



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd



**AS TENSÕES ENTRE AS RELAÇÕES DAS MACRO E
MICROPOLÍTICAS NA GESTÃO DA ESCOLA**

JUSCELEIDE MOREIRA DE SOUZA

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA
2020

JUSCELEIDE MOREIRA DE SOUZA

**AS TENSÕES ENTRE AS RELAÇÕES DAS MACRO E
MICROPOLÍTICAS NA GESTÃO DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED – da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Daniele Farias Freire Raic.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos de Subjetivação.

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA
2020**

371.207 Souza, Jusceleide Moreira de.
S715t As tensões entre as relações das macro e micropolíticas na gestão da escola. /
Jusceleide Moreira de Souza. – Vitória da Conquista-BA: UESB, 2020.
72 fl.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Sob a orientação da Prof. D. Sc. Daniele Farias Freire Raic.

1. Gestão escolar – Macropolíticas. 2. Gestão escolar – Micropolíticas. 3. Gestão escolar – Projeto político pedagógico. I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), *Campus* de Vitória da Conquista. II. Raic, Daniele Farias Freire. III. Título.

CDD(21): 371.207

Catálogo na Fonte:

Cláudia Aparecida de Souza – CRB 1014-5ª Região
Bibliotecária – UESB – Campus de Itapetinga-BA

Índice Sistemático para desdobramentos por Assunto:

1. Gestão escolar : Macropolíticas
2. Gestão escolar : Micropolíticas
3. Escola : Projeto político pedagógico

JUSCELEIDE MOREIRA DE SOUZA

**AS TENSÕES ENTRE AS RELAÇÕES DAS MACRO E
MICROPOLÍTICAS NA GESTÃO DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação.

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic - orientadora
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

Prof. Dr. Adenilson Cunha Moreira Junior
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

Profa. Dra. Silvia Maria Leite Almeida
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

Local: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e energia em todos os meus dias.

À minha família, em especial meus filhos, Kaíque e Samara, minha neta, Isadora, minha mãe e meus irmãos pelo apoio incondicional aos meus sonhos.

À Professora - Dr^a. Daniele Freire, pelo constante apoio nesta árdua jornada, pelo aceite desta orientação, pelo apoio e paciência, pelas intervenções e apoio, a quem externo meu carinho e admiração pelo conhecimento e pela facilidade e clareza ao transmiti-lo durante todo o período de orientação e elaboração deste trabalho.

À Sibeles Nery e à Ivete Borges, pelas melhores amigas que se tornaram, todo meu fraterno amor, gratidão sempre.

Aos colegas de curso do Mestrado pela feliz convivência, pelas discussões, reflexões e construções conjuntas nos ambientes de aprendizagem.

Ao Professor – Dr. Cláudio Pinto, minha admiração e gratidão pela força e por todos os encaminhamentos feitos ao longo do curso.

Aos meus tantos amigos, por me fazerem melhor a cada encontro.

DEDICO à Deus por ter me dado sustento até aqui; a uma pessoa que tem orientado minha vida ao longo desses anos e que, por isso, participou tão incisivamente da sua escrita: Alice, minha mãe, a pessoa mais sábia com quem prazerosamente convivo diariamente, que me incentiva com o seu exemplo, com a sua força, a não desistir, a buscar a realização de todos os meus desejos; e aos meus filhos e a minha neta por terem sentido a minha ausência por conta da realização do curso.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

(Martin Luther King)

