetivo (2006, p. 952).

Em suas pesquisas, Foucault sustentou que a forma como os indivíduos conduzem suas vidas está vinculada a uma certa relação com a verdade. Para ele, há uma maquinaria de poder, constituída por uma tecnologia específica, com táticas e estratégias que geram discursos que se impõem como verdade.

E é por meio da verdade que mecanismos de exclusão e de domínio no corpo social são legitimados: o normal e o patológico, o sujeito crítico e o alienado, o capaz e o incapaz, o eficiente e o deficiente, o culto e o popular; aluno, professor, criança, adulto, idoso, afro-descendente, disléxico, portador de TDA (transtorno de déficit de atenção) etc. Não se trata de relações ou composições binárias. Como veremos adiante, sob a batuta de uma *expertise* e sob o diapasão da norma, temos tecida na sociedade atual, enredada pelo discurso “verdadeiro” dos saberes científicos, uma graduação infinitesimal dos indivíduos em relação à norma.

Analisemos declarações proferidas por diretores da capital paulista sobre o que é ser diretor:

Ser diretor é ser gestor das ações, um articulador, uma pessoa responsável pelo dinamismo da escola com olhar no coletivo, no pedagógico, para que, diante das políticas públicas, das atividades rotineiras, caminhe com o grupo, para não se perder o foco principal: o aluno (DE).

É administrar as diversas demandas da escola ao mesmo tempo: pedagógica, administrativa, manutenção etc. Embora a função primordial da escola seja a educação, muitos outros fatores precisam funcionar para que ela ocorra. Em se tratando de escola pública, mais ainda, pois a burocracia é imensa e não devemos perder o foco do ensino-aprendizagem (DE).

É manter o grupo no caminho (DE).

Esses depoimentos dão a ver o mote do poder pastoral contemporâneo em ato. O diretor vê-se imbuído da subjetividade pastor. Ele se posiciona como um grande responsável na consecução dos objetivos da unidade por meio da administração dos recursos humanos. Dele emana um grande investimento de presença no cotidiano e nele repousam a responsabilidade e a possibilidade de construção de um ambiente harmônico.

No meu ponto de vista e na minha experiência, vejo o diretor como o grande articulador das relações humanas na escola. Principalmente na escola pública, onde você não escolhe estes recursos. Ele precisa cumprir seu papel administrativo, organizar os vários setores da escola, estabelecer as diretrizes e as direções do trabalho, mas sem esquecer por um segundo dos seres humanos que estão interagindo. Muitos conflitos permeiam as situações escolares (pais, professores, funcionários, alunos) e o diretor é, em grande parte, o responsável pela harmonização destes conflitos, desde que tenha habilidade e autoridade para isso (RE).

O papel do diretor é o de estar sempre atento aos mais diversos olhares na comunidade que atua, se reciclando, fazendo uma gestão democrática de envolvimento, mediando e conduzindo ações e relacionamentos humanos (RE).

É papel do diretor, ser mediador, articulador (RE).

A postura de diligência na justificativa do exercício da autoridade, tal qual observamos nos enunciados dos diretores de escola, parece constituir a materialidade governamentalizadora do poder pastoral. Todas as ações, posturas, atividades estão empenhadas em uma formação discursiva que as justificam no empenho para a consecução

de um bem maior, do aluno, de uma sociedade melhor, do ajustamento. Palavras de ordem remetem ao processo civilizatório em vigência nas sociedades liberais: mais autonomia, mais satisfação, uma ambiência agradável no trabalho, sujeitos democráticos.

No curso ministrado no Collège de France no ano de 1978, ao desdobrar questões acerca da governamentalidade, Foucault emprega uma analogia com o pastor, para discorrer sobre uma forma distinta de exercício do poder: o poder pastoral. Para ele, o pastorado é um tipo específico de poder, que tem por objetivo a conduta dos homens. O termo conduta aparece empregado por Montaigne já no século XVII. Sobre a base do pastorado se assentaram o problema do governo e a governamentalidade. Esse é um tipo de poder que está relacionado a instrumentos, a métodos que permitem agir sobre a conduta. Nesse sentido, poder pastoral tem a ver com a maneira como os homens se conduzem, como se comportam, com a maneira de deixar-se conduzir.

Foucault localiza a origem do poder pastoral no Oriente Antigo, constituindo um tema muito marcante entre os hebreus. Para os gregos e romanos, entretanto, a relação pastor-rebanho aparece secundariamente. Para esses, a relação de poder não se exerce sobre os homens, sobre o rebanho, mas, antes, sobre o território.

O que caracteriza o poder pastoral é o fato de ele mesmo não ser investido sobre um território, mas sobre o fluxo dos homens em direção a uma meta. É um poder exercido sobre multiplicidades; um poder finalista (FOUCAULT, 2006b).

A positividade do poder pastoral se estampa na imposição de fazer o bem. O pastor é aquele que se sacrifica pelo rebanho. Suas ações se voltam para o bem da grei, para sua subsistência. O pastor é aquele que vela. Entretanto, Foucault pontua essa situação como dilemática: para conduzir o rebanho o pastor tem de cuidar de cada ovelha. Assim, esse é um poder que individualiza e totaliza.

Para gerir multiplicidades, é preciso conhecer cada um e todos. Temos aqui o que será, pela atualização do poder pastoral, o mote das técnicas de poder modernas e das tecnologias de governamentalidade que se desenvolvem a partir do século XVIII.

Temos no pastor, então, o diretor de almas, o encarregado de administrar o cuidado; encarregado de governar os indivíduos por meio de sua veracidade (ORTEGA, 1999).

Para Foucault, a época áurea do pastorado compreende o período entre os séculos X e XVI. Todavia, desde o final do século XVII e princípio do século XVIII, muitas funções

pastorais são retomadas na governamentalidade (FOUCAULT, 2006b). Dali em diante, técnicas e táticas de governo são atualizadas, inventadas, sofisticadas na conduta dos homens.

Analisemos os depoimentos de diretores de escola abaixo:

Um diretor decide sobre os rumos da escola, ver o caminho.
Se você discute com o grupo onde você quer chegar, você tem que ficar chamando, direcionando. Como diz a própria palavra: direcionando para que ninguém se desvie do caminho.
Isso se faz no próprio dia-a-dia. Nas próprias relações do dia-a-dia.
Eu acho que é no olhar atento, no estar presente. Olhar de ver. Por exemplo, você discute com os professores alguma coisa de didática, de metodologia, algumas regras da escola, de não pôr criança pra fora da sala, por exemplo. Agora, se você fica sentado, na tua sala, como às vezes a gente fica o dia inteiro por conta das coisas burocráticas que a gente tem que fazer, e você não circula no corredor, por exemplo, você não vê se aquilo que estava combinado está sendo cumprido. Você combina alguma coisa com o operacional (agente de apoio – limpeza), vai fazer a limpeza assim... Coisas pequenas e coisas grandes – diretrizes maiores da escola e coisas menores, você combina vamos fazer... se você não estiver presente para olhar – uma hora ou outra é claro que tudo anda, também não dá pra gente estar ali vinte e quatro horas, mas se você não demonstrar que você está acompanhando o que foi combinado, a coisa se perde. Acho que é como em casa com o filho (DE).

Então essa coisa de você dar o exemplo... Eu sempre tratei bem. E todo mundo lá já se acostumou que esse é o ritmo da escola. É atender. Nós não fechamos a secretaria para o almoço. Abre às sete horas da manhã, fecha às nove da noite e todo mundo sabe que a prioridade é o atendimento ao público (...) Somos servidores públicos. Então, tem algumas coisas que você dá o tom, pelo exemplo. Você está na porta, então o inspetor de aluno não vai ficar então se ele vê que você fica. Quer dizer, você puxa o carro, não é? (DE).

A presença física e a circulação do diretor pelos ambientes da unidade no cotidiano são tomadas como ações fundamentais nesse pastoreio. Essa presença, conforme enunciam, os instrumentalizam no exercício mesmo da liderança. Rondas que, como mecanismos de vigilância psi, tornam possível um melhor acompanhamento de cada um, tendo em mira a consecução dos objetivos de todos, possibilitando conhecer melhor cada um, além de ter um contato mais próximo e, por vezes, privatizado das relações.

Para o exercício da sua autoridade, o diretor exercita uma ascese psi no sentido de se postar como um ser consciencioso, ponderado, equilibrado, justo. Para tanto, investe em seu autocontrole, paciência, equilíbrio.

Normalmente, é a gente que está lá no meio fazendo, tentando harmonizar [refere-se a ações, articulações, mediações das relações]. A gente é um gestor de recursos humanos, mas a gente não escolhe os recursos humanos. Você tem que e policia o tempo todo para não ir nem a favor disto ou a favor daquilo. Estar realmente fazendo um equilíbrio para não perder o foco, o principal que é a criança. Tudo tem que ser direcionado para o aluno. Em todas as opiniões, nas divergências, o diretor tem que estar trabalhando, permeando em prol do benefício, que é a criança. Não é fácil (DE).

Pudemos observar o destaque dado às ciências psi, dentre os saberes que conformam as tecnologias de poder pastorais modernas, seja nas declarações de diretores seja nas publicações sobre a administração.

Mário Sérgio Cortella (2008), ex-Secretário Municipal de Educação de São Paulo, em sua mais recente publicação, *Qual é a sua obra?*, ao definir cinco competências essenciais para o “líder”, sendo uma delas “recrear o espírito”, denota a inserção do saber e da expertise psi no governo da conduta. Afirma o autor, “as pessoas devem se sentir bem e ter alegria onde estão. Seriedade não é sinônimo de tristeza. Tristeza é sinônimo de problema” (Ibid., p.96). Ainda, no capítulo *Cafezinho, com açúcar, adoçante e propósito*, o autor enfatiza que “líder é aquele que inspira, que anima as pessoas a se sentirem bem com o que fazem e a se sentirem integradas à obra” (Ibid., p.88). E prossegue insistindo que “liderar é ser capaz de inspirar as pessoas. Inspirar pessoas, idéias, projetos, situações. O líder é aquele que infla vitalidade (...) O líder é capaz de animar” (Ibid., p.84).

Ora, temos nesses enunciados um desenho do mote pastoral, da gramática psi que arregimenta aqueles encarregados do governo de outros. Note-se que Cortella faz circular suas prescrições aos “líderes” tendo em vista a subjetividade dos liderados. Podemos observar, desta feita, que a alma é o lugar da administração social.

Destaquemos mais um enunciado que nos permite notar o funcionamento do governo da alma na atualidade. José Carlos Libâneo aponta, como sendo um dos princípios da organização e gestão escolar participativa,

relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns. Esse princípio indica a importância do sistema de relações interpessoais em função da qualidade de trabalho de cada educador, da valorização da experiência individual, do clima amistoso de trabalho. A equipe precisa investir sistematicamente na mudança das relações autoritárias para relações baseadas no diálogo e no consenso. Nas relações mútuas entre direção e professores, entre professores e alunos, entre direção e funcionários técnicos e administrativos, há de combinar exigência e respeito, severidade e tato humano (2004, p.146).

Observe-se que a gestão participativa nesses enunciados é apontada *a priori*: é, assim, positividade inconteste. O mesmo autor ainda afirma que o conceito de participação se fundamenta no de autonomia e constitui o:

principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar (...), proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais (Ibid., p.102).

Tida como um fim e, para se efetivar como fim, a participação também é tomada como meio. Participação, entretanto, é um artefato e uma técnica no exercício do poder nas sociedades liberais; põe em movimento e convoca subjetividades. Os depoimentos dos diretores que participaram desta pesquisa revelam desdobramentos de um imperativo moral. Uma moral psi que, no conjunto das práticas sociais da atualidade, encontra seu assentamento.

Note-se que a palavra autonomia aparece vinculada à idéia de participação que, por seu turno, está ligada à idéia de democracia e de liberdade. Como bem pontuam Miller e Rose (2008, p.54), “autonomia pessoal não é a antítese do poder político, mas uma palavra-chave no seu exercício, mais ainda, a maioria dos indivíduos não são meramente os sujeitos do poder, mas tomam uma parte de suas operações” (tradução nossa).

Atenhamo-nos agora a uma matéria publicada na revista *Nova Escola* (PACHECO e RATIER, 2008). O texto relata uma experiência “premiada” de gestão escolar: Plácido José de Souza Cavalcante, diretor do E.E. Liceu de Maracanaú, no Ceará, recebeu vários prêmios e participou de eventos nacionais e internacionais. A matéria destaca que a escola ficou em sétimo lugar no ENEM naquele estado. Na entrevista, Plácido afirma que o sucesso

deve-se à união de docentes, funcionários e comunidade. Segundo ele, “as pessoas gostam de ser estimuladas, de ser solicitadas. O papel do diretor é valorizar o ser humano e as suas crenças” (Ibid., p.62).

Note-se que o exercício do governo aparece associado à idéia de “liderança”. Esta liderança é concebida como continente de características psicológicas que são convocadas no exercício do cargo. São capitaneadas, na coadunação dos objetivos do diretor aos do indivíduo, numa espécie de diligência na condução da conduta, seja de agentes educativos seja de pais, de alunos; e todos em prol da propalada qualidade do ensino e melhoria da sociedade. Analisemos mais uma declaração de um diretor:

Acho que eu sempre trabalhei muito próxima [da comunidade, alunos]. Vai fazer treze anos esse mês que eu estou na mesma escola. Tem criança que eu conheço desde que nasceu. Estava na barriga da mãe, o outro já estudava lá. Acompanhei, cresceu, hoje está no segundo ano. É uma escola pequena, conheço [cada aluno] por nome. Eu sou muito acessível, mas isso aí é o meu jeito mesmo... As pessoas são. É uma forma de lidar. É minha personalidade mesmo. É uma forma minha. Não dá pra dizer “tem que ser assim”. Isso é uma característica pessoal. Eu sou brincalhona, sabe, circulo. Então eles percebem que eu estou ali. Fico na porta. Eles [a comunidade] sabem que é para entrar, que pode entrar (DE).

No meio de um conjunto de características pessoais positivas, é possível notar que a individualidade psicológica é convocada e balizada em relação às tomadas de decisão numa exortação ao discurso democrático de participação. São apontados como necessários na atuação cotidiana: a disposição para ouvir, ser acessível, conhecer contingências da vida pessoal de cada agente escolar e alunos. Ponto, pois, de um delicado e capilar enfeixamento entre o processo civilizatório e o governo da conduta, sobre a qual o saber psi impera.

Imerso em um agenciamento psi¹, o diretor remete-se aos agentes educativos tomando-os como sujeitos psicologizados. Com essa acepção, afirma ser essencial considerar os sujeitos em suas histórias de vidas, com suas características pessoais e individuais. Para lidar com as demandas dessa condução o diretor reclama para si uma expertise psi. Vejamos o depoimento de uma diretora:

¹ Agenciamentos psi referem-se, nas palavras de Nikolas Rose, aos “fenômenos por meio dos quais, em seus próprios tempos, os seres humanos se relacionam consigo próprios em termos de um interior psicológico: como eus desejantes, sexuais, trabalhadores, pensantes, intencionais, como eus capazes de agir como sujeitos” (2001, p.146).

O professor quer chorar, quer contar para você porque ele está chateado. O aluno quer contar... A gente acaba sendo assim um orelhão.

A gente precisaria de um apoio psicológico, psiquiátrico, terapia (...) Por essas situações, a gente está fluindo e depois acaba caindo numa depressão profunda.

Eu tenho um grande conflito comigo mesma. À medida que eu tenho que ter uma certa tranquilidade para dar conta do burocrático, ao mesmo tempo eu acho que aquele que veio até você não pode voltar de mãos vazias. A minha prática é: não importa o quanto atribulada eu esteja, eu estou sempre à disposição para ouvir, mesmo que depois eu não durma, que eu fique com o volume das coisas. Mas eu paro sempre.

Você tem que ser realmente um mediador. Precisa ser muito consciencioso. Porque você tem que trabalhar com o funcionário e com o profissional. As pessoas misturam muito os papéis. Às vezes você está tentando trabalhar no nível profissional. Mas ali está emperrado porque teve alguma coisa ali no pessoal. Agora, como você tem que lidar com aquilo que é pessoal se não é da tua competência? Mas se você não mexer aqui, você não consegue trabalhar lá. Aí você vê no final das contas, a energia está lá embaixo. A nossa energia. Porque você está nesse conflito constantemente. Você chega à exaustão (DE).

Atentemos numa declaração de Cortella (2008) ao vocabulário próprio às ciências psi que circula, fazendo eco à missão pastoral do “líder”:

O mundo do trabalho é um mundo no qual também cabe a alegria, a fruição. Temos carência profunda e necessidade urgente de a vida ser mais a realização de uma obra do que de um fardo que se carrega no dia-a-dia (Ibid., p.16).

E ainda:

Vejo o meu filho como minha obra, vejo um jardim como minha obra. Tenho de ver o projeto que faço como minha obra. Do contrário, ocorre o que Marx chamou de alienação: todas as vezes que eu olho o que fiz como não sendo eu ou não me pertencendo, eu me alieno. Fico alheio. Portanto, eu não tenho reconhecimento. Esse é um dos traumas mais fortes que se tem atualmente (Ibid., p.21).

Esse autor nomeia “obra” o fim para onde o grupo e cada qual deve se voltar. Cabe ao líder, então, conduzir o grupo e cada um rumo à “obra”.

O que podemos observar nos enunciados acima parece ser a reverberação de uma nova formação discursiva sobre o mundo do trabalho que tem se desenvolvido a partir do último quartel do século passado e que Jacques Donzelot (1991) denomina “prazer no trabalho”. Para o autor, esse discurso veio substituir o slogan “divirta-se por meio do trabalho” e tem a ver com uma alteração na relação dos indivíduos com o trabalho

produtivo. Essa máxima tem o contorno distinto das atuais alterações no mundo do trabalho: flexibilidade da jornada, enriquecimento do trabalho, autogerenciamento do grupo de trabalho, formação permanente. Tais mudanças não visaram à alteração do regime capitalista. Para o autor, a longa história do capitalismo nos habilita a arrazoar que a efetividade do discurso persuasivo da “felicidade do trabalhador” tem internamente apenas um motivo: aumentar o lucro e a produtividade.

As práticas decorrentes desse discurso visam a modificar as relações do indivíduo com seu trabalho por meio de um laço psicológico, de modo que o próprio indivíduo dê atendimento às demandas capitalistas: capacidade de adaptação numa incitação a torná-lo agente de mudança em um mundo de mudança.

Em nome do cálculo econômico, investe-se no aperfeiçoamento da adaptação psicológica para o trabalho. Este, então, passa a ser o contorno contingente para o sucesso de uma nova cultura psicológica, que se pode observar nas escolas e nas práticas educativas e administrativas (teorias de grupo, potencial humano do grupo, análise transacional, dinâmicas motivacionais etc.), movimentada pelo dispositivo da formação continuada.

A analogia com o “time” para se referir a um grupo de trabalho é recorrentemente apontada nas publicações sobre administração escolar e no discurso de diretores. Alan McKinley e Ken Starkey (1998) argumentam que regimes de *teamworking* têm sido propostos em oposição aos processos de trabalho tayloristas, buscando superar a divisão radical entre o “pensar” e o “executar” inerente ao taylorismo, e tornando os trabalhadores responsáveis tanto pelo planejamento quanto pela execução de suas tarefas.

O título de um artigo da revista *Nova Escola* do mês de fevereiro do ano de 2007 dá mostra dessa construção: *Só um time unido chega lá* (DIDONÊ, 2007). Nesse artigo, Fernando José de Almeida, ex-secretário da educação paulistana, preconiza:

O fundamento dessa união é o respeito às decisões que o grupo toma, responsabilidade do coordenador pedagógico, que articula a riqueza do que os professores fazem e dos bons resultados que alcançam. Só uma boa coordenação consegue aproveitar ao máximo as ações criativas do corpo docente, acompanhá-lo, dar-lhe estímulo, corrigir rotas, divulgar as conquistas com o orgulho de quem é companheiro de caminho e de ideais. União e permanência: isso é tarefa da gestão escolar (ALMEIDA in DIDONÊ, 2007).

Pautado está, aqui, o mote do poder pastoral: conhecer e potencializar cada um, unir o grupo e conduzi-lo a determinado fim/resultado.

Podemos, ainda, aludir à Escola de Relações Humanas de Elton Mayo do início do século passado. Naquele momento, o trabalhador era discursado como capital humano. Um elemento indispensável que, tendo em vista a potencialização de sua força produtiva, passa a ser intensamente investido pelo saber psi. Suas relações interpessoais e sua relação consigo próprio passam a ser alvo de práticas de exame, de técnicas de governo que tendem a escrutinar sua alma.

A partir desse momento muitas são as tecnologias humanas produzidas para “desvendar” a psique do indivíduo (do operário, do gerente, do estudante etc.), investir no seu potencial: escalas de tipos psicológicos para alocar cada indivíduo no lugar certo nas instituições produtivas, técnicas motivacionais etc. Da pirâmide das motivações de Maslow aos fatores higiênicos no ambiente de trabalho de Herzberg, saberes foram produzidos visando a indivíduos mais capacitados para o setor produtivo e seres mais felizes, porque mais adaptados às exigências do capitalismo.

Tal construção, entendemos, está vinculada ao neoliberalismo norte-americano em cujas tarefas da economia está a análise do comportamento humano. Conforme aponta Rafael Alcadipani (2008, p.103),

ela [a economia] analisaria a programação estratégica da atividade e do comportamento dos indivíduos. O foco de estudo da governamentalidade neoliberal foi a maneira como se produzia e como se acumulava o capital humano, pensando-se em termos do homem constituído como seu próprio recurso.

Desta feita, a rede econômica passou a ser utilizada para decifrar relações que não são propriamente de mercado, mas relações em fenômenos sociais. Também se procurou generalizar a forma política do mercado por todo o campo social. A relação custo-benefício passou, enfim, a ser o parâmetro de julgamento da política de governo.

Abordemos mais uma imagem nesse conjunto enunciativo: uma lista de palavras associadas a trabalho coletivo. Essa foi a imagem que uma diretora trouxe para falar sobre o que é administração escolar e o que é ser diretor: “trabalho coletivo é: compartilhar,

somar, crescer, pensar, falar, colaborar, ter paciência, unir, curtir o outro, somar, atender mesmo estando estressado, participar dos projetos, reciclar e reciclar-se, criar raízes, manter o bom humor, incluir”.

Juntamente a essas palavras, apresentadas num programa de slides, havia fotos do cotidiano da unidade. A diretora relatou que, por dois anos, essas fotos/frases compuseram o descanso de tela do computador da secretaria da escola. Ocorre que é possível observar nessa enunciação a regência magna da lógica psi numa técnica que envolveu busca de consenso, convencimento e inculcação.

Observamos, no mais, e por meio dos enunciados que aqui alocamos, que está constituída e em movimento a “maquinaria terapêutica” (MILLER e ROSE, 2008), a qual aciona e produz determinadas formas de enunciação, tipos de pensamento, formas de agir, vocabulários específicos, formas de julgamento. Temos, então, a produção de uma forma de exercício de poder que nos atravessa nas mais diferenciadas instâncias, na condução de nossa própria conduta, na condução da conduta alheia, na condução da vida, enfim. A vida, destarte, encontra-se no domínio da subjetividade intimizada.

Portal II

O Grito: agenciamento psi e voluntariado

O Grito
Edvard Munch

Às vezes, a gente é meio solitário. Você não tem um psiquiatra para ajudar. Por mais que você esteja com muita gente, você é solitário. Porque a responsabilidade é toda sua. Eu tenho pessoas ali que serão minhas amigas para o resto da vida, pessoas em quem eu confio. Mas, por mais que eu confie, tem alguns conflitos, tem algumas coisas que eu não tenho com quem dividir. Porque tudo chega. Mais cedo ou mais tarde alguém chega e te conta alguma coisa. Um conta por maldade, outro conta por que gosta de você, outro conta porque não gosta do outro, não é? Então, são situações que às vezes você quer desabafar, quer comentar, mas só você que é o diretor. Você não tem com quem dividir mesmo. Eu tenho confiança irrestrita nos meus amigos. Confio no serviço. Eles são honestos, competentes, mas tem coisas que é com o diretor (DE). Na verdade, é um cargo solitário. É o único lugar que tem um só (DE).

Os diretores se auto-referem como indivíduos solitários para quem todas as solicitações e cobranças convergem e sobre quem recaem todas as responsabilidades, das administrativas às das relações interpessoais:

Você não fica apenas na escola. Você tem o fora [demandas de atividades emanadas pela Secretaria de Educação, Diretoria Regional e serviços externos]. Tem a Diretoria Regional de Educação, por exemplo. E você tem que dar satisfação e prestação de contas do que acontece aqui, do que acontece na Secretaria, do que você tem ciência e do que você não tem ciência. Você é intermediário entre a Administração e a escola, e é na escola que as coisas acontecem (DE).

Tem muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo. E é muita burocracia. Muita, muita (...) É bem patrimonial, é evolução, é pontuação, é remoção, é promoção por não sei o quê, é licença médica (DE).

Eu não sabia que era tanta coisa... E está cada vez mais, não está? Informatizou tudo, mas é cada vez mais coisas. E põe no sistema o 'bolsa família', o salário não sei o quê, e informa isso, informa as cotas... o tempo inteiro (DE).

O pior é que você tem que fazer a mesma coisa duas vezes: no sistema e no papel. Eu acho que é muita burocracia. Tinha que dar uma enxugada nessa burocracia. É muito papel. A gente tem que ter realmente a nossa cabeça boa para guardar esse monte de informação ao mesmo tempo (DE).

Observemos um excerto teórico que atravessa os discursos sobre a direção escolar:

O diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores. Suas funções são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função de um campo educativo (LIBÂNEO, 2004, p.217).

Como se pode atestar na declaração do autor, a direção escolar constitui um centro de incidência e de espraiamento de tecnologias de poder. Não é o lugar onde o poder está centrado. Tampouco é o diretor detentor de poder. Mas se trata de um lugar de atravessamento de forças intensas e discursividades que põem em circulação uma racionalidade em que o saber psi tem assentamento e na qual o diretor encontra-se numa posição de poder. Nessa coordenada, ele se posta como um pastor, um guia que conduzirá

um grupo de agentes para um fim almejado que ficou definido seja pelo grupo, seja por imperativos legais e suas combinações.

Como argumentam Miller e Rose (2008), conceber o poder como relações, não significa afirmar que o governo não produz centros, mas que estes são múltiplos: “é uma questão não do poder do Estado centralizado, mas do como, em relação a quais mentalidades e dispositivos, por meio de quais intrigas, alianças e fluxos – este ou aquele local pode atuar como um centro” (Ibid., p.65, tradução nossa).

A seguir, destacamos uma matéria publicada na revista *Nova Escola* sobre o papel do diretor:

Como um maestro, o líder da equipe concilia o trabalho pedagógico com o administrativo.

É possível fazer uma comparação entre o trabalho de um maestro e o de um diretor de escola. Ambos são líderes e regem uma equipe. O primeiro segue a partitura e é responsável pelo andamento e pela dinâmica da música. O segundo administra leis e normas e cuida da dinâmica escolar. Os dois servem ao público, mas a platéia do "regente-diretor" não se restringe a bater palmas ou vaiar. Ela é formada por uma comunidade que participa da cena educacional.

Mais do que um administrador que cuida de orçamentos, calendários, vagas e materiais, quem dirige a escola precisa ser um educador. E isso significa estar ligado ao cotidiano da sala de aula, conhecer alunos, professores e pais. Só assim ele se torna um líder, e não apenas alguém com autoridade burocrática. Para Antônio Carlos Gomes da Costa, pedagogo e consultor, há três perfis básicos nessa função:

O administrador escolar — mantém a escola dentro das normas do sistema educacional, segue portarias e instruções, é exigente no cumprimento de prazos;

O pedagógico — valoriza a qualidade do ensino, o projeto pedagógico, a supervisão e a orientação pedagógica e cria oportunidades de capacitação docente;

O sociocomunitário — preocupa-se com a gestão democrática e com a participação da comunidade, está sempre rodeado de pais, alunos e lideranças do bairro, abre a escola nos finais de semana e permite trânsito livre em sua sala.

Como é muito difícil ter todas essas características, o importante é saber equilibrá-las, com colaboradores que tenham talentos complementares. Delegar e liderar devem ser as palavras de ordem. E mais: o bom diretor indica caminhos, é sensível às necessidades da comunidade, desenvolve talentos, facilita o trabalho da equipe e, é claro, resolve problemas.

O que ele faz?

Incentiva iniciativas inovadoras.

Elabora planos diários e de longo prazo visando à melhoria da escola.

Gerencia os recursos financeiros e humanos.

Assegura a participação da comunidade na escola.

Identifica as necessidades da instituição e busca soluções (O PAPEL do diretor, 2003).

Em tais enunciados, observamos o emprego de um vocabulário próprio da ética da liberdade (ROSE, 2007), o incitamento a práticas de participação e o investimento numa subjetividade específica ao diretor de escola: um sujeito democrático, sensível, responsável, que indica o caminho, articula e emprega saberes, conduz as pessoas.

Para fazer frente a esse imperativo, o diretor se dispõe às técnicas de si e reclama a expertise psi, como dá a ver a fala de um diretor participante da pesquisa, que transcrevemos atrás, abaixo da imagem “O Grito”.

Num quadro descrito como estressante, de muita solicitação, o diretor se diz exausto por ter de garantir o cumprimento de tantas demandas burocráticas e, especialmente, por ter de dar conta das relações pessoais que o circundam.

Observamos que os enunciados do campo discursivo da administração escolar trazem um apelo à liberdade. Conceituam a liberdade como uma “condição essencialmente humana”, necessária e desejável. Liberdade considerada como uma segunda pele, parte de uma segunda natureza produzida no cerne da cultura, como podemos observar nas formulações que se seguem:

O mundo natural é o mundo da necessidade, daquilo que necessariamente se dá, independente da vontade e da ação humanas. Mas, o homem, enquanto ser diferenciado, não se contenta com esse dado e se propõe o supérfluo. Para o homem, “somente o supérfluo é necessário” (...) É pela negação do caráter “necessário” das coisas e situações com as quais o homem se defronta que se instaura o domínio de *liberdade*. Ou seja, se a necessidade natural independe da ação e da vontade humanas, a liberdade depende dele, é criada por ele. Note-se que estamos diante de um conceito de liberdade que difere do normalmente admitido pelo senso comum, pois não é o autor de sua condição de voar: ele necessariamente voa, isto é, ele não é autor de sua condição de voar. Só o homem pode ser livre para voar porque ele criou, por sua vontade (porque é um ser ético), as condições (que não existiam naturalmente) para voar (PARO, 2001b, p.50).

A humanidade em sua história produz continuamente conhecimentos, valores, crenças, técnicas, tudo enfim que configura a cultura construída historicamente e que lhe possibilita transcender a necessidade natural e construir uma realidade humano-social. É aqui que se encontra a importância do conceito de *educação*, entendida como a apropriação do saber, no sentido que não se reduz à informação, porque se reporta a toda

essa cultura acumulada. É pela educação que a humanidade pode apropriar-se de toda a produção cultural das gerações anteriores e capacitar-se a prosseguir em seu desenvolvimento histórico. Para o indivíduo, a educação significa sua atualização histórico-cultural, na medida em que, por ela, ele pode elevar-se do nível meramente natural em que nasce, apropriando-se da produção cultural existente, e colocar-se num nível de saber consentâneo com o alcançado pela sociedade em que vive (Ibid., p.11).

O autor expõe, faz circular o vocabulário e a lógica governamentalizante que orientam e produzem determinadas formas de governo da conduta nas escolas. A liberdade é discursada numa absoluta positividade e ocuparia o lugar da meta, da salvação da alma, desdobrando-se em práticas de atenção pastoral.

Falar em gestão escolar é ter presente o modo pelo qual, ao viabilizar a educação, a gestão possibilita o acesso do educando à ética e à liberdade. Isso significa que a administração escolar deve ter como escopo o oferecimento das condições mais adequadas possíveis para o alcance desse objetivo (Paro, 200b, p. 11).

Podemos notar que das concepções prévias de revelação, o poder pastoral se atualizou, produzindo estratégias para administrar o desenvolvimento pessoal, a auto-reflexão e o crescimento moral interno, autoguiado do indivíduo (Popkewitz, 2000). Não mais uma alma religiosa que haveria de se salvar no além, mas as investidas do poder agora centram-se no governo das disposições internas, das sensibilidades e da consciência do indivíduo. As narrativas de salvação individual passam a ser expressas em nome da liberdade e do progresso.

Analisemos o extrato de um discurso vigendo na educação brasileira hoje:

O termo cidadania, embora tendo origens que remontam à antiguidade grega, possui um significado moderno e complexo que não podia ser alcançado pelas sociedades daquela época. Para compreendê-lo é preciso ter presente que a cidadania, para além do conceito de pessoa, entendida como um ser natural, dotado de características próprias, supõe a categoria de indivíduo. Este, mais do que um ser que tem características apenas particulares, detém propriedades sociais, que o faz *exemplar* de uma sociedade, composta por outros indivíduos que possuem essas mesmas características. Essas não advêm de sua simples condição natural, mas do fato de pertencerem a uma sociedade historicamente determinada. Dizer isso implica considerar o conceito de homem histórico, construtor de sua própria humanidade, ou seja, que é, ao

mesmo tempo, natureza e transcendência da natureza. Ao transcender a natureza, ele se faz *sujeito*, condição inerente a sua própria constituição como ser histórico (PARO, 2001b, p.9).

Pela lógica que ali opera, a cidadania seria alcançada por uma espécie de educação da consciência: “formar uma consciência política nos educandos pela posse de conteúdos doutrinários que elevem seu saber a um nível capaz de perceber a injustiça social e de contestar o poder vigente” (PARO, 2002, p.16). Uma consciência que, de ingênua e alienada, passaria, pela via de um projeto educativo, a uma consciência crítica: “diante desse quadro, nada mais oportuno do que se pensar em uma função para a escola que justifique sua própria razão de ser do ponto de vista da transformação social, ou seja, sua ação como construtora de uma consciência crítica em seus alunos” (Ibid., p.44).

Apregoa-se, porquanto, uma regulação da existência pela via da formação da consciência, por meio de um trabalho ascético que visa a instaurar uma moral crítico-reflexiva nos indivíduos: “e o cidadão democrata não se produz em massa; é preciso formar-se um por um, concretamente, na relação com outros cidadãos e no exercício de sua subjetividade” (PARO, 2001d, p.44). A formação da consciência como tática do governo toma parte, desta feita, do problema da administração social e pretende constituir (e reconstituir) a alma do indivíduo.

As produções discursivas tanto da nomeada pedagogia crítica quanto daquelas de orientação neoliberal apresentam como recorrência e invariância, a defesa da liberdade.

De acordo com essa razão política, o ser humano considerado em sua natureza, potencialmente sujeito de liberdade, pode (e deve), por conseguinte, ser governado e governar a si próprio (ROSE, 2007). Se, na disciplina e mesmo na soberania, os mecanismos de controle estavam dispostos em sistemas coercitivos de autoridades externas de vigilância em instituições, agora, sob a ética da liberdade, há que se deslindar uma tecnologia que, por inculcação, faça essa vigilância operar no próprio indivíduo que é governado, então, por meio de sua própria liberdade; ou seja, ele age sobre a própria vontade, seu próprio desejo.

Para Popkewitz, a noção de liberdade que impera nas atuais práticas de administração social é a de “uma ‘liberdade’ construída socialmente dentro das ‘fronteiras da ação’. A administração social da liberdade tenta fazer desses limites parte das qualidades e das características interiores do *eu*, chegando, assim, à alma e aos efeitos do poder”

(2000, p.142). Não se trata, pois, de um princípio absoluto sobre a emancipação individual ou coletiva; tem a ver com uma forma específica de sociedade e de sociabilidade.

Atentemos à gramática enunciativa a operar num discurso no qual se propõe a produção de sujeitos livres e de escolha; a incitação de uma linguagem – artífice do exercício de poder –, convocando o indivíduo a um trabalho sobre si na pedagogia crítica:

Na escola, a consciência crítica e transformadora dos educandos só pode dar-se a partir da apropriação de uma visão de mundo elaborada que esteja comprometida com a construção de uma nova ordem social, ou seja, a partir da apropriação de uma nova ideologia, no sentido em que esta é dada pelo próprio Gramsci. (...) Sendo uma ideologia comprometida com a superação da atual sociedade de exploração e dominação, a caminho de uma ordem social em que se generalizem e prevaleçam relações de respeito mútuo, pautadas na afirmação dos sujeitos individuais e coletivos, ela não pode ser apropriada do modo autoritário como é organizado hoje o aprendizado escolar. Porque não se trata de um dogma, mas de uma concepção de mundo e de homem que se constrói e da qual se apodera de forma consciente e livre, essa ideologia não é suscetível de ser transmitida de modo “bancário” do ensino tradicional denunciado por Paulo Freire (1975), porque supõe envolvimento do educando como co-autor de seu aprendizado (PARO, 2001d, p.42-43).

A co-autoria, citada no excerto acima, é investida por meio de práticas específicas na escola: auto-avaliação, construtivismo, pedagogia de projetos, gestão democrática etc. Se na lógica disciplinar há, inicialmente, um controle externo (o supervisor na fábrica, o vigilante na prisão, o professor na sala de aula), agora, uma nova dieta se instala na própria subjetividade.

Temos nessas práticas a incitação a uma reflexão psi que asseguraria a plena posse de si mesmo, segundo a lógica governamentalizante, orientada a um determinado projeto de sociedade. Aqui, as regras que orientam o governo têm nexos com o duplo razão-responsabilidade. Como assevera Popkewitz, toda noção de liberdade vem acompanhada de “uma concepção determinada da história, da cultura e da sociedade, em que se ‘transforma’ o indivíduo em alguém capaz de agir com um certo senso de responsabilidade e com aparente autonomia” (2000, p.141-142).

Examinemos mais um excerto teórico sobre administração escolar:

Daí a imprescindibilidade da relação dialógica fundada na persuasão. Esta, à primeira vista, bastante frágil, pois não tem o elemento de certeza da coerção, sendo imprevisível o acatamento ou não, pelo outro, da idéia apresentada (...) Mas é desse elemento de fragilidade que a relação dialógica tira, na verdade, todo seu vigor: uma vez realizando-se o ato educativo, não é preciso nenhuma vigilância para que o consentimento permaneça. Por não ter sido algo imposto de fora, mas aceito livremente, determinada idéia ou conteúdo cultural incorpora-se a quem o aprende (...) não foi o educador (simples mediação) que o passou, ou o impôs; foi o educando, como sujeito, que o integrou à sua personalidade, ao educar-se (PARO, 2002, p.18-19).

Analisando o disposto no excerto acima, discordamos de alguns pensadores e tendemos a pensar que a lógica panóptica, em vez de se esvaziar, atingiu uma sofisticação tal que prescinde de um posto de observação, de um vigilante externo numa dada instituição, se consubstanciando etereamente na própria subjetividade, materializando-se por meio das tecnologias de si num processo de naturalização de formas de controle positivadas. Como afirma Deleuze (2005, p.43), “a fórmula abstrada do Panoptismo não é mais, então, ‘ver sem ser visto’, mas *impor uma conduta qualquer a uma multiplicidade humana qualquer*”. A vigilância, na atual configuração do poder, passa a ser exercida pela própria consciência individual. Temos, pois, “uma nova vigilância por meio de dinâmicas geradoras de uma ampla liberdade de movimentos e de viva naturalidade” (RAMOS DO Ó, 2003, p.123), denotando uma unificação entre constrangimento e consentimento.

Nessa forma de poder que incide sobre a condição de liberdade dos indivíduos, investindo em sua interioridade psicológica, a regra da persuasão, como observamos, figura constantemente e perpassa as práticas cotidianas dos diretores numa espécie de pedagogia do exemplo e do convencimento:

Eu gostaria de poder ficar em todos [os horários coletivos], estar mais presente no projeto.

Porque o diretor responde por ele. Então, nada melhor do que simplesmente ele assinar, é ele estar inserido mesmo, participando, estar colocando as idéias. Porque no grupo existe a proximidade. É aquela fala de convencimento de idéias, assim, no pé de ouvido mesmo, sabe? Coisa que no grupo maior você às vezes não consegue atingir. Mas, que tempo? É nessa hora que você se envolve assim. (DE).

Mas não é o grupo. É o todo também. Se você discute lá com o pai e a mãe para se tratarem com respeito, com educação, se você [diretor] não trata o outro, o agente... É o fazer também. Quando você faz. Quando

“você vai lá e abre o portão [para a entrada dos alunos], fica junto. Está na saída, junto. Eu acho que as pequenas coisas fazem a diferença. Por mais ocupada que você esteja, você sai. Nem que seja para não fazer nada. Eu fico assim: “boa noite, boa noite” (DE).

E nessas situações você é observado o tempo todo. E existe a comparação e o questionamento, porque outro dia, em uma das situações que eu me lembro, eu fiquei lá até tarde resolvendo coisas, e no outro dia, meu horário é sete horas, mas eu nunca chego na hora, eu chego antes. Dez minutos para as sete horas eu estava na escola. Aí o funcionário falou para mim: “nossa, a senhora aqui? Não saiu tarde ontem? Porque o fulano...” Ele já se reportava a uma direção que teve e que não tinha esse negócio de cumprir o horário. Então, eles estão sempre atentos na figura do diretor como exemplo (DE).

Como bem diagnostica Ramos do Ó (2003), opera-se uma lógica de regulação pautada numa economia do exemplo. Alveja-se a educação da vontade, a livre adesão dos destinatários. O exercício do governo torna, assim, indistintas a autonomia e a obediência.

A persuasão, o convencimento constituem aqui táticas privilegiadas no governo da conduta. Compõem uma dieta no exercício da autoridade. Parece ser custoso à direção, em uma sociedade de exortação democrática, determinar. Convencer passa ser a ordem. Envolver os indivíduos nos processos de decisão e seus desdobramentos é uma prática valorizada e levada a efeito.

Numa investigação genealógica da subjetividade, Rose (2007) problematiza a forma pela qual chegamos a definir e a agir sobre nós mesmos em termos de certa noção de liberdade. Para o autor, nos relacionamos conosco individual e coletivamente como sujeitos de liberdade a partir de uma noção de liberdade compatível com a arte liberal de regulamentação.

Da cisão entre política e religião, pela afirmação da liberdade e da igualdade jurídica dos cidadãos, formou-se o Estado Moderno. Sua história se confunde com a do liberalismo, que foi delineando uma fisionomia para as sociedades modernas. A arte do governo liberal iniciou-se produzindo pessoas livres (mercado econômico, sociedade civil, família).

A história da ética da liberdade está atrelada à história do governo, do governo da conduta. Fazemos uso, aqui, da noção de governo conforme definida por Mitchell Dean (2006, p.11):

Governo refere-se a qualquer atividade, mais ou menos calculada e racional, investida por uma multiplicidade de autoridades e agências, empregando uma variedade de técnicas e formas de conhecimentos que buscam investir a conduta por meio de um trabalho sobre nossos desejos, aspirações, interesses e crenças, para definidos e variados fins e com um conjunto diverso de consequências, efeitos e resultados relativamente imprevisíveis (tradução nossa).

Temos, então, em operação na sociedade hodierna uma política e uma ética da liberdade, ou seja, há uma relação absolutamente implicada entre liberdade e poder. A liberdade, aqui, não é tomada como uma idéia abstrata, mas como técnica, prática, materialidade governamental, e passa a constituir um modo de organizar e regular uma dada forma de administrar a população.

O governo depende das capacidades de indivíduos livres. Desta feita, nesse quadro discursivo liberal, a liberdade está articulada às normas e aos princípios que organizam nossa experiência com o mundo e conosco. Ela constitui certas formas de exercer poder sobre os outros, vinculadas a certa racionalidade para praticá-lo em relação a nós mesmos.

Na história recente do Brasil, a partir da década de oitenta do século XX, período de redemocratização do país, começou a despontar, nas publicações educacionais, a recorrência do discurso da liberdade. É um período em que adquirem repercussão no meio educacional as produções da pedagogia crítica.