RESUMO

Esse trabalho objetiva cartografar as tensões que emergem das relações entre as macro e micropolíticas no campo da gestão escolar, a fim de compreender de que maneira as micropolíticas ressoam nas práticas de gestão, considerando o princípio da participação. Tem como objetivos específicos: discutir a gestão e suas relações de poder; identificar as macropolíticas que normatizam e regulam a gestão escolar; mapear as micropolíticas que emergem das ações cotidianas na gestão da escola; e, por fim, discutir as ressonâncias das micropolíticas nas práticas de gestão escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, seguindo o método cartográfico, tendo como dispositivo para a produções de pistas o estudo documental, a observação e a realização de um grupo dialogal com professores e alunos do 9º ano de uma escola estadual no município de Itapetinga-BA. Esse trabalho inspira-se na filosofia da diferença, todavia, busca um diálogo com teóricos referendados como críticos, sobretudo, no campo da gestão escolar. Os estudos apontam para o pressuposto de que a instituição social, como também os sujeitos são atravessados, ao mesmo tempo, por segmentaridades molares e moleculares, expressas por *macropolíticas* e *micropolíticas*. Estas, inseparáveis, coexistem, passam uma pela outra, sempre uma pressupondo a outra, mas se distinguem, por não terem os mesmos termos, nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Embora as micropolíticas muitas vezes passem despercebidas, elas acontecem e podem implicar em alterações significativas nas macropolíticas.

PALAVRAS CHAVE: Gestão Escolar. Macropolíticas. Micropolíticas.

ABSTRACT

This work aims to map the tensions that emerge from the relationship between macro and micropolitics in the field of school management, in order to understand how micropolitics resonate in management practices, considering the principle of participation. Its specific objectives are: to discuss management and its power relations; identify the macro policies that regulate and regulate school management; map the micropolitics that emerge from everyday actions in school management; and, finally, to discuss the resonances of micropolitics in school management practices. It is a qualitative research, following the cartographic method, having as a device for the production of clues the documentary study, the observation and the realization of a dialogical group with teachers and 9th grade students of a state school in the city of Itapetinga- BA. This work is inspired by the philosophy of difference, however, it seeks a dialogue with theorists who are considered critical, especially in the field of school management. The studies point to the assumption that every social institution, as well as all subjects, are crossed, at the same time, molecular and molecular segmentarities, being throughout the text called macropolitics and micropolitics. They are inseparable and, because they coexist, they pass to each other, always assuming the other, but they are distinguished, as they do not have the same terms, nor the same correlations, nor the same nature, nor the same type of multiplicity. Although macropolitics often go unnoticed, they do happen and can imply significant changes in macropolitics.

KEY WORDS: School Management. Macropolitics. Micropolitics.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CF – Constituição Federal

CECJMG - Centro Educacional e Cultural José Marcos Gusmão

CECNG - Centro Educacional e Cultural Noralice Gusmão

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PPP – Projeto Político Pedagógico

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – O PRINCÍPIO DA CAMINHADA ...	11
1.1 <i>Mudo, mas não mudo muito...</i> as afecções da gestão na docência	12
2 ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS.....	20
2.1 O jeito de caminhar ...a cartografia como método	21
2.2 Tenho um caminho de barro, umedecido de dúvidas ... lócus da pesquisa	23
2.3 Mas nele, devagar vou... os dispositivos de produção de informações	25
3 A GESTÃO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES DE PODER.....	30
3.1 A Escola: que espaço, que interesses?	31
3.2 A escola e seus modos de gestar: trilhando caminhos e perspectivando a participação.....	34
4. AS MACROPOLÍTICAS QUE NORMATIZAM E REGULAM A GESTÃO ESCOLAR	38
4.1 O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar: qual o espaço da gestão?.....	41
4.2 Cartogafando as primeiras tensões na Instituição Escolar	45
5. AS MICROPOLÍTICAS QUE EMERGEM DAS AÇÕES COTIDIANAS NA GESTÃO DA ESCOLA	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE.....	69
APÊNDICE A - QUESTÕES NORTEADORAS	70

1 INTRODUÇÃO – O PRINCÍPIO DA CAMINHADA ...

*Nem sempre sou igual no que digo e escrevo.
 Mudo, mas não mudo muito.
 A cor das flores não é a mesma ao sol
 De que quando uma nuvem passa
 Ou quando entra a noite
 E as flores são cor da sombra.
 Mas quem olha bem vê que são as mesmas flores.
 Por isso quando pareço não concordar comigo,
 Reparem bem para mim:
 Se estava virado para a direita,
 Voltei-me agora para a esquerda,
 Mas sou sempre eu, assente sobre os mesmos pés —
 O mesmo sempre, graças ao céu e à terra
 E aos meus olhos e ouvidos atentos
 E à minha clara simplicidade de alma ...*

Alberto Caeiro (Heterónimo de Fernando Pessoa)

Como um ser social que sou, estou em contínua busca de mim, numa permanente (re) construção de uma pessoa que sei inacabada, em devir. Ora estou fechada em mim mesma, ora consciente das coisas que possuo (e das que não possuo), dos meus desejos e de tudo o que se passa ao meu redor, ora experimento o meu caos. Vou, assim, procurando atualizar, os meus aprendizados, conhecimentos e conquistas, ainda que eu não tenha dimensão de suas multiplicidades.