Ao serem cooptados pelas tecnologias de governo tecidas pela ética da liberdade, podemos dizer que os indivíduos, participando, por exemplo, de tomadas de decisão, de elaboração do currículo, de processos de avaliação, têm convocada sua interioridade psicológica: iniciativa, criatividade, vontade, inteligência. Pelos procedimentos dali distendidos, não há o que se questionar dos desdobramentos. Ou seja, seus efeitos tornam-se dissimulados e, pelo exercício sutil de seus mecanismos, os indivíduos são convencidos a participarem, a se disporem às técnicas de governo de suas próprias condutas.

Pela análise dos enunciados do presente, observamos que os mecanismos de poder, suas técnicas e táticas começam a operar na forja da constituição da subjetividade segundo um jogo incitatório que coloniza o desejo, produzindo subjetividades de voluntariado. Arriscamos a dizer que o poder passa, então, a ser exercido por uma química supramolecular. Nesta, a composição interna da molécula se auto-regula de modo a dar atendimento à demanda externa, produzindo os efeitos desejados com menos desperdício,

mais eficácia e eficiência. Trata-se de uma tecnologia que tem sido desenvolvida e sofisticada dando origem à produção de novos produtos: é a base da nanotecnologia.

Tomando a química supramolecular analogicamente, podemos dizer que, por uma ascese específica, o indivíduo regula a si mesmo, dá contornos a sua conduta de acordo com uma dieta de poder que potencializa esse mesmo poder, tendo em vista tornar-se um indivíduo mais produtivo, mais eficiente, mais eficaz, mais “livre”, mais saudável, mais feliz, mais ajustado, mais... Nanotecnologias do *self*.

No governo dos outros, pelo poder que se exerce por uma química supramolecular, torna-se problema a questão da motivação, da liderança, do convencimento, da persuasão, tendo em vista a cooptação dos indivíduos por práticas administrativas que possam inculcar-lhes certas atitudes e valores, intervir na conduta dos trabalhadores na escola.

Observemos, desse discurso que vimos analisando, o que Martha Lucchesi afirma no texto *O Diretor da Escola Pública, um Articulador*: “Destacamos, ainda, que a disciplina, ou, se preferirmos, a autodisciplina, não deve ser entendida como meio de adestramento, mas no sentido de sistematizar as relações homem-meio e de construir, assim, a liberdade” (1997, p.243).

Esse discurso parece trazer em si uma contradição marcante. Na origem etimológica, o termo liberdade constitui a antítese de governo. Entretanto, na política do nosso presente, o termo remonta o pensamento liberal que busca a maximização das liberdades individuais e a defesa delas contra o Estado. O termo liberdade, então, torna-se um artefato do governo.

Enfatizamos que a discursividade que dá materialidade à razão política que ora analisamos constitui, antes a uma ideologia, uma forma de pensar, de sentir, de viver, de conviver, de se relacionar. Pela ética da liberdade vigente, deixemos claro, certa forma de entender e exercitar a liberdade, de se relacionar consigo individualmente e coletivamente como sujeito de liberdade é considerada. Essa ética está referenciada na arte liberal de regulamentação; uma idéia de liberdade individual que desponta de um caráter particular das relações econômicas do capitalismo, que surge sob a lógica do mercado, o qual depende de um modo de vida econômica sustentada numa certa idéia de liberdade: liberdade de produção, liberdade de consumo. Temos instalado, então, um modelo econômico do espaço político.

Esse fenômeno tem raízes no pensamento liberal a partir do século XVIII, a partir de quando buscou-se estabelecer condições de civilidade, ordem, produtividade e bem-estar, em nome de uma sociedade harmônica, saudável, de indivíduos livres. O exercício do poder alveja atingir a todos individualmente e coletivamente. A arte do governo liberal, então, começou a governar produzindo pessoas livres no mercado, na sociedade civil, na família.

As maciças mudanças do século XIX fizeram emergir um novo Estado que, mais do que proteger territórios e assegurar as fronteiras físicas, se dedicava a cuidar de sua população e, por extensão, proteger a individualidade dos participantes. Nessa contingência histórica, para controlar as incertezas (e os riscos), foram planejadas instituições sociais (de saúde pública, de educação, de emprego etc.) visando tornar domináveis as mudanças sociais (Popkewitz, 2000).

A partir desse período, as atividades públicas dos cidadãos livres passaram a ser reguladas por códigos de civilidade, racionais e de ordem, em espaços públicos determinados, como a biblioteca, lojas de departamento, restaurantes. Foram definidas linguagens e técnicas próprias de autoconhecimento e autocontrole. A liberdade começou, destarte, a ser vinculada a normas de civilidade, normas de conduta no espaço urbano e regulação do comportamento de acordo com a distinção entre normal e patológico.

Cada espaço passou a ter uma liberdade bem regulada. Passou a vigorar uma pedagogia de civilidade (instruções, vestimenta, conduta, limpeza etc.), dando visibilidade a códigos públicos e privados. Desenvolveu-se o que Rose nomeou “governo por meio da administração calculada da vergonha” (2007, p.73). O espaço público configurou-se, desse modo, como peça fundamental no pensamento liberal, além de cenário privilegiado de suas estratégias de poder.

E eis que temos, então, a vigência de uma racionalidade política que tem na liberdade uma forma singular de exercer poder sobre os outros e sobre si mesmo. Política da liberdade – política do nosso presente – uma tecnologia liberal. Não uma ideologia, mas um certo *modus operandi* no governo da conduta das pessoas, na busca pela maximização e defesa das liberdades individuais e coletivas. Ou, como define Rose (2007), liberalismo menos como período histórico ou doutrina substantiva de como governar e mais como um certo *ethos* de governo, que procura evitar o duplo perigo de governar demais ou governar

de menos, estabelecendo condições de civilidade, ordem, produtividade e bem-estar nacional, o que produziria um limite de possível governo.

Esse conjunto de idéias está contido, enfatizamos, no pensamento liberal que, por pano de fundo, tem nas leis do mercado econômico uma matriz rizomática. Uma lógica que determina não apenas como administrar a vida econômica, mas a administração da própria vida: regulação das taxas de crescimento da população, trabalho, relações de trabalho etc. – um modelo econômico do espaço político. Torna-se necessário, ao final, preservar, produzir indivíduos que tenham liberdade de escolhas. Escolhas de produtos os mais diversos. É uma lógica que acaba por transformar estilos de vida, possibilidades performáticas (eficiência, criatividade, autonomia etc.), em objetos desejáveis e de escolha. Como pondera Zygmunt Bauman (1998, p.23):

No mundo pós-moderno de estilos e padrões de vida livremente concorrente, há ainda um severo teste de pureza que se requer seja transposto por todo aquele que solicite ser ali admitido: tem de mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência. Nem todos podem passar nessa prova. Aqueles que não podem são a “sujeira” da pureza pós-moderna.

Na contemporaneidade, desse modo, para além de comprar e vender objetos de consumo, os próprios indivíduos são ofertados como identidades, como consumidores. Indivíduos modernos não são meramente livres para escolher, mas obrigados a serem livres e conduzir suas vidas em termos de escolha (ROSE, 2007).

Analisemos, agora, o destaque de um texto em circulação no meio educacional:

Não há dúvida de que, numa sociedade em que até a apropriação “conteudista” do saber é negada a imensos contingentes populacionais, já aparece como conquista importante o acesso aos conteúdos culturais tal como são veiculados pela ideologia vigente, mesmo tendo presente que tais conteúdos não se passam apenas verbalmente, por meio das disciplinas convencionais como Matemática, História, Geografia, Ciências, Comunicação e Expressão etc., mas impregnam ações e comportamentos com valores que são passados às novas gerações e que são também construções históricas. De qualquer forma, mesmos inscritos nos limites dos direitos da sociedade burguesa, é preciso reconhecer a importância de se lutar pela apropriação da cultura produzida

historicamente, pois constitui direito do trabalhador ao consumo de algo que é produzido sempre à custa de seus esforços, nesta e em todas as gerações. (...) até porque o desinteresse dos que detém o poder político e econômico já demonstrou que mesmo essa função de um bem de consumo não se fará enquanto as camadas trabalhadoras não se fizerem ouvir, a partir da adoção de uma postura crítica de seus direitos (PARO, 2001, p.42).

Podemos notar no excerto acima que as regras que regem a racionalidade política são tecidas pela composição de um vocabulário específico e de uma ética em que liberdade e consumo constituem um duplo operante.

O governo da liberdade pauta-se no emprego de tecnologias de responsabilização. É nessa lógica que o poder, investindo na família, por exemplo, vincula objetivos públicos sanitários ao desejo dos indivíduos por uma boa saúde pessoal, pelo bem-estar. Trata-se de uma ética pública de ordem social e de higiene pública sem destruir a autonomia individual, em articulação com a autonomia da família; uma ética privada de moralidade. Ou seja, trata-se da estratégia liberal de governo por meio de inculcação e formatação de responsabilidades privadas. E é aqui que entram em cena os experts, os quais, nos mecanismos de seguridade, passam a especificar formas de conduzir a vida privada (ROSE, 2007). Os indivíduos compulsoriamente livres na condução de suas vidas são impelidos o tempo todo a fazerem escolhas no mundo das coisas, dentre elas, estilos de vida.

Corpos saudáveis, casas higiênicas tornam-se objetivos políticos que não mais requerem o Estado burocrático inspecionando e instruindo sobre os hábitos de alimentação, de higiene pessoal etc. Opera-se um novo modo de regulamentação da saúde, por exemplo, segundo um elo entre o governo da população e do indivíduo.

Sob essa lógica, os indivíduos são vestidos na assunção do desejo de serem saudáveis e procuram livremente aquelas formas de viver que mais promovam sua saúde. E são os experts os que os instruem. Sob essa lógica, surge o mercado da saúde e o fenômeno de medicalização da vida. No discurso pedagógico, em meio aos discursos sobre *burnout*, *stress*, auto-estima e auto-realização, acrescenta-se o desejo de autoria, autonomia, eficiência, competência, democracia.

Atentemos ao excerto de uma entrevista concedida ao Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP) por Ana Maria Rossi, “doutora em psicologia clínica e comunicação verbal, precursora das técnicas de

autocontrole e *biofeedback* no Brasil” (SINESP, 2008, p.7), após sua participação no Fórum Educacional e Sindical de 2007, sob o tema “Função Social do Servidor: gestão de pessoas e políticas de valorização”. Esse fórum foi endereçado a diretores de escola e coordenadores pedagógicos de escolas municipais da capital paulista. Acerca do *burnout*, afirma a doutora:

É preciso que a pessoa tenha em mente (...) o quanto ela pode se puxar, o quanto ela pode correr, o quanto ela pode se pressionar, sem uma perda da qualidade de vida e da sua saúde (...). Que a pessoa tenha disciplina para não ultrapassar esses limites, por períodos frequentes ou prolongados. É justamente a frequência ou a constância das adaptações requeridas ao nosso organismo que vão fazer com que a pessoa perca eventualmente sua qualidade de vida e sua saúde. Ao lado disso, é importante que a pessoa dê prioridade ao seu estilo de vida, que tenha um estilo de vida saudável, dormindo o número de horas que ela precisa, ou que possa compensar uma noite eventualmente mal dormida, que a pessoa preste muita atenção na sua alimentação, controlando a ingestão de álcool, cafeína, açúcar em excesso, pois isto causará reações fisiológicas. Também é importante que a pessoa procure fazer uma atividade física, pois a nossa vida é cada vez mais sedentária, estamos ficando cada vez mais preguiçosos, com esta história de telefone celular, de controle remoto, etc. (ROSSI in SINESP, 2008, p.8).

Está dito. Falou a autoridade, a expert. Atentemos à formulação de uma das questões que foi endereçada à psicóloga: “Como expert sobre o assunto, a senhora poderia nos dar algumas dicas para melhorar nossa qualidade de vida no trabalho?” (SINESP, 2008, p.9).

Tanto as questões dirigidas à especialista quanto o desenvolvimento que esta promoveu das temáticas nos permitem atentar ao funcionamento de uma “máquina terapêutica”. Para Miller e Rose (2008, p.170-171), “terapêuticas podem ser entendidas, em parte, como o nascimento de novas espécies de autoridade, uma nova vocação para expertise” (tradução nossa). Trata-se de uma máquina complexa e heterogênea, a qual

é atada a problemas diversos sobre o governo da conduta da vida. E que é conectada a certos tipos de pensamento e formas de agir. Esta máquina terapêutica não está colonizada a um território pré-existente; de fato, sua potência repousa em sua habilidade de espalhar uma forma particular de entender, julgar e intervir em uma superfície extensa de práticas e problemas. Também a terapêutica não está limitada a falar e agir sobre o que já existe. As expertises, tecnologias e representações que dão uma

forma à máquina terapêutica redefinem os limites da visão e criam novas formas de agir sobre o que é trazido à vista (Ibid., p.170, tradução nossa).

Miller e Rose argumentam, ademais, que as terapêuticas não prometem instituir felicidade pessoal ou harmonia interpessoal, mas identificam uma pletora de novos pontos de fricção, risco e perigo nos encontros sociais.

Por evocação à expertise, cada indivíduo se apresenta espontaneamente como um campo de exercício: ele próprio assimila e emprega as recomendações na condução da própria vida, em sua conduta. Observe-se que o indivíduo é “livre” para procurar, ou não, para empregar, ou não, os saberes da expertise.

Segundo Miller e Rose, o papel da expertise

não é o de tecer uma rede totalmente penetrante de controle social, mas de autorizar variados empreendimentos voltados para uma administração calculada de diversos aspectos da conduta por meio de incontáveis, freqüentemente concorrentes, táticas locais de educação, persuasão, indução, gerenciamento, incitamento, motivação e encorajamento (Ibid., p.55, tradução nossa).

Por meio da expertise, os cidadãos alinham suas escolhas pessoais aos fins do governo. Segundo Miller e Rose (2008), a expertise, que compreende o complexo de atores, poderes, instituições e corpos de conhecimento, opera sob uma regra no estabelecimento da possibilidade e legitimidade do governo, qual seja, desloca os problemas da regulação de “um terreno da disputa política para o tranqüilo e sedutor terreno da verdade” (Ibid., p.69).

Desta feita, os conhecimentos dos experts (médicos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, psicanalistas, fonoaudiólogos, economistas, juristas, nutricionistas etc.) tornam-se desejáveis não porque são autoridades constituídas por um código moral ditado por Deus ou pelo príncipe, mas porque são “racionais e verdadeiros”. São eles os autorizados a dizer como deve ser nossa conduta ou quais as tecnologias necessárias para o cuidado do corpo, para o cuidado dos outros (crianças, idosos, deficientes etc.) e sobre nossa própria rotina cotidiana.

Nas estratégias liberais de governo, por meio da inculcação e formatação de responsabilidades privadas, os experts têm papel chave, portanto, apontando parâmetros de “normalidade”, estado usual e estado desejável (ROSE, 2007).

Os experts operam num regime do eu em que competentes personalidades dependem do exercício contínuo da liberdade numa forma de poder no qual o indivíduo é encorajado a entender sua própria vida não em termos de fato ou status social, mas em termos de seu próprio sucesso ou fracasso, adquirindo habilidades e fazendo as escolhas para atualizar a si próprio (Rose, 2007.).

Uma nova relação dos indivíduos com a expertise é estabelecida, então, baseada não em burocracias de bem-estar, obrigações sociais e inculcação de normas estabelecidas autoritariamente, mas em mecanismos de marketing e dos imperativos da auto-realização (Ibid.).

A noção de normalidade, por sua vez, é fulcral para o funcionamento desse mecanismo de poder, que opera a partir da ética da liberdade para a qual a invenção da norma foi fundamental.

No século XIX, o termo normal era utilizado para se referir ao usual, típico, ordinário, consensual. Ainda no início daquele século, a psicologia associou ao termo a idéia de estado normal de um organismo ou de um órgão com condição para identificar e explicar patologias como anormalidade. Tratava-se de uma gradação de intensidade.

A partir da metade do século XIX, início do século XX e por meio de estatísticas sociais, desenvolveu-se a noção de norma técnica: o normal pôde ser calculado para populações, indivíduos puderam ser individualizados, as características de toda a população (peso, altura, inteligência e capacidade moral) puderam ser comparadas. Assentados em dados “científicos”, os discursos passaram a ser assimilados como verdade; foram desenvolvidos mecanismos de inclusão e exclusão no campo social, o que, ao final, envolvem-nos a todos, i.e., a norma abrange todos, gradua o “normal”.

Assim, as normas de conduta foram elaboradas definindo as capacidades e competências do indivíduo normal, sendo caracterizadas como socialmente saudáveis, estatisticamente calculadas, cientificamente válidas e pessoalmente desejáveis (ROSE, 2007). A normalidade passou a ser considerada natural e os cidadãos foram incitados a ativá-la por meio de um trabalho sobre si mesmos, controlando seus impulsos e hábitos, inculcando normas de conduta nos indivíduos.

Então, os experts da conduta, como nomeia Rose (2007), “os engenheiros da alma humana”, são os autorizados a definir normas e ditar as formas de viver dentro de uma

normalidade. Destarte, a liberdade individual tornou-se governável, produzindo-se os sujeitos normais. A partir de então, experts científicos da ordem moral se proliferaram: psicólogos, pedagogos, juristas etc. E a liberdade individual tornou-se governável sob o diapasão dos sujeitos normais.

O desenvolvimento da idéia de norma inspirou a invenção de incontáveis estratégias de normalização da população. No final do século XVIII e início do século XIX, surge a tecnologia da sensibilidade. Não se buscava apenas o cidadão normal, o cidadão racional, mas também o cidadão com sensibilidade.

A proliferação de experts de toda ordem, os procedimentos normalizadores difusos e descentrados têm produzido uma forma de lidar consigo bastante diversa de outros tempos. Como afirma Julio Groppa Aquino (2007, p.10),

o resultado, no que se refere às configurações da subjetividade, é um só: tornamo-nos pessoas faltantes, sempre em desvantagem em relação aos padrões de suposta normalidade, sempre aquém ou além daquilo que deveríamos ou poderíamos ter feito de nossas vidas. Desse modo, tornamo-nos seres marcados pela incompletude, pela carência e pela cobiça de outro corpo, outra mente, outro espírito.

Expertises distintas atravessam diferentes campos e setores, diversas práticas sociais. Para Rose (2007), os experts enfraqueceram as fronteiras do local de trabalho num movimento de espraçamento dos dispositivos de poder na sociedade em que vivemos.

Nesse contexto político, as práticas de administração compõem um projeto tecnológico: produzir um cidadão normal, racional, com sensibilidade. Nessa empreitada, uma nova relação pastoral vem sendo desenhada. E, no emprego de tecnologias de governo, um número infinitesimal de expertises é buscado, tendo em vista o controle particular, detalhado e contínuo sobre cada um dos indivíduos por meio do conhecimento das características gerais e de sua vida interior. As tecnologias empregadas, que lançam mão da expertise de diferenciadas ciências, visam, ao final, a produzir um indivíduo que não tenha necessidade do governo de outros.

Os desafios que os diretores apontam, no exercício de sua função, remetem às demandas do saber psi e se desdobram em ações mediadas por esse saber. Há, por conseguinte, um apelo à expertise por parte dos indivíduos, como vemos evocado nos enunciados dos diretores participantes desta pesquisa.

O “jogo de cintura” é um dos grandes desafios. Outro é o de trabalhar muitas vezes sem ter condições ideais ou os mínimos requisitos (DE).

O maior desafio é o relacionamento humano (DE).

Para mim a solidão em algumas tomadas de decisão é o maior desafio (DE).

Há ainda o despreparo de muitos professores (falta didática, falta conteúdo, conhecimento para trabalhar com inclusão etc.). Despreparo do próprio diretor. O grande leque de atividades diferentes (verbas, legislação do funcionalismo, legislação da educação etc.) (DE).

Dentre uma enormidade de acontecimentos do cotidiano, os diretores recorrentemente apontam como dificuldades importantes: “efetivar mudanças, equilibrar diferentes posições, valores, atividades do grupo e ser executor de tarefas burocráticas”. Nesse quadro, é formado um campo de incidência do conjunto de saberes psi, as produções de auto-ajuda e da psicologia social, em especial as teorias de grupo, publicações sobre liderança e técnicas motivacionais. Vários autores desse campo discursivo povoam os horários coletivos de formação das equipes nas unidades escolares, como por exemplo, Augusto Cury, Içami Tiba, Gabriel Chalita dentre outros, numa convocação de saberes/agentes que possam determinar a própria conduta.

Dessas produções destacamos mais alguns excertos do livro “*Qual é a sua Obra*” de Mário Sérgio Cortella (2008), publicação, aliás, que uma diretora indicou-nos para leitura:

Fundamental é chegar ao essencial (...) Essencial é tudo aquilo que você não pode deixar de ter: felicidade, amorosidade, lealdade, amizade, sexualidade, religiosidade (Ibid, p.63).

Essa é uma questão que os líderes não podem perder de vista. Mostrar para as pessoas qual é o resultado da obra e identificar essa obra como magnífica (Ibid., p.66).

Realizar e perceber-se. Uma das principais tarefas do líder é esclarecer a obra coletiva (...) liderança é uma virtude, e não um dom. E, do ponto de vista filosófico, virtude é uma força intrínseca. Por exemplo: a coragem, o destemor, a iniciativa são forças intrínsecas. Tudo o que é virtual é força intrínseca (...) Porque a liderança é uma virtude que está em qualquer pessoa, do ponto de vista virtual. O virtual precisa ser atualizado ou realizado (Ibid., p.67).

O líder é aquele ou aquela capaz, numa dada circunstância, de levar adiante pessoas, projetos, idéias, metas (Ibid., p.70).

O líder é aquele que tem uma força intrínseca e qualquer um e qualquer uma de nós pode sê-lo. Depende da circunstância e da disposição, aquilo que Maquiavel chamou de juntar a *virtu* com a *fortuna*, ou seja, a capacidade com a ocasião, a virtude com a sorte (Ibid., p.71).

A motivação apresenta-se como uma tática importante no poder pastoral contemporâneo. Incontável é o número de publicações de experts a prescreverem práticas: “ninguém motiva ninguém. É a própria pessoa que se motiva. Motivar é ter ‘motivos’. Ter motivos para trabalhar, para se dedicar, para se comprometer, para querer vencer e aprender” (MARINS, 2007, p.17). Podemos observar aqui que a regra da adesão voluntária é articulada a uma moralidade própria às sociedades capitalistas ocidentais.