Como pessoa, digo “repare bem para mim: se estava virado para a direita, voltei-me agora para a esquerda”... Após trinta e quatro anos no exercício da docência em Língua Portuguesa, ensinando a escrita, ensinando a tecer um texto, experimento a dificuldade da tessitura do dissertar, do organizar o pensamento, da busca por responder uma avalanche de perguntas, como: como começar a escrita? Como me apropriar do que ora escrevo? Para onde conduzir o fluxo do texto? É possível conduzir esse fluxo, conscientemente? Quanta ansiedade... Quanta falta (ou mesmo excesso) de conexões! Não tenho dúvidas de que isso é experimentar o contínuo (des)fazer-se e refazer-se... Experimento sensações embaralhadas entre o movimento dos dedos e as multiplicidades do pensamento, das ideias. Nessa errância, nas idas e vindas, sinto que a produção textual vai além do submergir no mar das palavras, dos conceitos, do entrelaçar dos vocábulos; perpassa pelo campo da autoprodução, a partir do encontro de pensamentos, de ideias, da minha alma com a minha orientadora e com os outros

autores com quem procuro estabelecer os diálogos, ora em rupturas a-significantes, ora em composição, a fim de construir esse texto.

É inegável que nesses movimentos houve encontros germinativos capazes de construir-me, desconstruir-me e reconstruir-me, provocando importantes atualizações de conhecimentos diversos, colocando-me em contradições que me fizeram pensar que poderia desbravar o mundo à frente, tamanha coragem, ânimo e força, mas, ao mesmo tempo, vi-me diante de uma intensidade potente que me conduziria a caminhos desconhecidos (e não foram poucos!), em que me faltaram as palavras, um direcionamento, mas que me permitiram compreender que eu só posso produzir se for tocada, movimentada, sensibilizada, afetada por aquilo que está sendo escrito. Para Deleuze (2002), uma afecção representa um estado momentâneo do corpo, que é pelo afeto, ou a passagem de um estado a outro, uma transição (*transitio*).

Compartilho da ideia de Deleuze e Guattari (1988) que o ato de escrever é

empurrar a linguagem - e empurrar a sintaxe, pois a linguagem é a sintaxe - a um certo limite, que pode-se expressar de diversas maneiras: limite que separa a linguagem do silêncio; limite que separa a linguagem da música; limite que separa a linguagem do piado doloroso... (DELEUZE; GUATTARI, 1988, p.12).

Penso que a escrita só acontece nos encontros, na vontade de produzir um texto por estar afetada pelo tema e capturada por outros autores e suas ideias. Problematizar é problematizar-se, por isso, provooco um encontro comigo mesma dentro de um contexto plural, polissêmico, experimentado no fundo da minha solidão. Digo com Deleuze e Parnet (2004, p. 17) que “é no fundo da solidão que se pode dar qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e por vezes sem conhecer nem as ter jamais visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos”, no meu caso, em especial, a construção e a ampliação dos meus conhecimentos, das minhas referências, cujas produções se mostram (ainda que precariamente) nessa dissertação intitulada *As tensões nas relações das macro e micropolíticas na gestão da escola pública*.