O discurso da motivação aparece vinculado às idéias de autonomia e iniciativa. Luiz Marins, um expert psi, vaticina: “percebemos que hoje em dia os principais fatores de motivação são autonomia e iniciativa. A empresa deve ser capaz de oferecer a seus funcionários a autonomia necessária para que possam exercer sua criatividade e tomar decisões” (Ibid., ibidem.). O autor ainda enfatiza: “ela [a iniciativa] é decorrência direta da autonomia” (Ibid., ibidem.). Reforçando o argumento que vincula a motivação à autonomia, afirma ainda:

Uma pessoa desmotivada é uma pessoa sem objetivos próprios, que será dirigida pelos motivos alheios. Pode se transformar em um boneco nas mãos dos outros e não terá, em suas mãos, a direção de sua vida. Por isso, para se ter sucesso e vencer as barreiras impostas nesse mundo globalizado em que vivemos é preciso conhecer a realidade e reconhecer seus próprios limites para poder ultrapassá-los. Isso é motivação (Ibid., p.19).

Podemos notar que opera aqui um incitamento a uma ascese que busca ajustar o indivíduo à realidade, ao estar de coisas do mundo. Alveja-se um indivíduo autodisciplinado, automotivado. Pauta-se no discurso da autoconsciência, do autoconhecimento em que diferentes saberes são articulados na maquinaria psi e a evocação da razão remonta à lógica democrático-liberal a vigorar no governo:

Há, no mínimo, dois tipos de motivação: a emocional e a cognitiva. A emocional, como o próprio nome diz, usa a emoção das pessoas por meio de depoimentos e descrição de casos e situações. Já a motivação cognitiva discute as razões, os motivos de uma ordem lógica, racional, cartesiana para se ter este ou aquele comportamento. Este tipo de motivação usa a razão, o conhecimento, números, estatísticas e dados concretos da realidade para provar um argumento motivador. Enquanto a motivação emocional é passageira e dura o tempo que a pessoa estiver emocionada, a cognitiva é duradoura porque trabalha com a razão (MARINS, 2007, p.18).

Temos, pois, apresentado neste portal, um quadro de enunciados que dispõe a razão liberal de governo, que faz circular o vocabulário próprio dessa racionalidade, que produz práticas por ela orientadas. A positividade desse domínio de governo apresenta-se naturalizada. Nela, o poder investe na vida “a-orgânica” (LAZZARATO, 2008), na vitalidade do virtual, na convocação da interioridade dos indivíduos.

Portal III

A Persistência da Memória: velocidade e ascese psi

A Persistência da Memória
Salvador Dalí

Esse [a imagem] eu coloquei por causa da nossa correria contra o tempo. Por conta de prazos. Além de tudo a gente é fazedor de tarefas. Ontem eu fui de manhã já pensando: “tenho que fazer a pontuação [dos professores para atribuição de classes aula para o ano seguinte], será que o EOL [sistema informatizado Escola On Line] está funcionando?” Quer dizer, são os prazos. Prazos do próprio sistema que não funciona. (DE)

Organização administrativa a *fast food* parece prevalecer no cotidiano dos diretores. Imperativos de incessantes rotinas e atividades em prazos os atravessam. Em meio a tantas demandas, a um grande volume de expedientes administrativos, a prazos exíguos, a tantas exigências funcionais, o diretor dá fluxo às atividades com a constante preocupação de bem conduzir o grupo.

Expedientes que são parte de uma composição de poder e que são construídos numa lógica de acúmulo de responsabilidades e tarefas; que esvaziam ou mimetizam as possibilidades de exercício do pensamento e dificultam as de lentidão. O sentido do que se faz, se vive está já disposto. Questionam-se volumes e prazos, mas não o estatuto da organização da vida que essas demandas arranjam.

Sob a regência de uma razão governamentalizadora que discursa o humano como um ser complexo e inteiro, práticas cotidianas de (auto)exame e (auto)vigilância são distendidas. Uma das práticas desdobradas desse imperativo é a administração do tempo. Nesse sentido, um excerto do texto de Cortella nos oferece um exemplo dessa razão e dá a ver o fenômeno do espraiamento dos domínios dos mecanismos de poder:

Nenhum de nós é uma função aqui, outra lá e outra acolá. Você é uma pessoa inteira. Quando você vai para casa, está levando tudo com você e quando vai para o trabalho, leva as coisas de casa. Você vive uma vida com várias dimensões concomitantes. Não dá para você fazer uma gaveta e dizer “agora eu vou ser pai”. O que você precisa é administrar o tempo (2008, p.58).

A administração do tempo, queixa e solicitação, nesse contexto é recorrentemente apontada como desejada, necessária e fica ao encargo de cada um – uma competência pessoal. Entra em uma espécie de *check list* de uma ascese administrativa para o auto-governo, para uma auto-disciplina:

Eu acho que não organizo legal o meu tempo. Eu não me disciplino muito. Eu sei o que eu tenho que fazer, mas eu acho que sou meio indisciplinada com essa organização do tempo e eu deveria ser mais disciplinada pra dar conta de fazer o que eu tenho que fazer, entendeu? Só que eu acho que eu me perco. Por exemplo, eu tenho que fazer a pontuação, uma prestação de contas etc. e, por acaso, eu entro na reunião dos professores (não acompanho não os projetos como seria o ideal), mas vez ou outra eu entro pra contar alguma coisa que eu comprei que estava lá no PTRF [Programa de Transferência de Recursos Financeiros à

escola]. Aí começo a conversar e fico ali, entendeu? É uma conversa entre aspas, não é uma conversa pessoal, é uma conversa de escola, esse momento em que a gente... super interessante de participar com os professores que ficam ali sentado até não sei quando na JEI [horário semanal coletivo para estudo, planejamento] e quando eu vejo já está quase na hora de eu ir embora e fiquei ali. Mas é super importante isso. Eu acho que esse momento foi muito mais útil pro grupo, pra mim, do que o outro em que eu estava trabalhando. Aí, quando eu vejo, não fiz isso, tenho que fazer ainda. E então eu vou lá às vezes, faço além do meu horário, mas porque sei que não havia muito uma disciplina. Mas eu acho que é importante. A gente passa oito horas lá dentro. São oito horas de trabalho, mas a gente não pode só trabalhar, tem hora de bater papo também e não é só papo profissional, tem hora de papo furado também que é importante. Sabe, que você conversa com um operacional, que você conversa com um professor que está em horário individual que te conta alguma coisa pessoal. Não dá para não se envolver, não é? A gente não é... tem hora que você, e pra gente, pra coordenadora pedagógica e para a equipe, um começa a contar uma coisa que aconteceu, ou uma história que lembrou. Quando você vê, você está há meia hora, cinquenta minutos conversando sem fazer nada. É o dia-a-dia. É um grupo de amigos também. Só que aí, eu faço o que eu tinha que fazer fora do meu horário. E me xingo: “também falo mais que a boca, fico conversando invés de...” Mas eu acho que é bom, é nesse momento que eu não estou controlando o relógio é que o grupo se fortalece. Que é o momento afetivo mesmo. Eu acho muito legal isso. Sabe, que você conhece a história do outro. (...) Porque a gente trabalha com isso. A gente trabalha com o ser humano. Não é uma fábrica de parafusos que você vai lá, fica e sai. Então, assim você aprende a lidar melhor com a outra pessoa até quando você sabe a história dela. Acho que isso faz um envolvimento, cria uma camaradagem, cria situações boas (DE).

Como se vê, o tempo é percebido e discursado como fugidio. Os diretores professam uma dispersão motivada por atravessamentos de ordem interpessoal. Contudo, o investimento nas relações interpessoais, que é indicado pelos diretores como necessidade, paradoxalmente não é considerada como atividade de trabalho efetivo.

Podemos destacar desse conjunto enunciativo uma linha importante no governo contemporâneo. Para Lazzarato (2007), entra no exercício de poder a vida “a-orgânica”, ou seja, o tempo da vida implicado no pós-fordismo introduz não apenas o inorgânico no conceito da vida, mas, sobretudo, a vida “a-orgânica”.

Por vida “a-orgânica” Lazzarato entende o tempo e suas virtualidades. “Não o tempo abstrato, o tempo medida, mas o tempo-potência, o tempo como ‘fonte de criação contínua de imprevisíveis novidades’, ‘aquilo que faz com que tudo se faça’, segundo

expressões de Bergson” (Ibid.). Aqui, o tempo não é mais tão somente a matéria-medida do trabalho e das mercadorias, mas algo que investe a vida em sua totalidade.

Peter Pal Pelbart (1993), numa análise sobre os regimes de tempo que têm vigorado na Modernidade, afirma que no século XIX passou-se da Idade do Freio (das fortalezas, das muralhas dos sistemas fortificados, das trincheiras, dos obstáculos) à Idade do Acelerador; o poder passou a investir na velocidade, a criar velocidade:

O lema do capitalismo foi outrora o do ‘tempo é dinheiro’: era preciso fazer o máximo no mínimo de tempo, maximizar a produtividade, deslocar-se na maior velocidade possível, em suma, economizar tempo em todos os sentidos. Mas, nas últimas décadas assistimos a uma mutação a esse respeito que mal chegamos a entender. Não se trata mais de ganhar tempo, porém de abolir o tempo. O ideal tecnocientífico contemporâneo consiste em absolutizar a velocidade a ponto de dispensar o próprio movimento no espaço anulando assim não só a geografia e o tempo de duração desse deslocamento, mas a própria idéia de espaço, de tempo e de duração (Ibid., p.32-33).

Observemos uma declaração de Cortella em que poderemos ver o regime de tempo a operar na atualidade:

O mundo está mudando. Mas a novidade não é a mudança do mundo, porque o mundo sempre mudou. A novidade é a velocidade da mudança. Nunca em toda a história humana se mudou com tanta velocidade (CORTELA, 2008, p.80).

Para Pelbart (1993), tem-se inaugurado um novo regime de temporalidade: a instantaneidade. “O instante sem duração, uma espécie de eterno presente, sem espessura, pura persistência da retina na fonte teleluminosa em meio a uma simultaneidade universal (...) a ordem agora é habitar a velocidade absoluta no instante contínuo da emissão” (Ibid., p.33). E, no limite, “a velocidade reduz o tempo e o espaço ao mínimo, ao nada” (Ibid., p.42).

Estamos, segundo Pelbart, sob a regência de uma nova cronopolítica. Referindo à informática e à tecnociência, também vetores de força e constituintes de novas tecnologias de poder, o autor afirma que

o anseio é a informação total, a memória absoluta que pudesse não só prever um acontecimento, mas reagir a ele antecipando-se a seu advento, neutralizando-o. É evidente: o que já é conhecido de antemão não pode ser experimentado como acontecimento. O futuro aí está completamente predeterminado. O futuro antecede o próprio presente (Ibid., p.33).

As tecnologias de governo dessa razão distendidas visam à produção de sujeitos que se armem, se instrumentalizem para a construção de um determinado futuro, produzido num plano civilizatório. Investe-se na fabricação de sujeitos capazes de responder às propaladas (produzidas) incertezas e riscos do presente, tendo já pintado um quadro *do* futuro.

Para Franklin Leopoldo e Silva, vivemos na pós-modernidade a presentificação do futuro: “o futuro deixa de estar além do presente, à nossa frente, para estar *no* presente e *em* nós” (SILVA, 2001, p.241). O mesmo autor cita a análise de Michel Freitag:

[O futuro] absorveu o tempo que foi diluído nele; (o futuro) é a implosão do tempo na imediata processualidade do presente, tal qual é perfeitamente visível por toda parte ao nosso redor e tal como nos é sem cessar proclamado na infinita redundância das fórmulas e dos *slogans* que procuram nos mobilizar para ele (FREITAG *apud* SILVA, 2001, p.241).

Seja qual for a perspectiva de pensamento (crítica ou neoliberal), mensagens civilizatórias (mundo sustentável, atitudes eco-responsáveis, maior produção de riqueza, sociedade mais justa etc.) são enunciadas implantando-se obrigações sociais na alma de cada cidadão “livre” (ROSE, 2007).

Os enunciados da perspectiva crítica propõem a transformação social, a produção de um mundo mais democrático, próspero, de equidade social. “O futuro aparece como libertação, como síntese da liberdade e necessidade” (SILVA, 2001, p.241).

Ao discursar sobre a construção de um futuro pré-determinado, socialmente mais justo ou mais produtivo, por exemplo, instala-se uma moral crítica nos indivíduos os quais são tornados eternos credores morais, almas escravas, seres de endividamento. Cria-se, pois, a sensação de que nunca se saldará a dívida do futuro.

Dessa lógica, desenvolve-se um sentimento de necessidade de *upgrades* constantes nos seres do inacabamento, de incompletude – subjetividades faltantes. Vigora a déia de um obsoletismo pessoal permanente. Decorre, dessa razão, a produção discursiva da

necessidade de formação continuada ao longo de toda a vida. Esse discurso circula nas mais diferenciadas instituições e não apenas na escola (mídia, sindicato, agremiações esportivas, igreja, empresas de toda ordem etc.).

As enunciações que remetem à formação evocam a necessidade do saber psi, seja para o professor no manejo da turma de alunos, seja para o diretor, para o administrador de uma empresa, para uma mãe. Discursa-se a potencialização das capacidades subjetivas dos sujeitos, como apregoa Cortella: “Educação continuada pressupõe a capacidade de dar vitalidade às competências, às habilidades, ao perfil das pessoas” (2008, p.32).

A pré-produção de um determinado futuro produz nas subjetividades uma memória *do* futuro: um procedimento estratégico de estocá-lo já no presente. Observamos, nessa formação discursiva, que o poder investe na vida de maneira antecipatória, fechando possibilidades na sua criação. O futuro, como argumenta Pelbart (1993, p.33), “está presente e já não se apresenta como um desconhecido, uma abertura. Há que se prevenir contra o devir, contra o advir”.

Tem-se o que o autor denomina de “achatamento temporal”, que proporciona um presente eterno, sem espessura e que se integra ao desconhecido como probabilidade calculável (Ibid.). O título de um artigo da revista *Nova Escola* nos dá a ver essa razão: “Planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos” (MONTEIRO, 2009). Em entrevista concedida para essa matéria, Celso Vasconcelos argumenta que para se começar um bom planejamento,

depende muito dos grupos. Existem três dimensões básicas que precisam ser consideradas no planejamento: a realidade, a finalidade e o plano de ação. O plano de ação pode ser fruto da tensão entre a realidade e a finalidade ou o desejo da equipe” (VASCONCELOS in MONTEIRO, 2009, p.18).

Por essa perspectiva, administrar a vida implica gerir o presente, o que guarda uma relação com “estruturar a adaptação ao futuro” (SILVA, 2001, p.246). Considerando o futuro já presente, há que se responder a ele. Urge, então, desenvolver e pôr a operar uma tecnologia que produza sujeitos determinados (autônomos, democratas, empreendedores, conscientes etc.). Consoante a essa lógica, Corrêa e Sousa dão-nos um exemplo da circulação desse regime cronopolítico:

Nesse processo de reflexão, constata-se não haver discordância de que cabe à instituição escolar formar cidadãos críticos e participativos, com consciência e clareza das fronteiras em relação aos seus direitos e deveres. A convergência em torno deste ponto conduz, por sua vez, à elaboração de uma complexa pergunta que pode ser traduzida nos seguintes termos: que alternativas a escola deve buscar para organizar o trabalho pedagógico, numa perspectiva crítica e democrática, visando, efetivamente, a contribuir para a formação de um cidadão autônomo e reflexivo, sem a perda dos laços de solidariedade social? (2002, p.48).

Nesse contorno discursivo abre-se um campo de possibilidades para o surgimento de dispositivos e tecnologias específicas tendo em vista o desiderato: formação continuada, projeto-pedagógico, planejamento estratégico, pedagogia de projetos, planos de trabalho, planos de metas etc.

Esse pensamento assenta-se numa idéia progressiva da história, curso histórico, vocação da humanidade. Tem a ver com o regime do tempo em vigência em uma clara união à ética da liberdade operante. Como afirma Agamben (2005, p.111), “toda concepção de história é sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo que lhe está implícita, que a condiciona e que é preciso, portanto, trazer à luz”.

Veja-se mais um exemplo: para se atingir um futuro de democracia, é “preciso que cada indivíduo pratique a democracia. Daí a relevância do exercício concreto e cotidiano da cidadania: só há sociedade democrata com cidadãos democratas” (PARO, 2001, p.44). Note-se que, como Ramos do Ó (2003) observa, a liberdade, a democracia constituiria, nessa perspectiva, algo que se adquire pelo exercício cotidiano, pela reflexão sistemática.

O futuro tornado memória conclama o desejo, e subjetividades são convocadas tendo como alvo o fim imaginado, o futuro sonhado – projeto estratégico do poder. O dispositivo da formação continuada revela uma face explícita do caráter incitatório do exercício de poder na atualidade e o esparsamento dos domínios dos mecanismos do poder.

O poder passa a incidir sobre o tempo. Não mais prioritariamente sobre o controle dos corpos no espaço (com seus dispositivos, por exemplo, de exclusão e reclusão). Submetidos a um regime de temporalidade hegemônico, tanto faz onde se está – se num espaço aberto ou fechado, se numa instituição tal ou qual (Pelbart, 1993, p.38).

Analisemos uma declaração de Paro:

A preocupação com a compreensão dos fenômenos que se dão na realidade escolar ganha maior significado quando se atenta para a característica da educação como atualização histórico-cultural de indivíduos. Ao nascer, cada ser humano se assemelha às crianças nascidas em qualquer época histórica precedente, posto que todas possuem apenas potencialidades naturais de se tornarem seres humanos históricos. Mas, desde o primeiro momento que toma contato com o mundo, a criança inicia seu processo de humanização num sentido que não é apenas natural (...), mas histórico ou, ainda, especificamente humano. Só o homem é capaz de transcender a necessidade natural e ele o faz intencionalmente, com sujeito, que cria valores e, a partir destes, estabelece fins que transcendem o objetivamente dado (PARO, 2001, p.33-34).

O autor faz o conclave para aquilo que denominou “processo de atualização histórico cultural”. Encontramos recorrente, assim, no campo discursivo da administração escolar, a retórica da formação continuada, a qual está compreendida no discurso da educação permanente, da educação ao longo de toda a vida. Unânime em qualquer que seja o matiz de pensamento, ela assume caráter de incontestável verdade. Verdade entre verdades.

Os indivíduos, entornados por essa razão, são conduzidos, convencidos, impelidos a buscarem incessantemente sua “atualização histórico-cultural”, a estarem *up to date*. Passa a constar de sua carta de desejos. E a não observância desse imperativo compromete o futuro desenhado, traz conseqüências. Assim se procede concomitantemente o processo de responsabilização individual na ética da liberdade:

Em vez disso, uma apreensão crítica da realidade pode nos permitir perceber que a escola pública tem baixa qualidade, antes de tudo e principalmente, porque, em seus métodos e conteúdos, não favorece a atualização histórico-cultural da criança e do adolescente de modo a se construírem como sujeitos históricos e em condições de exercitarem uma cidadania efetiva (Ibid., p.39).

Observemos que os enunciados vão dispendo de linguagem, de vocabulário, se revestem de uma lógica de cunho racional assumindo um status de verdade. No enunciado acima, por exemplo, o caráter histórico da contingência parece ganhar um viés de naturalidade, de certa transcendência.

A ética da liberdade traz adjacente a política de responsabilização. Os indivíduos, eles mesmos, podem e devem assumir as responsabilidades que compõem suas liberdades.

Podem ser equipados por um agenciamento moral, podendo vestir sua conduta num espaço indeterminado de ação (ROSE, 2007).

O governo faz uso, então, de uma administração calculada da vergonha (Ibid.) para instalar uma moral que fará a costura da conduta que os indivíduos livres vestirão. Nesse sentido, os indivíduos governam a si próprios por meio da introspecção, prevenção, cálculo, julgamento e de acordo com certas normas éticas dispostas no projeto civilizatório. Contorno discursivo que define normas de conduta num jogo de exclusão/inclusão.

A conduta pessoal vincula-se a objetivos públicos, fazendo-se conforme aos ditames civilizatórios. Há custos e conseqüências sociais nas escolhas dos indivíduos e elas estão postas nas normas definidas para o viver.

Assim, por exemplo, se é necessário a construção de um sujeito emancipado, consciente, esclarecido e se, para tanto, torna-se necessário passar por um processo de atualização histórica, a não observância dessa regra de governo implica custos ao indivíduo e à sociedade. Observemos este enunciado:

O mais grave é que esse descompasso entre teoria sobre políticas públicas em educação e realidade das escolas públicas básicas traz prejuízos para a eficácia da educação escolar em sua desejável contribuição para a transformação social. Isso porque, além de a teoria, por vezes, não se apropriar de elementos relevantes da prática, abstraindo sua concretude, a prática dos professores e demais educadores escolares, freqüentemente, deixa de fazer uso de importantes contribuições teóricas presentes nos trabalhos dos estudiosos e idealizadores de políticas públicas (PARO, 2001, p.37).

Outra tecnologia a pôr em exercício o poder e expor seu caráter antecipatório e incitatório são os projetos: projetos pedagógicos, projetos temáticos, projetos interdisciplinares etc.

Ainda que possamos encontrar, já no final do século XIX e início do século XX, produções discursivas sobre projeto, foi a partir do final do século XX e início do XXI, que ganhou vulto e envergadura no meio educacional brasileiro a idéia de organização do currículo por meio de projetos, tidos como tecnologia deslindada do ideal de democracia. Tanto nas teorias libertárias, quanto na crítico-social dos conteúdos ou mesmo nas

produções recentes mais reconhecidamente neoliberais, a idéia de projeto pedagógico passou a ter um apelo monocórdio.

Nas palavras de Paro, um exemplo dessa razão: “é preciso *administrar* o pedagógico, para coerir meios e fins e para propiciar eficácia na realização dos objetivos, é preciso *pedagogizar* a administração escolar, para que ela se faça mais dialógica e mais democrática” (PARO, 2002, p.21).

Nesse conclave discursivo, o projeto pedagógico se apresenta como uma tecnologia do autogoverno escolar. Constitui uma técnica que se propõe a materializar a gestão democrática convocando a autonomia e a participação. Tal é o que aponta Castro (1997, p.66-69):

A construção do Projeto Político-Pedagógico da escola implica na participação efetiva de todos os seus atores internamente e supõe a autonomia da escola em relação aos órgãos administrativos centrais e à estrutura de poder da sociedade, na qual se acha inserida. Está ligada, portanto, à conquista da autonomia e ao estabelecimento de relações democráticas em seu interior.

(...)

Na construção do Projeto Pedagógico, os atores internos da Instituição Escolar vão definir seus determinantes estruturais – normas regimentais, currículos e programas, escalas de serviço, horários etc. – que estruturam o trabalho pedagógico e definem ideologias que serão veiculadas e as formas como serão trabalhadas.

Para uma atuação democrática e decisiva no projeto da escola, todos os atores devem ser conscientes de seus direitos e deveres e procurar contornar os pequenos conflitos que surgem no dia-a-dia. Os postos hierárquicos não devem ser utilizados para o abuso do poder e o alijamento de determinados atores da tomada de decisões. Independente de sua posição no organograma da escola e de função, cada ator deve ter igualdade de oportunidades em relação à participação no Projeto Político-Pedagógico. Enquanto funcionário de uma escola e, portanto, educador, cada um deles tem um papel importante a desempenhar no trabalho pedagógico da instituição e na definição clara do tipo de escola que desejam e do tipo de homem que pretendem formar. Assim, o Projeto Político-Pedagógico da escola deve apoiar-se em relações democráticas, liberdade e autonomia, sem as quais não é possível a construção coletiva, com a participação e a contribuição de cada um dos atores. Além dos atores internos, participam, de alguma forma, do projeto pedagógico, os pais e líderes comunitários, forças à parte, com as quais a administração da escola pode contar, se se empenhar em conquistá-las.

Nessa formação discursiva, o projeto pedagógico, então, constitui uma tecnologia de governo no jogo civilizatório:

A implementação do projeto pedagógico pode, por sua vez, levar a instituição escolar a solidificar sua identidade, transformando-se em um espaço necessário à construção da cidadania. Vasconcelos (1995) enfatiza a relevância da participação coletiva, afirmando que “mais importante do que ter um texto bem elaborado, é construirmos o envolvimento e o crescimento das pessoas, principalmente dos educadores, no processo de construção do projeto, através de uma participação efetiva naquilo que é essencial na instituição. Que o planejamento seja do grupo e não para o grupo. Como sabemos, o problema maior não está tanto em se fazer uma mudança, mas em sustentá-la. Daí a essencialidade da participação. (CORRÊA; SOUSA, 2002, p.52)

O projeto pedagógico, como tecnologia pastoral, ocupa-se de técnicas para conduzir o grupo, governar cada um, rumo a um pré-determinado fim – intencionalidade. Cláudio B. G. de Souza, ao discorrer sobre projeto pedagógico, dá a ver o mote pastoral dessa tecnologia de governo: “intencionalidade significa que o processo está associado a uma finalidade, a um resultado compatível com o estado final pretendido” (SOUZA, 1997, p.162).

Para esse autor, o projeto pedagógico tem, em sua estrutura, objetivos e diretrizes gerais:

Objetivos Gerais: Definição do perfil do sujeito a ser formado, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas e (se for o caso) psicomotoras, nas seguintes áreas: a) formação geral: conhecimentos e atitudes relevantes para a formação científico-cultural do aluno; b) formação profissional: capacidades relativas às ocupações correspondentes; c) cidadania: atitudes e valores correspondentes à ética profissional e ao compromisso com a sociedade.

Diretrizes Gerais: Definição das diretrizes a serem observadas no processo de formação, tais como: participação, avaliação, qualidade, ética nas relações professor-aluno, atendimento ao aluno, disciplina consciente, pontualidade, serviço à comunidade e outras, julgadas relevantes (Ibid, p.173-174).

Essas práticas de administração escolar (projeto pedagógico, formação continuada, pedagogia de projetos etc.) constituem tecnologias específicas de governo que indicam os cenários dispersos e dispersivos no funcionamento do poder na atualidade. Como observa Pelbart (1993, p.37), “hoje em dia a mecânica do poder incide não sobre espaços fechados, mas abertos”. Têm a ver com um certo aprisionamento do tempo.

As práticas alocadas neste portal dão mostra da combinação de regras que orientam o governo da conduta nas escolas. São regras que incitam os indivíduos ao exercício do poder, convocam suas capacidades, cooptam seus desejos, capturam sua volição. Operam, como vimos, antes à coerção, sob ditames de persuasão, convencimento, formação da consciência. Eis que, então, conforme aponta Popkewitz (2000), na atualidade, o poder é exercido antes que mediante a força bruta, por meio de vias nas quais o conhecimento (as regras da razão) constrói os objetos com os quais organizamos e agimos diante das questões, dos problemas e das práticas da vida diária .

Destarte, ao fazer uso da liberdade em suas táticas, sob uma política de responsabilização, operando no campo da subjetividade, o poder desenvolve técnicas sutis de controle, e novas espacialidades e temporalidades são produzidas.

Podemos tomar as palavras de Pelbart (1993) para pensarmos essas práticas e a produção do tempo que tem imperado: “temos muita pressa. Nós não temos tempo, nem paciência para sustentar (...) o ponto do surgimento do tempo, pois somos amantes das formas, das ordens, dos projetos, do futuro já embutido no presente (Ibid., p.35-36). Haveria, pois, que forjar uma política do tempo, não mais uma política do espaço, que fizesse enfrentamento ao “modelo dominante de controle do tempo, de neutralização do tempo, do ideal de abolição do tempo” (Ibid., p.38). Como propõe Agamben (2005), antes a querer mudar o mundo, há que se postar na trincheira do tempo, “mudar o tempo”.

Portal IV

Integralidade: a primazia da idéia de essencialidade humana

The Vitruvian Man
Leonardo Da Vinci

Essa eu escolhi por causa da integralidade disso tudo. Do humano... Tem a ver com tudo que a gente colocou enquanto diretor. Nessa relação de tudo, das relações humanas, dos valores, das atitudes, das ciências. Porque a escola é movimento. Primeiro o movimento literal: as crianças andam pra lá e pra cá, as pessoas andam. E a própria educação não é parada. E fica meio no contra-senso quando você tem que entregar papéis na Diretoria Regional de Educação, com os horários marcados, e a escola está acontecendo. As crianças estão progredindo, as pessoas estão trabalhando. Esse é o movimento, essa progressão, essa interação (DE).

A fundação do sujeito moderno reverbera na discursividade educacional na atualidade como podemos observar no fragmento de um texto muito circulado nas escolas:

Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana. Se preferirmos, toda criança nasce humana, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo (...).

O ideal de humanidade vem variando com o avanço civilizatório, com as lutas pelos direitos. Queremos que todos participem desse ideal, desse projeto. Que seja garantido a todos e a todas o direito de ser gente, a passar por esse aprendizado. A Educação Básica universal como direito situa-se nessa história de luta pelo direito de todos sermos humanos. Este é o fio condutor das lutas sociais e políticas pelos direitos humanos, ou seja, pelo direito básico, universal, a sermos plenamente humanos (ARROYO, 2000, p.53-54).

No conjunto dos enunciados sobre a administração escolar e nos discursos dos diretores escolares, a “pessoa humana” ganha centralidade. O humano é entendido como uma essencialidade com propriedades inatas que constituem um sujeito com características pessoais, sujeito natural, ou naturalmente construído na cultura. Prevalece a idéia de um sujeito universal, estável, unificado, totalizado, interiorizado (ROSE, 2001). Vige o primado da pessoa individual e da sua economia psíquica original, única e incomensurável, sempre a serviço do ideal democrático-liberal (RAMOS DO Ó, 1993).

Distende, desse discurso, um léxico próprio do mote psi na administração social: respeito, colaboração, participação, envolvimento. Assume ares de exortação. Por uma adesão voluntária e consciente a obediência torna-se mais profunda e orgânica (Ibid.).

Liberdade e autoridade tornam-se justapostas nas práticas administrativas. Assim, como aponta Rose (2007, p.67), “aqueles que administram a vida nas prisões, asilos, fábricas etc., tentam conciliar a obrigação de dirigir os indivíduos com a exigência de reconhecê-los como indivíduos livres e não escravos” (tradução nossa).

Analisemos um excerto de Isabel Alarcão (2004, p.82):

Desejo assim uma escola que conceba, projecte, actue e reflecta em vez de uma escola que apenas execute o que outros pensaram para ela. Uma escola que tenha uma ambição estratégica por oposição a uma escola que não tem visão e não sabe olhar-se no futuro. Não quero uma escola que se lamente do insucesso como um pesado e frustrante fardo a carregar, mas uma escola que questione o insucesso nas suas causas para, relativamente a elas traçar planos de acção. Uma escola que reflecta sobre

seus próprios processos e as suas formas de actuar e funcionar. Uma escola que analise, desconstrua e refaça as suas opções e a sua acção curricular. Uma escola que saiba criar as suas próprias regras. Mas que, ciente de sua autonomia responsável, saiba prestar contas de sua actuação, justificar os seus resultados e auto-avaliar-se para definir o seu desenvolvimento. Em vez de uma escola que apenas cumpre as regras emanadas de outrem sem que ninguém avalie nada nem ninguém. Uma escola que se alimente do saber, da produção, da reflexão dos seus profissionais, os professores que, por isso mesmo, não se sentem meros assalariados. Uma escola à qual não é necessário ditar a formação requerida porque ela própria conhece as suas necessidades, cria os seus contextos de formação e integra a formação no seu desenvolvimento institucional.

Observamos no trecho acima que o primado do sujeito ganha ascendência e, ao contrário de uma reificação do sujeito, temos uma subjetivação da coisa, ou seja, a escola tornada sujeito. Ela é discursada como um sujeito, também um sujeito de liberdade.

Para Rose (2007), essa racionalidade tem desdobramentos despóticos na formatação de uma educação obrigatória, na saúde pública, no policiamento moral – a arte do governo vinculada à prática da liberdade.

Também os enunciados legais revestem em norma jurídica a regra da liberdade. As idéias de autonomia, democracia, participação incitam o exercício do poder num processo de convocação, ou melhor, vampirização da criatividade, da intelectualidade, do pensamento, da interioridade enfim, compondo o mosaico discursivo das práticas de administração escolar. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

(...)

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

(...)

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

(...)

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Nas práticas discursivas de administração escolar, observamos, ainda, a recorrência de conceitos que se deslindam em políticas públicas e são operativos no exercício de poder no âmbito da gestão escolar. São conceitos que compõem o regime de verdade instaurado tanto nos pensamentos de matiz crítica quanto nos denominados neoliberais: descentralização, autonomia na gestão escolar, participação, organização aprendente, inovação, projeto institucional, clima organizacional, reflexividade e assim por diante (ABRANCHES, 2003; ALARCÃO, 2004; IMBERNÓN, 2004). Esses conceitos aparecem imbricados na idéia de democracia.

Temos, abaixo, um excerto de um texto sobre gestão escolar que nos possibilita ver essa materialidade política:

No campo da liberdade, o papel da gestão escolar está inextricavelmente ligado à questão da democracia, não apenas porque, pela educação, faculta-se ao educando o acesso à ciência, à arte, à tecnologia, enfim, ao saber histórico que possibilita o domínio das leis da natureza e seu uso em benefício humano, fazendo afastar assim o âmbito da necessidade, mas também porque pode propiciar a aquisição de valores e recursos democráticos propiciadores da convivência pacífica entre os homens em sociedade (PARO, 2001b, p.50-51).

Analisemos um extrato do texto de Ângela Maria Hidalgo (2004, p.105):

Os neoliberais defendem (...) a democracia como método, conjunto de procedimentos para eleição de representantes aos postos de comando da sociedade, portanto livre de elementos éticos ou morais que a condicionariam ao cumprimento de requisitos tais como igualdade, distribuição e justiça. No conjunto do pensamento neoliberal, esta atribuição da democracia é desempenhada pelo mercado. Este sim é o espaço de exercício da liberdade. Portanto, a existência da democracia fica subordinada ao funcionamento do mercado. Aquela não existe sem este, mas, para garantir o funcionamento do mercado admite-se uma suspensão no regime democrático até que se possa garantir a normalidade das relações. Este conjunto de procedimentos ‘neutros’, que constituiria o regime democrático para os neoliberais, configura-se,

portanto, em mecanismo de controle do poder das majorias, para que estas não venham a se sobrepor aos interesses das minorias proprietárias.

A autora supracitada, por um crivo ideológico, assevera o que seria, para ela, um uso deturpado do conceito de democracia no discurso neoliberal. Um mecanismo de poder que tenderia à manutenção do *status quo* e não dismantalaria a estrutura do poder, concebido então como substantivo. Fato é que tanto os enunciados vinculados à teoria crítica quanto os neoliberais apresentam a democracia como algo positivo, necessário e desejável para o conjunto da sociedade.

Podemos notar, assim, que os enunciados de administração que circulam no meio educacional, ao postularem o poder substantivamente, localizam na hierarquia o lugar do poder e sua suposta perversidade, apontando a gestão educacional como uma solução possível para dismantelar a constituição do poder institucionalmente posta, visando a minar o funcionamento hierárquico do poder que geraria submissão, heteronomia e desigualdade social pela distribuição do conhecimento sempre em desequilíbrio com respeito às chamadas classes populares.

Desta feita, o conceito de democracia passa a compor o mapa de estratégias no governo das pessoas, num exercício de poder que busca regular, equacionar a tensão entre governar demais e de menos. Cálculo de uma medida mais justa na economia do poder.

Para essa formação discursiva, a humanidade, concebida como uma construção do próprio ser humano, artefato de si, teria na democracia um importante avanço em seu percurso histórico. Analisemos o excerto que segue abaixo:

A humanidade é uma invenção do próprio homem, ou seja, ninguém nasce humano. Este é um processo histórico, em que as relações do homem com a natureza e com os outros homens definiram formas de organização social embasadas em princípios morais e éticos que não caminharam sempre para uma direção de crescente aperfeiçoamento. Esta involução nos processos democráticos da convivência humana pode ser percebida também na atual identificação entre conservadorismo e democracia, presente no conjunto do pensamento neoliberal (PARO, 2001b. p.5).

Também a democracia, apesar de sua origem remota, transformou-se enormemente em seu percurso histórico, enriquecendo-se de novos significados, à luz dos quais precisa ser compreendida. Assim, ela já não deve ser vista apenas em sua conotação etimológica de “governo do

povo” ou em sua versão formal de “vontade da maioria”, mas sim em seu significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente (Ibid., p.10).

Para Paro, um enunciador da teoria crítica, “a verdadeira educação deve ser necessariamente democrática posto que, por seu caráter histórico, supõe a relação entre sujeitos autônomos (cidadãos)” (Ibid., p.11). A participação, nesse conjunto de enunciados da vida contemporânea, constitui-se em fundamento para o jogo civilizatório.

Vemos enunciado, outrossim, um novo tipo de relações nas práticas de governo associadas ao liberalismo e à democracia que, para Popkewitz (2000), se afirmou na virada do século XIX para o XX. Período em que a democratização do indivíduo tornou-se um problema de administração pública e os princípios de “razão” (pessoas razoáveis) disciplinavam e produziam a ação e a participação. Para este autor,

as crenças iluministas sobre o cidadão transformaram-se em uma entidade de reflexão política, administração social e racionalidade científica. O bom cidadão, o bom membro da família, o bom trabalhador, a boa pessoa foram construídos através de práticas administrativas dirigidas para ajustar e dar forma ao cidadão (Ibid., p.144).

No Brasil, a partir da década de oitenta do século XX, é produzida uma profusão discursiva sobre processos de democratização e, na década de noventa, esse discurso, aliado à idéia de modernização no País, ganha desdobramentos na “reforma do aparelho Estado brasileiro”, com a participação de conselhos populares e sociedade civil. Nesse período é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. No interior do texto legal vemos a ênfase do discurso democrático apresentado como princípio, pressupondo a participação e o alcance de padrões de qualidade para a educação básica:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
(...)

VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

(...)

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

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

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

(...).

Art. 4º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

IX – Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996).

Da regulamentação dessa Lei, nos níveis mais locais, práticas que convocam a participação são conclamadas: “na escola foram reativados (...) os grêmios estudantis livres, o conselho escolar passou a compor o organograma da escola como instituição deliberativa; alguns estados implementaram as eleições de diretores” (LIMA, 2004, p.18-19). Como apregoa Antonio Bosco de Lima, a participação passa a ser o “termômetro da democracia” (Ibid., p.19).

Esses conceitos, ao formatarem práticas de administração escolar, são articuladores de uma tecnologia de poder que visa, constituem práticas de subjetivação. Como conceitua Rose (2001, p.143),

a subjetivação é (...) o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tornar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles.

Os enunciados de orientação crítica propõem a formação das consciências para a produção de sujeitos democratas e, para tanto, reflexivos, autônomos e engajados na luta política, como podemos observar no excerto a seguir:

Numa sociedade democrática, o papel de uma política educacional deveria ser o de estímulo à emancipação das consciências individuais, de busca da unificação entre teoria e prática, de construção coletiva da autonomia, de busca da reflexão crítica, enfim, da construção do pensamento democrático no indivíduo, para que este buscasse a democratização da sociedade em seu sentido amplo, econômico, político e social (LIMA, 2004, p.36).

Analisamos, assim, uma formação discursiva que se desdobra em práticas que tendem ao autogoverno e investe na democratização com base no controle social e na participação ativa. Como investigou Ramos do Ó (2003), a expressão *self government* foi empregada no início do século XX com dois sentidos: um psicológico e outro político. Este último,

designava já um regime político democrático, fazendo com que a autonomia correspondesse a um tipo de organização no qual os cidadãos livres obedeciam apenas a leis para as quais teriam contribuído direta ou indiretamente (...). O auto-controlo era visto como ‘a qualidade essencial que devem possuir os cidadãos de um regime democrático’. Para o adquirir seria mister que, desde os bancos da escola, cada um dos futuros cidadãos se exercitasse a manter por si próprio a disciplina, a desenvolver o hábito e o gosto pela veracidade (Ibid., p.151).

O pensamento filiado à perspectiva crítica procura antagonizar com o aquilo que reconhece compor uma perspectiva neoliberal. Para o primeiro, as políticas públicas de cunho neoliberal buscariam mascarar a situação de desigualdade social com programas sociais paliativos, visando, ao final, ao apaziguamento das diferenças econômicas. É o que observamos no excerto abaixo:

A análise das políticas sociais é básica para entender o movimento do Estado mínimo e máximo presente nas políticas neoliberais, e também para entender a função histórica do Estado, ou seja, só existe a possibilidade de políticas sociais porque existem classes sociais e um Estado que precisa administrar e harmonizar tal convivência de forma consensual (LIMA, 2004, p.20).

Ancorada numa perspectiva ideológica, esse matiz de orientação materialista histórica estrutura-se numa noção essencializada e substantiva do poder. O poder, nessa acepção, é negativo, tem mecanismos opressores, localiza-se na macro-estrutura, sendo o funcionamento hierárquico negativo e opressor. Para essa formação discursiva, há que se desvendar, então, as artimanhas do “poder dominante”, como apregoa Lima (2004, p.24):

Sob a perspectiva do método materialista histórico e dialético, analisa-se a política social como parte da estratégia da classe dominante, mais adequadamente da burguesia. Pode mostrar que esta estratégia busca o controle do fluxo de força de trabalho no sistema de posições desiguais, existente na economia de mercado (...) como estratégia capaz de

conservar a desigualdade social, colaborando no funcionamento do capitalismo.

Pensadores filiados à perspectiva crítica definem “gestão escolar democrática” como sendo

o estabelecimento de relações de horizontalidade, de igualdade, em função de socialização do poder de decisão, supondo na direção da escola órgão máximos colegiados, compostos dos vários segmentos organizados da comunidade escolar: professores, funcionários e alunos, pais e representantes de organizações da sociedade civil ligados à escola pública (GONÇALVES *apud* SOUZA, 2004, p.62).

Nessa lógica, “a educação para a democracia surgiria no próprio exercício da prática democrática” (BOBBIO *apud* LIMA, 2004, p.36). Analisemos uma declaração de Lima (2004, p.22):

A concretização de uma sociedade democrática ocorre quando os indivíduos participam do controle de decisões “havendo, portanto, real participação deles nos rendimentos da produção” (...) Controle das decisões significa produzir e ter, significa participar nas macro e microdecisões.

Observamos o “economicismo” também nessa perspectiva de pensamento, como bem preconizou Foucault (1999b). E, em distensão, observamos que o que se propõe ao final é que todos participem do jogo de civilidade da sociedade, sendo o consumo pedra fundamental na ética vigente em ambas as abordagens – um mesmo jogo.

A participação do cidadão na sociedade e o exercício de sua cidadania são o fundamento da democracia e constituem fator de alargamento de sua base social. Essa natureza de participação compreende as dimensões política, social, econômica e cultural. A participação do cidadão e o exercício de sua cidadania no campo educacional, e mais especificamente na gestão da escola, estão ligados e um processo mais amplo de extensão da cidadania social à cidadania educacional. Nesse sentido, o pressuposto democrático da escola está ligado à sua função social (SOUZA, 2004, p.62).

Nesse exercício, a tecnologia pastoral é atualizada pela via da formação das consciências, reafirmamos, tendo em vista a democratização no princípio de governo em que a administração da vida se concentra no indivíduo – capacitá-lo para a participação,

desenvolver-lhe a autonomia na produção de subjetividades democratas, tendo como alvo a população.

Examinemos o extrato de uma publicação de Paro no qual podemos notar o caráter performativo desse discurso:

Nesse sentido, a cidadania, como síntese de direitos e deveres, constitui-se fundamento da sociedade democrática. A democracia é importantíssima no âmbito político; mas para efetivar-se, de fato com mediação de uma vida social norteada por princípios histórico-humanos de liberdade, ela precisa impregnar toda uma concepção de mundo, permeando todas as instâncias da vida individual e coletiva. Assim, embora vital, não basta haver regras que regulem pelo alto, fazendo o ordenamento jurídico-político da sociedade. É preciso que cada indivíduo pratique a democracia. Daí a relevância do exercício concreto e cotidiano da cidadania: só há sociedade democrata com cidadãos democratas (PARO, 2001b, p.11).

Lima (2004), outro autor vinculado à perspectiva crítica, aponta algumas práticas, definindo-as como elementos instrumentalizadores de democratização: conselhos de escola, formas de participação direta, plebiscito, orçamento participativo, dentre outros. Constituem, pois, táticas, técnicas no exercício de um poder pastoral contemporâneo na escola. Nessa construção discursiva, “participar exige predisposição cultural, social e econômica. Participar exige disposição emocional. Exige envolvimento e... poder de decisão” (Ibid., p.37).