1.1 Mudo, mas não mudo muito... as afecções da gestão na docência

Nesse movimento de dissertar sou reconduzida às lembranças de quando entrei na docência, inicialmente na rede privada de ensino. Somente em 1993, nove anos depois, é que

ingressei no serviço público, tornando-me professora de Língua Portuguesa do Centro Educacional e Cultural Noralice Gusmão (CECNG). Em 1997 fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Itapetinga-BA para assumir a vice – direção do turno noturno do CECNG, permanecendo no cargo até 2001, quando ocupei o cargo de diretora até 2011. Estar como articuladora da gestão da escola pública foi uma experiência de grande relevância para a minha vida, pois via-me diante do constante desafio de democratizar os saberes e as práticas dentro da instituição, procurando envolver todos os agentes formadores daquele espaço, a fim de que cada um assumisse o seu papel em prol da efetivação de uma escola mais participativa, isso, por compreender que a escola é formada por subjetividades forjadas por um sistema capitalista que não inclui a todos, com igualdade de direitos e de oportunidades.

Encontrei muita dificuldade em trazer a participação de cada membro da organização escolar e, por diversas vezes, foi preciso levar os projetos e propostas adiante com a parca participação da comunidade escolar, até mesmo dos professores, alguns deles indiferentes ao seu papel na construção de uma escola democrática.

O trabalho como diretora escolar me fez compreender o quanto é importante trabalhar no sentido do desenvolvimento humano, tanto de si quanto dos outros atores e autores educacionais (gestor, professor, coordenador, secretário, merendeira, zelador, vigilantes, alunos e pais), porque, para mim, trata-se de uma função que deve colaborar para que membros de diferentes segmentos, até então invisibilizados no cotidiano escolar, percebam-se como gestores, essenciais à construção democrática da escola. Todavia, construir uma escola é, inclusive, (re)pensar o próprio sentido da democracia, a qual não pode fundar-se numa lógica liberal, como vem ocorrendo nas democracias modernas, subjugadas ao discurso hegemônico da representatividade.

Outrossim, parto do pressuposto que um dos desafios da gestão escolar é conduzir democraticamente uma instituição que tem como função precípua a formação de pessoas, de modo que essas possam produzir-se enquanto singularidades e, ao mesmo tempo, contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e ética. Para Cavazzani (2005), a Gestão escolar, na atualidade, apresenta a premissa de democratizar as relações do trabalho no interior da escola com a perspectiva da participação de todos os agentes construtores do espaço educativo. Esse discurso da participação é comumente presente nas falas dos gestores e encontra amparo na legislação educacional, em especial na Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Mas, aqui já incide um problema: o que é a participação no contexto escolar?

A democracia liberal criou uma noção de participação. Todavia, essa participação ficou quase sempre restrita à representação. Para Boaventura Souza Santos, as sociedades

capitalistas, sobretudo nos países centrais, consolidaram uma democracia liberal que procurou estabilizar a tensão entre a democracia e o capitalismo, utilizando-se, como uma das vias, a limitação da participação cidadã, tanto individual, quanto coletiva, com o objetivo de não sobrecarregar o regime democrático com as demandas sociais (SANTOS, 2003). Com isso, a noção de participação vem se constituindo, historicamente, em espaços instituídos para a participação. Nas escolas, como instituições sociais regulamentadas pelo Estado, a participação se dá, portanto, pelas representações. São representações estudantis, de pais, de professores, de funcionários... Contudo, ao longo desses anos na escola, nunca presenciei alguma assembleia desses segmentos para discutirem e deliberarem por tomadas de decisões. Na maioria das vezes (quase sempre) os representantes votam por critérios individuais. Entretanto, no sentido *stricto* que aqui proponho pensar a participação, entendo-a como uma afecção, que “ remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes” (DELEUZE, 2002, p. 56). Participar é afetar e afetar-se; é estar atravessado e alterado pelas condições (ex)postas.

Ao perspectivar a gestão da escola em sua forma participativa, sinto a necessidade de diferenciar os termos *direção* e *gestão*, utilizados quase sempre como sinônimos. Em minhas itinerâncias profissionais, por ter sido diretora de uma unidade escolar, pude entender que a direção escolar é bem mais do que um “cargo” e, por isso, requer muito mais que uma formação técnica em gestão; é uma afecção. Na gestão, os corpos¹ são continuamente afetados, por isso, não pode ser reduzida à figura do diretor.