Destacamos, agora, um excerto extraído do documento *Indicadores da Qualidade na Educação* coordenado pela Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF/Brasil), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica:

Algumas características da gestão escolar democrática são o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício e a transparência (capacidade de deixar claro para a comunidade como são usados os recursos da escola, inclusive os financeiros).

Compartilhar decisões significa envolver pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar. Quando as decisões são tomadas pelos principais interessados na qualidade da escola, a chance de que dêem certo é bem maior. Os

conselhos escolares, como mecanismos de participação da comunidade na escola, já estão presentes em muitas escolas do país. A função dos conselhos é orientar, opinar e decidir sobre tudo o que tem a ver com a qualidade da escola (como participar da construção do projeto político-pedagógico e dos planejamentos anuais, avaliar os resultados da administração e ajudar a buscar meios de solucionar os problemas administrativos e pedagógicos, decidir sobre os investimentos prioritários) (AÇÃO EDUCATIVA *et al*, 2008, p.41).

O documento foi encaminhado às escolas públicas do país no ano de 2008 e preconiza a participação da comunidade concebida como desprovida de poder, necessitando, pois, do estabelecimento de práticas que lhe “dêem” voz e, ao mesmo, tempo, ao enlaçarem os indivíduos nos processos de decisão, definindo formas e instâncias de participação, torna-os seus parceiros.

A descentralização, outro conceito a circular nos discursos sobre a administração escolar, aparece ligado à idéia de democracia: seria uma tática para alterar a estrutura do poder da perspectiva da racionalidade vigente:

Descentralizar significa redistribuir o poder central, envolvendo necessariamente alterações nos núcleos de poder, que levam a uma maior distribuição do poder decisório até então centralizado em poucas mãos (VIRIATO, 2004, p.47).

Analisemos outro fragmento do texto desse autor:

A participação e a autonomia (...) têm assumido dois aspectos: um que as coloca num processo de fortalecimento de atuação política e de constituição de luta pelos direitos sociais, o que torna a relação com a comunidade escolar e o Estado uma luta constante e obrigatória; e outro que as coloca num processo de distanciamento do Estado, buscando fortalecer-se dentro da própria comunidade.

No primeiro aspecto, participar seria a possibilidade de a comunidade escolar identificar os problemas pertinentes à escola, apresentar alternativas para solucioná-los e administrar os recursos financeiros e materiais consoantes com tais alternativas. Isso não significa que o Estado deva transferir suas responsabilidades para a escola, mas sim que a comunidade escolar deva ter condições concretas para decidir e interferir nos rumos da escola pública. A título de exemplo, podemos falar das verbas que vêm para a escola. O uso destas deveria ser decidido pela escola, junto com o Conselho de Escola, APM e grêmio estudantil, ou seja, junto com as instituições auxiliares da escola (IAE). É aí que reside a importância da autonomia.

A autonomia, no primeiro aspecto, deve ser entendida como uma expressão da gestão democrática. Assim a autonomia faz-se presente como questão política, enquanto a tomada de decisões coletivas sobre os rumos da escola pública. Para tanto, a autonomia prescinde dos sujeitos que compõem a escola para que estes se utilizem das IAEs e assumam-na de forma participativa e autônoma.

No segundo aspecto, a participação e a autonomia são vistas como formas de a comunidade escolar contribuir com a manutenção da escola pública. O poder de decisão administrativo, financeiro e pedagógico é centralizado, seja em âmbito federal, estadual ou municipal. A participação e a autonomia restringem-se à mão-de-obra barata, à colaboração voluntária, à cobrança de taxas para manter a escola.

Neste aspecto, a descentralização confunde-se com a desconcentração. Aos órgãos centrais cabe o papel de regulamentar e controlar as ações da escola, sem, no entanto, ser responsável pela sua manutenção. No primeiro aspecto, a descentralização tem por finalidade distribuir o poder de decisão administrativo, pedagógico e financeiro. Este poder decisório centra-se na escola, fato que supera o trabalho fragmentado e centralizado em poucas mãos (Ibid, p.48-49).

Participações autônomas e democráticas são apontadas como formas de democratização do poder. Nessa formação discursiva, o incitamento às práticas de poder orientadas pela ética da liberdade aparece em exortação à participação: aprende-se participando da tomada de decisões, da condução do projeto pedagógico, administrativo etc. Pela participação e pela autonomia desenvolve-se uma estratégia de governo, produzem-se subjetividades.

Prática de intensa reverberação no conjunto de enunciados que analisamos, a formação continuada ocupa um lugar estratégico no campo discursivo da administração escolar e expõe o caráter pastoral que essa prática assume no exercício do poder, na tecnologia de governo.

Como a democracia, a descentralização é uma meta e um caminho, e, como tal, requer condições de possibilidades para o seu desenvolvimento, entre as quais é fundamental um processo de educação permanente em que os atores sociais vão assumindo cada vez mais a solução dos problemas educacionais de sua comunidade (HEVIA RIVAS *apud* VIRIATO, 2004, p.50-51).

Participação e autonomia são, observamos, conceitos constituintes da regra do autogoverno nesse conjunto enunciativo e compõem a economia política. Como pontua

Ramos do Ó (2003), almeja-se uma forma de conseguir uma obediência dócil e consentida que não colida com a energia pessoal.

Analisemos, agora, a declaração de um diretor de escola:

Eu acho que a escola pública tem um papel diferente. Isso é posição minha de trabalhar nessa escola pública. Você enxerga pessoas que não tinham direito a voz, a fala, a nada. Então é dar jeito de... Você estar na escola pública, na coisa pública você tem que torná-la pública. Para torná-la pública, as pessoas têm que entrar, têm que falar. Aquele compartilhar é viver junto, é discutir o que é educação, o que é homem, o que é que eu quero, o que eu não quero na educação (DE).

Os enunciados analisados permitem-nos notar que, conforme aponta Popkewitz (2001), o conceito de escolas democráticas – que questionam “quem participa (e recebe ‘voz’) e quem é excluído do processo de tomada de decisão – denotam a visão de soberania do poder. Citando o pensamento Judith Butler, o autor afirma que “o modelo soberano do poder assume de maneira acrítica o local da luta pelo conhecimento como dizendo respeito à emancipação e à democracia” (Ibid., p.25).

Dessas análises, podemos afirmar que, pela via de sistemas de conhecimentos alveja-se uma individualidade autogovernada. Esses sistemas produzem limites e fronteiras para o que é ou não possível fazer, viver, pensar, sentir; delimitam o que está dentro ou fora das normas de competência, realização e salvação (Ibid.).

As práticas e conceitos que neste portal foram apontados (democracia, autonomia, descentralização, participação; formação continuada, colegiados escolares, projeto pedagógico, gestão compartilhada, autogestão) estão conformadas em um sistema de raciocínio e tendem ao autogoverno. Qual tentáculos, anéis em movimento de serpente, envolvem os indivíduos, produzindo-os sujeitos. Denotam jogadas incitatórias nos jogos de poder e de verdade. Falamos, portanto, de regras de uma racionalidade política, de astúcia no exercício do poder no governo de cada um e de todos.

Os discursos que convocam uma administração eficiente e eficaz, seja sob qual manto se aninhe (teoria crítica, teoria neoliberal, ou seja ela qual for) investem numa forma de poder pastoral. Seus estratagemas não são prerrogativas de determinadas ideologias e não se encontram circunscritos em sítios específicos; em vez disso, o conclave pela democracia é apelo no campo discursivo da pedagogia, da administração empresarial, da

mídia etc. Ou seja, tais discursos compõem um conjunto de regras que põem em funcionamento uma determinada forma de se viver na atualidade. Opera-se de forma muito semelhante, produzindo subjetividades do mesmo, reduzindo-se possibilidades de outramento.

Portal V

As armas do cavaleiro solitário: o gládio psi

Dom Quixote

Pablo Picasso

A gente está sempre armada, sempre pronta.
Às vezes a gente briga com a gente mesmo. Não que sejam os moinhos de vento que estejam sobre a imaginação. Você tem a paixão, você tem que ter a paixão pelo que você está fazendo. Se não, não estaria tanto tempo, acho (DE).

Em uma sociedade marcada por um processo crescente de individualização, os diretores enunciam uma forma de pensar própria de autoridades contemporâneas. Autoridade que reclama o saber psi, que mobiliza esse saber em si e convoca sua interioridade nas ações que se desdobram no cotidiano, seja nas relações com os alunos, com os agentes educativos, seja consigo próprios.

Sendo a administração constituída por “sistemas de idéias que governam e disciplinam as ações” (POPKEWITZ, 2001, p.30), administrar refere-se à produção de normas que separam e dividem segundo as sensibilidades, as disposições e as conscientizações disponíveis. Desta feita, os princípios de raciocínio discriminam, distinguem, normalizam o que os indivíduos são e deveriam vir a ser. Como aponta Popkewitz (2001, p.47), “as categorias administrativas atualmente funcionam em um nível subjetivo e pessoal”: motivação, personalidade, disposições, afetividade etc.

Atentamos ao fato de que não foram evocados pelos diretores, durante as conversas que travamos, os conteúdos que habitam os espaços-tempos escolares. Foram apontados a necessidade de conhecer e reconhecer as histórias de vida, as características pessoais dos agentes educativos e alunos (numa avidez por mapear suas almas) e os valores democrático-liberais.

Observamos, então, a moral psi em vigência em articulação ao governo do Estado – “a visão psi se associa ao governo do Estado e se confunde com ele” (RAMOS DO Ó, 2003, p.151). Como argumenta Burchell (1991, p.121),

A razão política moderna foi formada (...) pelo projeto (e problema) de combinar ou fazer um complicado ajuste entre, de um lado, o exercício do poder estatal através de formas político-legais totalizantes para sua unidade, e, de outro, o exercício de uma forma individualizante de poder por meio de um governo pastoral concernente com a vida concreta e condutas dos indivíduos (tradução nossa).

Como armas no exercício da autoridade, os diretores destacam por mais uma vez suas características psicológicas. Arroladas em suas práticas cotidianas, a persistência, o jogo de cintura e o bom senso figuram como importante munição na lida cotidiana, próprias do autogoverno – autocontrole, autopolicamento. Observemos os seguintes enunciados de escola:

Persistência. É nunca desistir. Essa é uma arma importante.

Eu fico muito angustiada quando eu vejo injustiça e me polício muito para não fazer injustiça. Isso é uma angústia que eu carrego. Mas essa angústia é uma das minhas armas. De me policiar. Para usar o bom senso quando tem que tomar uma decisão (DE).

Ser acessível é uma arma. Uma arma branca, mas uma arma muito boa. Você conquista a confiança das pessoas e a partir daí você consegue muito mais coisas. Essa honestidade, essa disposição, essa coisa de ouvir, de entender, de se colocar no lugar do outro. Não é uma arma no sentido de lutar, de ataque, mas é uma coisa que te fortalece, que te dá autoridade (DE).

Eu vivenciei essa situação de você estar acessível, de você poder escutar. Às vezes você não pode fazer nada, mas você escuta, dá o ombro, com uma parceira que não tem a mesma postura. Aí você o resultado do grupo. As pessoas valorizam isso, sabia? Esse seu escutar, esse seu ombro, o choro que a gente fala. Eu descobri que as pessoas valorizam isso, elas acabam tendo mais afinidade com a pessoa que tem essa postura que com a pessoa que é mais assim [distante] (DE).

O legado do “conhece te a ti mesmo” da tradição socrática que tanto orientou as práticas de exame, as práticas confessionais do início da Modernidade, ganha novos contornos no incitamento de um trabalho sobre si, agora sob o imperativo “domina-te a ti mesmo”. No par conceitual razão-responsabilidade é feita uma intimação para que o indivíduo tome posse de si mesmo por meio de uma reflexão psi.

Os diretores desenvolvem um discurso psicologizado quando se referem ao exercício de suas funções, à narrativa de suas ações e situações do cotidiano escolar. Esse discurso faz ressonância à razão liberal. Como aponta Rose (2001, p.164),

as imagens de liberdade e autonomia que inspiram nosso pensamento político operam (...) em termos de uma imagem de ser humano que o vê como o foco psicológico unificado de sua biografia, como o *locus* de direitos e reivindicações legítimas, como um ator que busca ‘empresariar’ sua vida e seu eu por meio de atos de escolha.

Parece-nos que é acionado, nessa razão política, um “armamento psi”, um gládio que corta as subjetividades, as entalha. Temos, pois, uma maquinaria que produz sujeitos, os fixa, os faz cativos da própria subjetividade, estabilizando formas de ser, pensar, viver seus tempos e seus espaços. Nessa maquinaria, um vocabulário próprio compõe uma linguagem. Como afirmam Miller e Rose (2008, p.57),

a linguagem não é meramente contemplativa ou justificadora, ela é performativa. Uma análise do discurso político nos ajuda a elucidar não apenas o sistema de pensamento por meio dos quais autoridades posicionam e especificam os problemas do governo, mas também os sistemas de ação por meio dos quais eles são percebidos para conferir efeito de governo (tradução nossa).

Esses autores enfatizam que, como podemos atentar nos enunciados que aqui vimos apresentando, racionalidades políticas são moralmente tingidas, apoiadas em saberes e pensáveis por meio da linguagem (Ibid.).

Alocamos neste portal uma formação discursiva que tem adquirido ressonância acentuada no meio educacional: o empreendedorismo. Um novo mote do poder pastoral, talvez. Nessa constelação discursiva figura uma evocação à capacidade de se adequar às mudanças em um mundo enunciado como veloz e volátil em que há que se estar alerta para não perder oportunidades. Analisemos o que Cortella afirma a seguir,

Líderes são homens e mulheres que ajudam indivíduos e equipes a fazerem a travessia rumo ao futuro. Atualmente, a necessidade não é estar partindo o tempo todo, mas sim estar preparado para partir (2008, p.93).

É necessário ser capaz de ter medo de não renovar e perder oportunidade. De onde vem a palavra oportunidade? Vem do nome de um vento. Os romanos tinham o hábito na Antigüidade de dar nome aos ventos. E um vento que eles apreciavam imensamente, que levava o navio em direção ao porto, era chamado ob portus, o vento oportuno. O que é oportunidade? É quando você pega o vento favorável, aquele que o leva para o porto (...) O porto – assim como uma porta – é segurança, é entrada e saída, é aquilo que o impede de ficar estancado na coisa mais perigosa que existe, que é ser prisioneiro do mesmo.

O porto ou a porta impede que eu fique isolado, que eu fique ilhado, sem alternativa. Por isso, a oportunidade é aquilo que nos tira do mesmo porque o ponto ou uma porta é, antes de mais nada, uma saída. Como é saída em grego? Exodus. Na Bíblia, é a passagem clássica dos hebreus, conduzidos por Moisés, até a terra prometida, Canaã. A palavra em inglês que veio de exodus é exit. Que significa “sucesso”, “resultado positivo” e, também, “saída”.

Para ir da oportunidade ao êxito é preciso enfrentar os medos da mudança, romper com esse sentimento e ir atrás do vento oportuno. Para isso, é preciso mudar a mentalidade. É preciso ter uma mentalidade humilde. Uma mentalidade moderna.

Uma característica central de quem não perde oportunidade é a capacidade de ter audácia (...) audacioso ou audaciosa é aquele ou aquela

que planeja, organiza, estrutura e vai (...) Bom navegador é aquele que não espera o vento oportuno, ele vai atrás. A audácia lhe coloca uma condição: é preciso ser capaz de antecipar (...) antecipar está no campo do planejamento e da ciência (...) Para isso, a pessoa que não perde a oportunidade se caracteriza pela capacidade proativa (Ibid., p.46-47).

Observamos nesses excertos a noção de indivíduo como empresa, própria da racionalidade neoliberal. Destaque-se, ainda, o caráter de verdade que essas prescrições assumem. Como lembram Alan McKinlay e Ken Starkey (1998, p.1-2),

verdade e saber, pela perspectiva foucaultiana, são armas por meio das quais uma sociedade gerencia a si mesma. As normas não podem estar divorciadas das técnicas de normalização as quais estruturam pensamentos e discursos e categorias mutuamente excludentes como correto-incorreto e desejável-indesejável (Cooper and Burrell, 1998: 106). A verdade é condicionada numa ‘forte rede de constrangimento’ (Eribon, 1990: 219-21). A racionalidade é normativa, não transcendental ou emancipatória (tradução nossa).

O discurso do fim da história parece ter tomado o pensamento contemporâneo de forma contundente, potente e tem no empreendedorismo um emblemático expoente. Velocidade, adaptabilidade, flexibilidade incorporam o léxico de um discurso que açula as disposições dos indivíduos a um regime de tempo e de espaço voláteis:

Num mundo competitivo, para caminhar para a excelência é preciso fazer o melhor, no lugar de, vez ou outra, contentar-se com o possível. E isso exige humildade e exige que coloquemos em dúvida as práticas que já tínhamos. Porque se as práticas que tínhamos e temos no dia-a-dia fossem suficientes, estaríamos melhores (CORTELLA, 2008, p.30).

A competitividade do mundo não problematizada e, portanto, uma ordem natural, tem justificado e produzido um esquadramento da psique humana, tendo em vista o desenvolvimento de um “capital humano” mais eficaz e efetivo por meio da captura de sua interioridade – uma docilização da alma por mecanismos de poder cada vez mais sutis, posto que arregimentam os indivíduos por um incitamento à sua subjetividade e maximização da força produtiva na sociedade pós-fordista.

Nesse caminho, observamos que, cada vez mais, produções que trazem a expertise psi têm encontrado nos atores educativos consumidores ávidos. E, notamos, nesse

fenômeno, que vários são os que se arvoram em prescrever pareceres, opiniões, recomendações para aqueles que se encontram em posição de governantes/liderança: pais, educadores, diretores de escola, administradores de empresa etc.

Cortella, um dos experts psico-pedagógicos da atualidade, afirma:

Uma empresa que não pense na formação de um multiespecialista fratura a condição de ir adiante com maior perenidade. Afinal de contas, a velocidade da alteração dos processos produtivos, dos conhecimentos, dos nichos de mercado é tamanha que a questão não é estar o tempo todo partindo, mas preparado para partir. Você não tem de formar uma pessoa para estar continuamente partindo, mas preparado para partir. Ela tem de estar continuamente de prontidão, em estado de aptidão para partir para uma outra direção, se assim for necessário. E formar pessoas para autonomia exige que elas desenvolvam a sensibilidade, a capacidade de acumulação de conhecimentos e informação, a capacidade de apropriar-se desse conhecimento e dar a ele aplicabilidade. Não basta que isso saia apenas do mundo da erudição, não é para formar eruditos, é formar pessoas que tenham condições de ter um conhecimento que tenha eficiência (2008, p.35).

Em que pese a produção de Cortella (2008), acima citada, estar voltada para “líderes” de um modo geral, inclusive administradores de empresas, o enunciado dá a ver um mote discursivo que tem conquistado amplo espaço na mídia e orientado políticas educacionais: pauta programas de televisão, desde noticiários, revistas eletrônicas temáticas, programas de educação à distância e programas educacionais de governo. As políticas de avaliação externa e as produções de material didático de programas de governos tendem a pragmatismos de resultado. Discurso que se propaga e reveste, qual amálgama, o pensamento hegemônico contemporâneo. Abaixo destacamos mais alguns excertos do texto daquele autor:

Excelência não é um lugar aonde você chega. Excelência é um horizonte (...). Só será possível construir futuro e buscar excelência se formos capazes de conviver, dentro da igualdade, com a diferença das atividades que cada um faz. Num mundo que muda velozmente, uma empresa só se fortalece se estabelecer condições de sinergia.

Sinergia significa “força junto”. E, nesse sentido, fazer “força junto” obriga a olhar o outro como outro, e não como estranho (Ibid., p.78-79).

Há uma diferença estupenda entre o possível e o melhor. Num mundo competitivo, para caminhar para a excelência é preciso fazer o melhor, em vez de contentar-se com o possível. Fazer o possível é o óbvio.

Agora, fazer o melhor é exatamente aquilo que cria a diferença (Ibid., p.82).

Podemos notar, nesses excertos, dois alvos das atuais tecnologias de governo – razão e sensibilidade – que, junto à vontade, constituem objetos das práticas de subjetivação. Podemos ainda supor que sinergia e excelência constituem dois conceitos operantes da expertise do empreendedorismo.

A dedicatória de Marins (2007) no livro *Desmistificando a Motivação no Trabalho e na Vida*, muito nos diz da razão governamentalizada do tempo em que vivemos, das práticas de governo que nos acossam diuturnamente: “a todos os que se deixam contaminar pelo vírus da excelência e que, desmistificando a motivação, têm a coragem de fazer o que tiver que ser feito para educar o homem, melhorar o mundo e conquistar a paz (Ibid., p.13).

Um extrato de um artigo da revista *Nova Escola on Line* (2005) reverbera uma transposição, uma tradução desse regime de pensamento na escola. Nele, Ana Elisa Siqueira, diretora da escola Amorim Lima, em São Paulo, professora:

Quando se trata de administrar uma instituição, a tarefa mais importante do gestor ou da equipe gestora é tomar as decisões certas para chegar a resultados positivos, ou seja, ao lucro. Em educação, essa frase poderia ser traduzida assim: implantar as mudanças necessárias na escola para que todos os alunos aprendam. Manter a papelada em dia, atualizar os relatórios e outras questões burocráticas fazem parte da rotina de qualquer administrador, mas tudo isso deve ser feito em função do objetivo principal da escola (NOVA ESCOLA ON LINE, 2005).

Recuperemos, agora, a temática da expertise para analisarmos a presença do expert no discurso sobre gestão e empreendedorismo. Como já apontamos, o personagem do expert emerge em meio à formação de uma racionalidade liberal de governo. Tornou-se figura significativa na sociedade contemporânea, personificando neutralidade, autoridade e perícia, conhecimento especializado; opera, supostamente, sob um código de ética para além do bem e do mal. Para Miller e Rose (2008, p.68), o crescimento da expertise está relacionado a uma transformação nas racionalidades e tecnologias de governo. Equação do princípio liberal que dispõe que o domínio da política deve ser restringido e as liberdades individuais salvaguardadas.

A expertise psico-pedagógica vem sendo requisitada em variados sítios – de programas de televisão, periódicos mensais sobre educação, administração de empresas,

saúde a programas de educação à distância. Como exemplo, observamos que ao final das matérias publicadas na revista *Nova Escola*, há sempre a validação de um expert sobre o tema do artigo, cujas abordagens são, recorrentemente, prescritivas. Vejamos, dessa revista, um destaque do artigo “Gestão Escolar – *qual o segredo do sucesso de um gestor?*”

A opinião dos entrevistados, ainda que intuitiva, reforça o que os especialistas em gestão defendem há muito tempo.

A ex-secretária da Educação do estado de São Paulo, Rose Neubauer, atualmente diretora do Instituto Protagonistés, na capital paulista, lembra que nos anos 1990 ela e sua equipe acompanharam o rendimento escolar dos alunos de 60 unidades da rede paulista, localizadas em regiões ricas e pobres, urbanas e rurais. (...) “O que faz a diferença é a gestão”, afirma Rose(...).

Mas o que é uma gestão escolar eficiente? De acordo com José Ernesto Bologna, diretor do Instituto Ethos de Desenvolvimento Humano e Organizacional, em São Paulo, a resposta está na preocupação do gestor com o pedagógico: “É função do diretor ou da equipe gestora estar sempre alerta aos problemas de aprendizado para ajudar o professor a encontrar as melhores estratégias de ensino”. Além de incentivar o uso de novas metodologias e tecnologias, o diretor deve promover a discussão permanente de assuntos pedagógicos e outros que permeiam a educação, como o comportamento afetivo e sexual dos jovens, as drogas e o consumismo.

“O diretor que realmente deseja mudar faz a hora, não espera que as coisas aconteçam”, argumenta Rose Neubauer, parodiando uma canção de Geraldo Vandré. Ela afirma que a escola geralmente é uma instituição que reage negativamente a mudanças, e todos os rituais de passagem são enfrentados com resistência. Opor-se a essa inércia é uma das marcas do bom gestor (...).

Segundo Regina Giffoni Brito, coordenadora do curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, passar de uma cultura ineficiente para uma que traga resultados positivos envolve mudança de hábitos, valores e até de arquitetura.

(...)

A diretora faz parte da primeira turma de gestores formados em 2004 pela Fundação Lemann e pelo Instituto Protagonistés (...).

(...)

Para José Ernesto Bologna, o diretor da escola é como um maestro: “Ele rege a orquestra, mas suas mãos são ampliadas pelo grupo de especialistas que o rodeia”. Um bom gestor deve ser um líder e agregar as seguintes atitudes:

Estar sempre preocupado com os resultados da aprendizagem.

Participar do planejamento e fazer o acompanhamento do trabalho docente.

Conversar com alunos e funcionários para detectar problemas e níveis de satisfação e ouvir sugestões.

Ser um construtor de consensos, mas estar sempre aberto às novas idéias e à diversidade, aceitando opiniões e novas propostas.

Ser audacioso o suficiente para fazer as mudanças necessárias visando sempre melhorar a qualidade do ensino.
Manter as questões administrativas em dia (NOVA ESCOLA ON LINE, 2005).

Nessa matéria é citado um programa de formação a gestores do qual os diretores que participaram desta pesquisa também freqüentaram no ano de 2006. Trata-se do programa de “capacitação”: *Ofício de Gestor: Escola de A a Z: Um guia para diretores e professores observarem e apoiarem processos de melhoria da qualidade de ensino e da educação*.

O material desse programa de “formação continuada” composto de várias tabelas de questionários, as quais os diretores foram solicitados a preencher no decorrer de dez encontros, expõe o uso de dados quantitativos/estatística no cálculo do poder, traz prescrições, enfim, mostra a lógica que tem orientado os programas de governo atuais.

A estatística, uma palavra de origem francesa empregada para referir-se à aritmética estatal ou política, constitui um saber fulcral nos mecanismos de seguridade que é também base para uma “estadística”: um saber de Estado, a arte de governar, a governamentalidade. Toma parte no que Burchell (1991), citando Foucault, aponta como uma aritmética política que tem origem na formação da Razão de Estado, nos primórdios da era Moderna. Representa um tipo de saber político bem diferente do saber da virtude e das regras da justiça. Como argumenta o autor, “ele objetiva os indivíduos e suas atividades como componentes calculáveis e forças contribuindo para a prosperidade e poder do Estado” (Ibid., p.124, tradução nossa). Desse saber desdobra-se uma tecnologia de governo voltada antes que para a repressão, para a prevenção frente a uma situação constante de risco social, natural, econômico. Inscrição e cálculo aqui figuram como tecnologias de governo. Trata-se de transformar eventos e fenômenos em informação (nascimento, doença e morte, casamentos e divórcios, níveis de renda e tipos de dieta, oferta e procura de emprego, alfabetização e programas de governo): um dispositivo ótico.

Convertida num método de administração desde o século XIX, a estatística constitui uma gramática englobante que não deixa nada e ninguém de fora. Hoje, pelo cálculo do desvio padrão, somos potencialmente tudo: criminosos, soropositivos, loucos, fumantes, gênios, vítimas de violência urbana, acometíveis de febre amarela e assim por diante. Não há fora, apenas uma graduação infinitesimal entre normal e patológico.

Como apontam McKinlay e Starkey (1998, p.6), “o cálculo (conhecimento) gerencial está ao centro da administração moderna, é o conjunto de práticas as quais tornam conhecíveis os indivíduos, performances divisoras comparáveis e organizações governáveis” (tradução nossa).

A estatística se articula aos demais saberes (médicos, psi, pedagógicos) e desdobra práticas de governo que alcançam os agentes educativos. Figura nos censos escolares e programas de avaliação externa, qualifica em números a população escolar – seu perfil sócio-econômico, seu nível de aprendizagem, sua inteligência. Esse saber se desdobra em programas de governo como o “Ler e Escrever” em vigência na capital paulista desde o ano de 2005.

Este último, por exemplo, é constituído de uma programação pronta a ser seguida pela unidade escolar. Textos são definidos para serem lidos pelos professores no horário de estudo, legalmente instituído; material e atividades a serem aplicadas aos alunos o compõem. Dispõe-se um currículo de formação num mote homogeneizador. Experts produziram os textos, selecionaram os assuntos. Esse programa é tomado como um guia. Segundo os próprios diretores, subsidia o trabalho docente e o próprio coordenador pedagógico com material estruturado. Desta feita, no horário coletivo, o currículo está dado, definido por experts pedagogos, balizado por dados estatísticos. As formas de acompanhamento/controle do programa não deixam opções às escolas. Rotinas de sondagens e seus registros em gráficos e tabelas, especificamente nas áreas de português e matemática (o que foi feito nos quatro últimos anos), investem o tempo do trabalho docente e um cronograma de entrega dos dados do programa assola o calendário da escola. Esse conjunto de práticas é percebido pelos diretores de forma positivada:

Na EMEF [Escola Municipal de Ensino Fundamental], a gente está bem apegada ao Ler e Escrever por conta que tem muita demanda, muita cobrança em cima disso. Mas que é muito legal. A gente tem sentido que tem uma teoria, uma coisa muito legal, subsídios que todos recebem e estão sendo trabalhados. E basicamente a leitura recomendada, aqueles livros de avaliação, de gênero. A gente tem sentido que tem uma coisa concreta pra trabalhar (DE).

Também os programas de avaliação externa como *Prova São Paulo* (âmbito municipal) e *Prova Brasil* (âmbito nacional) atravessam o currículo definindo fazeres,

tempos e planos. Nesses programas, alunos dos anos iniciais e finais de cada ciclo (I e II) do Ensino Fundamental têm sido avaliados por meio de uma prova de língua portuguesa e de matemática. O programa *Prova São Paulo* prevê que as demais áreas do conhecimento sejam inseridas futuramente na avaliação. Na sua execução, todo um cerimonial é disposto para a realização do “evento”: professores que não da turma “aplicam” a prova aos alunos em datas e horário definidos pela Administração Municipal/Federal. As provas são as mesmas para todos os alunos e para todas as escolas. A sua elaboração está a cargo dos órgãos centrais que, mormente, contratam assessoria externa (de experts, é claro). Procedimentos de sigilo em relação às provas são tomados.

Num artigo da edição especial da revista *Nova Escola, Gestão Escolar*, Romualdo Luiz Portela de Oliveira defende que,

quando tecnicamente bem realizados, os exames são uma referência importante sobre a situação do aprendizado: “Eles permitem identificar fortalezas e debilidades, além de analisar a dinâmica do sistema em uma perspectiva histórica”(OLIVEIRA in ANDRADE, 2008, p.38).

Continuando, Oliveira sustenta que o processo da avaliação externa, se for bem feito desde a sua concepção, será capaz de indicar o que funciona e o que não funciona nas escolas, ajudando os diretores a balizar suas decisões (Ibid.).

Em concordância a Oliveira, Amauri Gramaud acrescenta:

os resultados mostram habilidades e competências adquiridas e, assim, “geram uma série de informações com as quais os gestores trabalham para atingir os objetivos que traçaram e, se for preciso, reformular estratégias e ações”. (...) Caso se pretendam tomar decisões de gestão, como mensurar bônus de professores e modificar critérios de aprovação ou reprovação, torna-se necessária uma prova censitária, em que todos façam o exame em determinadas séries (GRAMAUD in ANDRADE, p.38-39).

Para montar uma plataforma discursiva que nos possibilite analisar como opera o saber estatístico nas práticas administrativas atuais, destacamos, ainda, um artigo da revista *Nova Escola*, o quadro que expõe o resultado publicado de uma escola na Prova Brasil, cujo trabalho, por meio desse resultado, foi considerado exitoso:

COLÉGIO ESTADUAL JANUÁRIO DE TOLEDO PIZZA

DESEMPENHO NA PROVA BRASIL (4ª SÉRIE)

MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA
288,07	266,23
1º LUGAR	2º LUGAR
Média do Brasil 179,98 Média do RJ 184,44	Média do Brasil 172,91 Média do RJ 178,40

INDICADORES (EM%)*

APROVAÇÃO	68,6
MÉDIA DO BRASIL	84,4
MÉDIA DO RJ	82,3
REPROVAÇÃO	25,7
MÉDIA DO BRASIL	11,2
MÉDIA DO RJ	13,8
ABANDONO	5,7
MÉDIA DO BRASIL	4,4
MÉDIA DO RJ	3,9

Fonte: Censo Escolar 2004

ESTRUTURA DA ESCOLA

408 Alunos
42 Professores (23 têm nível superior)
28 Funcionários
9 Salas de aula
(S) Biblioteca
(N) Laboratório de informática
(N) Outros laboratórios
(N) Quadra

Fonte: NOVA ESCOLA ON LINE, 2007

No artigo, o redator da matéria apregoa: “no colégio com a média mais alta em Matemática e a segunda em Língua Portuguesa, o olhar atento do chefe da equipe faz a

diferença” (NOVA ESCOLA ON LINE, 2007). Notemos que, pelo quadro, o resultado da escola pode ser comparado às médias nacionais e estaduais.

Nesses programas, a nota obtida pela escola acaba por estar relacionada à administração da unidade educativa. A estatística legítima, assim, determinadas práticas de gestão.

Cortella (2008), ao inventariar cinco competências para os líderes – segundo ele, atributos imprescindíveis para o pleno exercício da liderança –, traz um vocabulário próprio do espraiamento da expertise psi alojada na ordem capitalística vigente.

Como o líder precisa ser companheiro e também ter o outro como companheiro, ao mesmo tempo em que ajuda a companhia em sua transição para o futuro, cabe a ele cultivar cinco competências essenciais nessa grande arte da interação.

1) Abrir a mente – o líder deve ficar atento àquilo que muda e estar sempre disposto a aprender.

(...)

2) Elevar a equipe – o poder está a serviço de uma obra coletiva e o liderado percebe claramente quando você é capaz de, ao crescer, levá-lo junto (...) mas fazê-lo de uma maneira que ele perceba que é parte de uma obra grande.

(...)

3) Recrear o espírito – as pessoas devem se sentir bem e ter alegria onde estão. Seriedade não é sinônimo de tristeza. Tristeza é sinônimo de problema.

(...)

4) Inovar a obra – liderar pressupõe a capacidade de se reinventar, de buscar novos métodos e soluções.

(...)

5) Empreender o futuro – não nascemos prontos, também não somos inéditos, mas tampouco ilhas. Ser capaz de construir o futuro é pensar nas estratégias, nas condições e nas possibilidades. (...) o líder é capaz de expor a capacidade de crescer coletivamente (Ibid, p.94-100).

Observe-se que as prescrições açulam uma ascese que convoca a interioridade psicológica do indivíduo e põem em circulação a racionalidade da precaução em acordo com o modelo neoliberal de relações entre Estado e economia (KOERNER, 2006).

A produção de várias advertências aos líderes, proferidas por Cortella (2008), nos permite visualizarmos uma atualização, uma variação ou uma distensão do discurso do risco. O risco constitui uma lógica operante na governamentalidade. Os riscos que acometem uma população justificam tecnologias de poder que sobre ela incidem, que

incidem sobre cada um dos indivíduos por meio de aplicação de conhecimentos provindos do esquadramento dos corpos e das almas.

Foi assim na Idade Clássica com os surtos de epidemias virais, assim no internamento e incisão de práticas corretivas aos loucos e infratores nos séculos XVII e XVIII, assim na produção discursiva da AIDS como doença sexualmente transmissível, a partir da década de oitenta do século passado, assim na administração da conduta alheia e da própria conduta nas associações contemporâneas. Riscos psi, sociais, econômicos que podem comprometer a eficácia, o êxito da atuação do líder e conduzir a um conseqüente malogro do projeto.

Analisemos as advertências ao “líder” dadas por Cortella (2008):

A busca da excelência exige ação. Mas sem cautela imobilizadora nem ímpeto inconseqüente (Ibid., p.53).

Para ir da oportunidade ao êxito é preciso enfrentar os medos de mudança, romper com o mesmo e ter a capacidade de se antecipar.

Por que alguns de nós perdemos as boas oportunidades na vida profissional ou pessoal? Porque temos medo de mudanças, que se transforma em pânico. Uma pessoa só aceita a mudança, de fato, quando percebe que será beneficiada no processo. Todos temos medo. A natureza colocou em nós dois mecanismos para sobrevivemos: medo e dor. Pânico, porém, é outra coisa. Medo lhe ajuda a não achar que é invulnerável. Em todo processo de mudança, é preciso ficar acautelado, e o medo auxilia nisso. Quem não tem medo se sente satisfeito, tranqüilo, e distraído (p.44).

Cuidado, porque um líder não pode supor que é invulnerável. Um líder não pode supor que há está blindado (...) Isso vale para a empresa, vale para o departamento, para o grupo, vale para a pessoa (p.74).

Busque satisfazer a obra, a equipe, mas não fique satisfeito. A satisfação paralisa, adormece, entorpece (p.76).

O discurso do risco nos permite perceber que a cautela remete a uma vigilância interna. Incide sobre a subjetividade do líder. No jogo do risco, entra em operação o nexos vulnerabilidade-qualidade de vida.

Por meio desse discurso, o exercício do controle torna-se menos dispendioso, uma vez que captura os indivíduos que a ele se dispõem voluntariamente. Essa é uma das facetas da governamentalidade, qual seja, a substituição das formas de intervenção direta do Estado por formas indiretas de regulação (KOERNER, 2006, p.226): formas flexíveis e indelévels de

controle. Para André Koerner, temos delineado, pois, o dispositivo da precaução em que operam esquemas de saber-poder de gestão de riscos.

Esse autor, ainda, desdobra a lógica do risco que faz operar práticas de produção de consensos e participação em um vínculo entre a política de responsabilização e o discurso democrático a viger nas sociedades ocidentais contemporâneas. Nos procedimentos participativos, como tática governamental, os sujeitos são investidos como (co)responsáveis pelas decisões tomadas e, por conseguinte como responsáveis pelo seu conteúdo e suas conseqüências.

Para Koerner, a democracia do risco indica “um dispositivo de saber-poder que reinveste os sujeitos de acordo com o caráter coletivo e interdependente de suas atividades com a partilha dos riscos e das responsabilidades que elas implicam” (Ibid., p.231) .

Temos, desta feita, uma política do risco que justifica e impele a produção de saberes que possibilitem o seu cálculo e que, ainda, potencializa a produção de expertises diversas. Compõe, pois, os dispositivos de seguridade próprios da governamentalidade.

Em um curto enunciado podemos perceber o quanto essa racionalidade vige no governo da conduta: seu vocabulário, suas regras operativas, seus motes, suas incitações, a moralidade em vigor:

As pessoas de sucesso são aquelas que não têm medo de se comprometer e compreendem que o sucesso exige de nós a coragem para correr riscos, assumir compromissos e lutar por nossos objetivos. A diferença fundamental entre ganhadores e perdedores está na medida do comprometimento, do envolvimento, da participação e da capacidade de fazer e de empreender (MARINS, 2007, p.22).

Risco, segurança, sensibilidade, razão, dentre outras, compõem regras do governo contemporâneo e fazem operar um conjunto de práticas subjetivantes que tem no empreendedorismo o caminho para a salvação: uma vida mais próspera, mais segura, mais racional, mais saudável, mais feliz, mais lucrativa.

Assim, as práticas de administração fazem circular saberes, produzem conhecimentos, deslindando tecnologias de governo e tomando corpo na administração social da individualidade. Em meio a essas práticas, os indivíduos são atravessados por uma miríade de agenciamentos a produzi-los, a fazê-los sujeitos liberais, democráticos, saudáveis, prósperos, empreendedores, felizes... parceiros e amantes do poder.

Considerações Finais

Eu de mim sei que depois de me ter metido a cavaleiro andante, sou bravo, comedido, liberal, bem-criado, generoso, cortês, audaz, brando, paciente, sofredor de trabalhos, de prisões, de encantamentos, e ainda que há pouco tempo me vi metido dentro de uma jaula, como se fosse doido, espero pelo valor do meu braço, ser dentro de poucos dias rei de algum reino, onde possa mostrar o liberal agradecimento que o meu peito encerra².

MIGUEL DE CERVANTES DE SAAVEDRA

No transcorrer desta pesquisa, por meio das práticas de administração, buscamos observar, em ato, as racionalidades (os regimes de verdade) que estão em operação, dar visibilidade às relações de poder em fluxo na atualidade, e dar a ver os nexos poder-saber-verdade. Para tanto, percorremos/analizamos enunciados *sobre* administração escolar e *de* diretores de escola que formaram o mosaico discursivo no qual nos movimentamos.

Orientados pelo pensamento foucaultiano, valemo-nos do conceito de governamentalidade em nossa empreitada analítica. Por meio de cinco imagens, desdobramos nossa escrita em um caminho que nos possibilitou observar um processo intensivo de psicologização da administração escolar.

Pelo caminho que percorremos, podemos afirmar que a administração constitui um campo importante no qual a razão governamental opera. Sendo da ordem do governo, as práticas de administração escolar compõem um domínio de estratégias, técnicas e procedimentos por meio dos quais diferenciadas forças atuam para tornar programas operáveis e em que uma multiplicidade de conexões é estabelecida entre as aspirações de autoridades e as atividades dos indivíduos e grupos (MILLER e ROSE, 2008). A esses heterogêneos mecanismos Miller e Rose denominam tecnologias de governo. Por meio dessas tecnologias, racionalidades políticas e os programas de governo que os articulam tornam a organização e a formação de equipes capazes de viabilizar determinado processo civilizatório. Não é uma questão de implementação de um projeto ideal no real ou de uma

² Dom Quixote de la Mancha.

extensão do controle na minúcia da existência. Antes, trata-se de um conjunto de forças diversas – legal, arquitetural, profissional, administrativa, financeira, jurídica – de tal modo que os aspectos das decisões e ações dos indivíduos, grupos, organizações e populações passam a ser entendidos em relação aos critérios de autoridades dos experts.

Nesse contorno, a administração constitui um agenciamento político, ou seja, apresenta-se como uma convergência de ações, competências, idéias, recursos, técnicas, compartilhados com um coletivo humano disposto a somar seus esforços numa direção específica, consoante a uma tecnologia pastoral. Ela compõe e movimenta dispositivos da racionalidade política vigente, produzindo subjetividades próprias aos agenciamentos subjetivantes da sociedade contemporânea .

As práticas que nesta pesquisa analisamos dão a ver uma forma de atualização do poder pastoral. Permitem-nos observar o enfeixamento entre tecnologias pastorais de governo da conduta de cada indivíduo e o processo civilizatório orientado para uma população. Nesse entroncamento, já argumentava Foucault (2006), se assenta a governamentalidade e suas formas de sujeição muito particulares e sutis. Racionalidade e prática de uma arte de governo individualizante e, ao mesmo tempo, totalizante, que se desenvolveu nos estados ocidentais desde o início da Era Moderna (BURCHELL, 1991). Como apontam Miller e Rose (2008) é no ponto de intersecção entre o governo da população e a subjetividade que se produz essa forma de poder. Sob essa racionalidade, técnicas políticas de governo objetivam simultaneamente o aumento e a segurança da grandeza do Estado e a “felicidade” de seus sujeitos (BURCHELL, 1991).

Observamos, pela análise dos enunciados aos quais nos ativemos, a reverberação do que Rose (2007) nomeia ética da liberdade nas produções discursivas sobre administração escolar e também nos discursos proferidos por diretores de escola em exercício. Na composição que se nos apresentou, observamos o imperativo do discurso da liberdade e da democracia compondo um regime de verdade que orienta o governo da conduta nesse *setting*.

Ao tomarmos o liberalismo como um *ethos*, como o sugere Rose (2007), observamos que as práticas exercidas na administração escolar neste início de século investem em técnicas de persuasão e convencimento, equipando com linguagens próprias o

seu exercício e dando corpo ao caráter incitatório do poder na atualidade que é exercido de forma dispersa, anônima e descentrada.

Características tomadas por atributos pessoais (flexibilidade, criatividade, adaptabilidade) são convocadas às subjetividades cada vez mais voláteis que tendem a tomar por natural e desejável a ordem política em vigor. Um incitamento à inovação e à mudança desdobra práticas de governo da conduta, numa forma sutil de controle. Práticas essas que tendem ao autogoverno são levadas a efeito: auto-conhecimento, auto-avaliação, auto-controle etc.

Em uma aliança entre vida econômica e conduta pessoal, temos a produção de um vocabulário próprio da racionalidade vigente num tipo de poder que não se exerce prioritariamente por constrangimento e coerção, mas por uma retórica persuasiva de modo a produzir cidadãos capazes de sustentar a própria liberdade, ou melhor, um tipo de liberdade regulada. Antes de proibir, de punir, mais especificamente, esse poder endossa e habilita desejos de obediência e constitui formas consideradas aceitáveis de criatividade e produtividade por meio de processos ambos transitivos – leis, superiores – e intransitivos – aquisição de condutas próprias a um membro da instituição (MCKINLAY e STARKEY, 1998).

Práticas de governo orientadas pelos princípios de liberdade, justiça, igualdade, democracia, responsabilidade mútua, senso de cidadania, eficiência econômica, prosperidade e racionalidade produzem uma forma de operar, investem na produção de uma determinada subjetividade (um sujeito democrático, eficiente, responsável, cidadão, empreendedor) e dão nota ao que rege o processo civilizatório sob o qual as práticas de administração se desdobram. Essas práticas, ao passo que conferem uma interioridade psicológica ao indivíduo, convocam-na ao seu próprio exercício, de tal monta que os indivíduos, eles mesmos, se voluntariam a uma espécie de ascese que atua sobre sua vontade, sua volição. Práticas que promovem uma auto-subordinação ao controle normalizador, uma postura de aquiescência, uma obediência voluntária às regras do poder.

Essas práticas são exercidas por meio de um investimento em capacidades e saberes de *expertises* diversas, antes do que a lei, ao poder de um soberano (Estado, Igreja, príncipe). Por uma química supra-molecular, o seu exercício se efetiva em meio a uma circulação de forças que articulam e combinam os saberes e suas verdades. Compõe-se,

então, um sistema de conhecimentos, de raciocínio de modo que o indivíduo se auto-regula em relação ao processo de normalização.

Formas de governo da conduta inquisitivas, opressoras estão na ordem da interdição em uma racionalidade que joga com a condição de liberdade dos indivíduos. Há uma exortação às formas tomadas como democráticas e uma convocação à participação e à autonomia. Sob este mote, cada qual é incitado a se produzir capaz, eficiente, sensível. A idéia de produtividade permeia essas práticas discursivas deslindadas em uma pedagogia de resultado e decorrente de uma administração por resultados.

Observamos, desta feita que, como afirma Edson Passeti (2002, p.123), “os investimentos na produtividade do corpo aperfeiçoam-se e acumulam: na sociedade de soberania, castiga-se; na disciplinar, busca-se utilidade econômica e docilidade política; na de controle, exige-se participação e fluxo inteligente”.

Menos efeito de uma intervenção estatal, as práticas são orientadas por uma combinação de saberes psi, econômicos, estatísticos, leis que compõem um dispositivo normalizador e são movimentadas por tecnologias pastorais de governo. Práticas normalizadoras, destarte, são produzidas e acionadas na condução da conduta dos atores educativos e de cada um sobre si.

Destacamos o fato de que, durante as conversas com os diretores, os fóruns apontados como privilegiados de decisão e expressão de uma instituição democrática não são citados. Nas produções dos *experts* em gestão escolar e em textos legais, os Conselhos de Escola, Associações de Pais e Mestres são enunciados como instâncias de participação que devem ser otimizadas. No cotidiano, eles são levados a efeito por força da lei, constantes, inclusive, em calendário escolar. Entretanto, foram pouco referidos pelos diretores participantes da pesquisa.

Mais do que articular os objetivos e motivações individuais aos da empresa, aos do Estado, aos da instituição (BURCHELL, 1991), parece-nos que, por meio da persuasão, por um investimento na própria vontade do indivíduo, em sua volição, os objetivos individuais tendem a se (con)fundirem com os da instituição. O envolvimento, a participação, a co-autoria, a co-gestão dos processos e projetos parecem-nos técnicas de incitamento dessas práticas de governo que convocam os indivíduos ao seu exercício. Uma espécie de captura da subjetividade.

O poder na atualidade, destarte, é exercido de forma muito mais dispersa e descentrada, e diferentes e vários dispositivos atravessam as instituições, operando no campo da subjetividade. No seu funcionamento, os indivíduos colocam a si próprios dentro de atos de escolhas no mundo das coisas, onde até estilos de vida estão na prateleira de coisas consumíveis, num mundo de liberdade de escolhas. Diante dessa maquinaria, não há a que e a quem resistir. Uma pasteurização da existência e seus tempos e espaços tende a produzir um efeito de naturalização de uma determinada forma de vida.

Na racionalidade liberal em vigor, marcada por um processo de individualização crescente, a política depende do indivíduo. Este é o problema ético do nosso tempo. José Mário Pires Azanha (2006) bem o diagnosticou ao analisar os textos legais do Brasil desde o “Manifesto dos pioneiros da educação nova” até a LDB. O autor afirma que os discursos sobre autonomia e democracia dispostos na legislação, especialmente as leis promulgadas a partir da década de oitenta do século passado, apregoam a defesa e a efetivação da liberdade como um projeto democrático decorrente de um somatório de forças individuais, como se o discurso da liberdade fosse auto-endógeno. Nesse discurso individualizante, prevalece, nos argumentos daquele autor, uma visão psicológica dos educandos. Observamos, ao longo desta pesquisa, que essa visão prevalece também em relação aos professores e demais atores educativos. Para Azanha, a democracia não se concretiza pela simples reunião de homens democráticos. Encarada a liberdade como atributo individual e não como fato do mundo político (AQUINO, 2007), “a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode ser até facilitadora da opressão” (AZANHA, 2006. p.94). “Mas, afinal de contas, liberdade para quê?” provoca-nos Azanha (Ibid., p.92).

Em meio a essa maquinaria do poder, reclamamos aos funcionários da verdade e aos técnicos do desejo (FOUCAULT, 1996) para nos prescreverem condutas, práticas, formas de pensarmos e agirmos, formas de nos relacionarmos. Formas de afetarmos e sermos afetados, enfim. Somos nós próprios que os procuramos e os alimentamos.

Recorremos às mais variadas expertises e suas autoridades na condução de nossas vidas – os saberes médicos, psi, econômicos etc. A grande ênfase, contudo, parece-nos recair sobre os saberes psi, que, amiúde, são articulados a outros (médicos, estatísticos, pedagógicos etc). Esses saberes assumiram lugar destacado, triunfaram na produção de um discurso verdadeiro na atualidade. São constituídos pela construção de um processo de

normalização que orienta a nossa vida cotidiana, nossa conduta, dirige nossos gestos, de modo que estabelecemos conosco uma relação altamente normalizada.

Destarte, o poder exercido tem em nós co-partícipes: movimentamos o poder que nos submete, fazemos circular sua linguagem, vestimos as condutas da moral vigente. Tornamos nossos gestos, crenças, desejos alinhados aos valores, à ética que contorna a existência na contingência histórica que nos acerca.

Nessa forma de poder, ao fim, reverberam práticas fascistas de governo que orientam e organizam a vida na contemporaneidade. Em *Introdução à vida não fascista*, Foucault (1996) chama a atenção para o fascismo nosso de cada dia. Desloca a abordagem sobre o fascismo, estendendo-a para além dos totalitarismos nacionalistas. Trata-se de um fascismo que os próprios indivíduos fazem operar em si. Em si, portanto, reside o campo de batalha, a trincheira possível de luta contra as formas de sujeição da atualidade.

As enunciações que constituíram material de análise nesta pesquisa dão a ver não a captura de seus enunciadores ou pensamentos particulares e ideológicos de alguns indivíduos ou um coletivo específico. Antes, elas reverberam uma forma de pensar, viver, sentir, conviver de uma sociedade, suas construções discursivas, suas regras de poder, seus efeitos de subjetivação. Esta pesquisa não tratou de personagens específicos, ela fala de todos nós: como temos vivido na contemporaneidade, o que temos feito de nós e dos outros.

Interrogar os regimes de verdade que nos assolam, os fascismos que em nós circulam, produzem e sustentam uma determinada forma de vida desponha, no nosso entendimento, na urgência de pensarmos a vida que temos elegido. Inventar uma ética (o trabalho sobre si) e uma política (o trabalho sobre o outro) que não sejam fascistas, para que possamos habitar formas outras de existência nas e para além das frestas que as maquinações de poder produzem ou deixam escapar.

Desnaturalizar a razão governamental que rege nossas condutas, que faz com que pensemos da forma como pensamos parece-nos ser uma urgência histórica que se nos apresenta e que o pensamento foucaultiano nos lega. Como assevera Alípio Souza Filho (2008, p.17), “Foucault inventa uma filosofia que liberta nossa própria existência de nós mesmos ou da prisão de nossa ‘subjetividade’, que, social e historicamente construída é, entretanto, vivida como uma substância natural e universal”. Há que se colocar em

suspeição os processos de subjetivação que nos acossam para que possamos estabelecer conosco e com os outros não relações de identificação, mas de diferenciação e de criação. Como propõem Dreyfus e Rabinow (1995), na esteira de Foucault, que possamos inventar novas espacialidades, novas temporalidades e promover novas formas de subjetividade pela recusa do tipo de individualidade que nos tem sido imposto há séculos, formas que fortaleçam nossa potência de agir.

Findo esse percurso, esperamos ter dado visibilidade a algumas formas de exercício de poder na atualidade: uma imagem que se esfumaça, posto que fluidas as formas de poder, múltiplas as forças e suas composições. Temos apenas imagens-efeitos que tendem ao esmaecimento.

Prelúdio de um outro escrito inexistente, este texto, um prólogo no momento de sua escritura, agora não passa de máscara mortuária; representa nada mais do que estilhas (AGAMBEN, 2005).

Corta-se, então, este texto-dissertação: um registro de imagens, de acontecimentos, de pensamentos, de discursos que, no ato mesmo de sua fossilização pela escrita, se evanescem. Escrita de texto-estilhaço, que, se teve pretensão, foi de tão-somente fazer um diagnóstico possível do presente, dele provocar sangria. Se como apregoou Foucault, liberdade é algo que nós mesmos criamos, tratou-se aqui de incitar a invenção da liberdade que não se postasse regulada. E, ainda, nos convocar a produzirmos linhas de fuga para o enfrentamento ao adestramento civilizatório do nosso tempo que, defendemos, tem pasteurizado nossa capacidade de afetação e minorado a intensidade de nossa existência. Que possamos, quiçá, produzirmo-nos mais porosos e darmos passagens a outras forças, a outras formas de vida, fazendo-nos seres ainda por nascer. Dizer sim à existência, à potência da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES, Mônica. *Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez, 2003.
- AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP; SEB/MEC (Coordenadores). *Indicadores da Qualidade na Educação*. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2008.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALCADIPANI, Rafael. Dinâmicas de poder nas organizações: A contribuição da governamentalidade. *Revista Comportamento Organizacional*. Vol. 14, nº 1, 2008, p.97-114.
- ANDRADE, Luiza. O Valor das Provas. *Revista Nova Escola*, edição especial Gestão Escolar, agosto de 2008, p.38-41.
- AQUINO, Julio Groppa. *Instantâneos da Escola Contemporânea*. Campinas: Papirus, 2007.
- AZANHA, José Mario Pires. *A Formação do Professor e Outros Escritos*. São Paulo: SENAC, 2006.
- BAUMAN, Z. *O Mal Estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- BURCHELL, Graham. Peculiar Interests: Civil Society and Governing ‘The System of Natural Liberty’. In: MILLER, Peter; GORDON, Colin; BURCHELL, Graham. *The Foucault Effect: studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991, p.119-150.
- CASTRO, Magali de. As Instituições Escolares Rumo ao Terceiro Milênio: implicações do atual contexto de globalização na construção do Projeto Político-Pedagógico. In: PINTO, Fátima Cunha Ferreira; FELDMAN, Marina; SILVA, Rinalva Cassiano (Orgs.) *Administração Escolar e Política da Educação*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997, p. 65-82.
- CERVANTES DE SAAVEDRA, Miguel de. *Dom Quixote de la Mancha*. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Ed. 34, 2002.

- CLEGG, Stewart. Foucault, Power and Organizations. In: MCKINLAY, Alan; STARKEY, Ken. *Foucault, Management and Organization Theory*. London: Sage, 1998, p.29-48.
- CORRÊA, Juliane; SOUSA, José Vieira de. Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Gestão da Escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *Qual é a tua obra?* Petrópolis: Vozes, 2008.
- DEAN, Mitchell. *Governmentality – power and rule in modern society*. London: Sage, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2004.
- DIDONÊ, Débora. et. al. O papel da Avaliação. Revista Nova Escola on Line, edição 199, fevereiro de 2007. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0199/aberto/mt_209553.shtml>. Acesso e download em: 10/08/08.
- DIRETOR? Presente. *Revista Nova Escola on Line*, edição 199, fevereiro de 2007. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/ed_anteriores/0199.shtml>. Acesso e download em: 10/08/08.
- DONZELOT, Jacques. Pleasure in Work. In: MILLER, Peter; GORDON, Colin; BURCHELL, Graham. *The Foucault Effect: studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991, p.251-280.
- DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. Preciso sobre o Poder – Respostas a Certas Críticas. In: *Michel Foucault: Estratégia, Poder - Saber*. Organização e seleção de textos, Manuel Barros da Motta, tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, p. 270-280.
- _____. *Seguridad, Territorio, Población: Curso en el Collège de France: 1977-1978 – 1ª ed.* Tradução de Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006b.
- _____. Diálogo sobre o Poder. In: *Michel Foucault: Estratégia, Poder- Saber*. Organização e seleção de textos, Manuel Barros da Motta, tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c, p. 253-269.

- _____. “Omnes et Singulatim”: uma crítica da Razão Política. In: *Michel Foucault: Estratégia, Poder-Saber. Organização e seleção de textos*, Manuel Barros da Motta, tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d, p.355-385.
- _____. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004a.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999a.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- _____. Introdução à vida não fascista. In: GUATARRI, Felix; DELEUZE, Gilles. *O Anti-Édipo – capitalismo e equizofrenia 1*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1996
- GARCIA, Maria Manoela Alves. *Pedagogias Críticas e Subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GURGEL, Thais. Todos pela qualidade. *Revista Nova Escola*, edição especial - Gestão Escolar, agosto de 2008, p.14-21.
- HIDALGO, Ângela Maria. Globalitarismo, Estado Mínimo e Gestão Compartilhada. In: LIMA, Antonio Bosco de. *Estado, Políticas Educacionais e Gestão Compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004, p.101-120.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- KOERNER, Andrei. Direito, regulação e governamentalidade. In: SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard. *O Legado de Foucault*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006, p.223 -140.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. IN: Costa, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.133-160.
- LAZZARATO, Maurizio. Biopolítica/Bioeconomia. In: PASSOS, Isabel C. Friche (Org.). *Poder, Normalização e Violência – Incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.41-52.
- _____. Para uma definição do conceito de “bio-política. *Revista Lugar Comum*. Disponível em: <www.cfch.ufrj.br/lugarcomum/>. Acesso e download em: 01/10/07.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

- LIMA, Antonio Bosco de. Políticas Educacionais e o Processo de “Democratização” da Gestão Educacional. In: LIMA, Antonio Bosco de. *Estado, Políticas Educacionais e Gestão Compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004, p.17-38.
- LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. O Diretor da Escola Pública, um Articulador. In: PINTO, Fátima Cunha Ferreira; FELDMAN, Marina; SILVA, Rinalva Cassiano (Orgs.) *Administração Escolar e Política da Educação*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997, p.231-248.
- MARINS, Luiz. *Desmistificando a Motivação no Trabalho e na Vida*. São Paulo: HARBRA, 2007.
- MCKINLAY, Alan; STARKEY, Ken. Managing Foucault: Foucault, Managment and Organization Theory. In: MCKINLAY, Alan; STARKEY, Ken. *Foucault, Management and Organization Theory*. London: Sage, 1998, p.1-13.
- MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. *Governing The Present: Administering Economic, Social and Personal Life*. Cambridge: Polity Press, 2008.
- MONTEIRO, Paula. Planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos. *Revista Nova Escola*, edição especial, 2009, p.18-19.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do Bem e do Mal – Prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- O PAPEL do diretor. *Revista Nova escola on Line*, edição 161, abril de 2003. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0161/aberto/mt_244545.shtml>. Acesso e download em: 10/08/08.
- ORTEGA, Francisco. *Amizade e Estética da Existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1999.
- PACHECO, Paula; RATIER, Rodrigo. Eu fiz... E deu certo. *Revista Nova Escola*. edição especial Gestão Escolar, agosto de 2008, p.62-65.
- PARO, Vitor Henrique. Implicações do Caráter Político da Educação para a Administração da Escola Pública. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.28 n. 2, jul/dez. 2002, p.11-23.
-
- _____ A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública: In: SILVA, Heron (Org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001a, p. 300-307.
-
- _____ *Escritos Sobre Educação*. São Paulo: Xamã, 2001b.

- _____. A Gestão da Educação ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública. In: SILVA, Luiz Heron da. *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. 5.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001c, p.308-19.
- _____. Políticas Educacionais: Considerações sobre o Discurso Genérico e Abstração da Realidade. In: PARO, Vitor Henrique; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001d, p.29-47.
- PASSETTI, Edson. Anarquismos e Sociedade de Controle. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.123-138.
- PELBART, Peter Pál. *A Nau do Tempo-Rei: 7 ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em Defesa da Alma: a política do ensino e a construção do professor*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: INBERNÓN, Francisco (Org.). *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Trad. Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.141-169.
- PRIOLLI, Julia. Quando o diretor se torna um gestor. *Revista Nova Escola*. Edição especial Gestão Escolar, agosto de 2008, p.6-9.
- QUAL o Segredo do Sucesso de um Gestor? *Revista Nova Escola on Line*, edição 188, dezembro de 2005. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/ed_anteriores/0188.shtml. Acesso e download em: 10/08/08.
- RAMOS DO Ó, Jorge. *O Governo de Si Mesmo*. Lisboa: Guide, Artes Gráficas, 2003.
- ROSE, Nikolas. *Powers of Freedom – reframing political thought*. 7.ed. New York: Cambridge University Press, 2007.
- _____. “Inventando nossos eus”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.137-204.
- SILVA, Flanklin Leopoldo. O Mundo Vazio: sobre a ausência da política no contexto contemporâneo. In: MARRACH, Sonia Alem; SILVA, Doris Accioly e. *Maurício Tragtenberg – uma vida para as Ciências Humanas*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- SINESP (Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo). *Revista Pedagógica*. Palestras apresentadas no 11º Congresso e nos Fóruns Educacionais e Sindicais 2007 e 2008. São Paulo: [s. n.], 2008.

- SOUZA, Silvana Aparecida de. Políticas Públicas Educacionais do Paraná e a Gestão Escolar Compartilhada (1995/2002). In: LIMA, Antonio Bosco de. *Estado, Políticas Educacionais e Gestão Compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004, p. 61-73.
- SOUZA, Cláudio B. Gomide de. Projeto Pedagógico na Perspectiva de Pesquisa & Desenvolvimento. In: PINTO, Fátima Cunha Ferreira; FELDMAN, Marina; SILVA, Rinalva Cassiano (Orgs.). *Administração Escolar e Política da Educação*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997, p.161-180.
- SOUZA FILHO, Alípio de. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio. *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.13-26.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*, Out 2007, vol. 28, no.100, p.947-963.
- VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Políticas Educacionais e o Processo de “Democratização” da Gestão Educacional. In: LIMA, Antonio Bosco de. *Estado, Políticas Educacionais e Gestão Compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004, p.39-60.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BENTHAM, Jeremy. *O Panóptico*. Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BITTAR, Mariluce e Oliveira, João Ferreira de (Orgs.). *Gestão e Políticas da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BRANCO, Guilherme Castelo. Atitude-limite e relações de poder: uma interpretação sobre o estatuto da liberdade em Michel Foucault. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio. *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.137-147.
- BURCHELL, Graham. Liberal government and techniques of the self. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas (ed.) *Foucault and political reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- DEACON, R; PARKER, B. Escolarização dos Cidadãos ou Civilização da Sociedade? In: SILVA, Heron (Org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001, p.138-153.
- DELEUZE, Gilles, “Pos-scriptum – sobre as sociedades de controle”. In: DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora Trinta e Quatro, 1992, p.219-226.
- FONSECA, Márcio Alves. O Sujeito Moderno. In: FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a Constituição do Sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003, p.73-100.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. *Tecnologias de si*. Verve, n. 6, 2004b.
- _____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- _____. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica* (além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.
- GIDDENS, Anthony. Modernidade. In: GIDDENS, A.; PERSON, C. *Conversas com Anthony Giddens*. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p.73-109.
- GROS, Frédéric (Org.). *A Coragem da Verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HARDT, M. “A Sociedade Mundial do Controle”. In: ALLIEZ, Eric. (org.) *Deleuze: uma vida filosófica*. Rio de Janeiro: Editora Trinta e Quatro, 2000, p.357-372.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.35-86.
- MAIA, Antônio C. Biopoder, Biopolítica e o Tempo Presente. In: NOVAES, Adauto (Org.) *O Homem Máquina – a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.77-108.
- MILLER, Jacques-Alain. A Máquina Panóptica de Jeremy Bentham. Tradução de M. D. Magno. In: BENTHAM, Jeremy. *O Panóptico*. Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.75-107.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PELBART, Peter Pál. *Vida Capital: Ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Orgs.). *Por que Foucault?* Tradução Vinícius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PINTO, Fátima Cunha Ferreira; FELDMAN, Marina; SILVA, Rinalva Cassiano (Orgs.). *Administração Escolar e Política da Educação*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.
- RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, Tomaz Tadeu. (Org.). *Liberdades Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p.30-45.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de Administração Escolar: para uso das Escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca Fomos Humanos: os rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

_____. (Org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. (Org.) *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

TESHINER, Marcus. *Psicanálise e Biopolítica – contribuições para a ética e a política em Michel Foucault*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

VALLADARES, Lúcia do Prado (Org.). *A Escola de Chicago: impacto de uma tradição no Brasil e na França*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, G.; PORTOCARRERO, Vera. (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p.13-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.13-34.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.13-38.

_____. *Foucault e a Educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Gestão da Escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.