É importante dizer que a gestão, de acordo com Luck, pressupõe, em si, a ideia do trabalho associado de pessoas, analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto, dentro de uma vontade coletiva (LUCK, 1996) de todos os atores e autores educacionais, mediando a execução dos objetivos da escola e contrariando o controle, a divisão e a centralização do trabalho desenvolvido no universo escolar. O diretor, por sua vez, é um importante articulador do processo de gestar a escola, a fim de trazer para o seu interior a efetivação da diversidade, através das pessoas e as suas imagens, os seus sons e os seus vocabulários, de modo a estreitar a lacuna existente entre a escola e o mundo exterior,

¹ Em Deleuze e Guattari, o corpo é entendido como uma forma de ser, de se produzir e de produzir a própria existência; para estes autores o corpo “não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, v.3, p. 12).

desempenhando um papel de liderança sem fazer uso do autoritarismo, ao contrário, de forma democrática, para encontrar um caminho para uma gestão de qualidade social.

A gestão da escola lida diariamente com grandes fazeres². Com esse entendimento, compartilho das contribuições de Luck sobre o que se espera da gestão no cotidiano escolar, a saber: 1) organização e articulação de todas as unidades componentes da escola; 2) controle dos aspectos materiais e financeiros da escola; 3) articulação e controle dos recursos humanos; 4) articulação da escola com o nível superior de administração do sistema educacional; 5) formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos e supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades (LUCK, 1981, p. 17).

Então, sinto-me provocada a pensar como que tantas atribuições ficam restritas à equipe dirigente da escola (direção, vice – direção e coordenação), podendo ocorrer de estar gestando para *o outro* e não *com o outro*, como acontece na maioria das escolas ainda fundadas em práticas autoritárias. Afinal, o que não podemos perder de vista é que o trabalho realizado na escola atravessa e afeta a todos, ainda que de maneira totalmente diversas.

Nesse sentido, afirmo que a gestão é um ato político, cuja efetiva participação dos envolvidos torna-se essencial. Com isso, compartilho da premissa de que a escola deve estar aberta à comunidade escolar, a qual abrange professores e funcionários, os pais e os alunos. Apoiada em Luck, vejo que “a abordagem participativa na gestão escolar demanda maior envolvimento de todos os interessados no processo decisório da escola, mobilizando-os, da mesma forma, na realização das múltiplas ações da gestão” (LUCK, 2011, p.18). Entretanto, vejo como imprescindível reterritorializar a ideia de participação na escola; penso ser fundamental forjar e capturar da cotidianidade novas possibilidades participativas, invisibilizadas, mas que impactam no cotidiano escolar, para além dos conselhos participativos.

Sendo participativa, a gestão da escola passa a envidar esforços na construção de uma educação que problematize e dialogue com as demandas sociais, buscando em sua prática cotidiana ações democráticas, comprometidas com o bem comum, mas também, com a produção de singularidades.

Quando penso em coletividade, entra em tela o sentido que ora produzo para o termo aqui nesse texto. Com Deleuze e Guattari (1992), digo que a coletividade está ancorada na

²Um neologismo para representar as funções, os papéis desenvolvidos pela gestão escolar no cotidiano da escola, mas cotidiano não é apenas como sinônimo de dia-a-dia, mas sim, sobre as práticas que ocorrem no universo escolar, tendo, ou não, a participação de todas as pessoas que dele faz parte.

heterogeneidade de vetores que a compõe, isto é, na multiplicidade das infinitas linhas, dos devires moleculares que se atravessam, se imbricam, se entrelaçam e se agenciam, compondo as formas molares no plano da experiência concreta vivida pelos atores e autores educacionais. Mas, quando penso em singularidade, faço uso das palavras de Deleuze (2011), para dizer que

as singularidades são os verdadeiros acontecimentos transcendentais: o que Ferlinghetti chama de ‘a quarta pessoa no singular’. Longe de serem individuais, ou pessoais, as singularidades presidem à gênese dos indivíduos e das pessoas: elas se repartem em ‘potencial’ que não comporta em si mesmo nem Ego (*moi*) individual, nem Eu (*jê*) pessoal, mas que os produz atualizando-se, efetuando-se, as figuras dessa atualização não se parecendo em nada ao potencial efetuado. (DELEUZE, 2011, p. 105).

Neste sentido, vejo a escola como uma trama, composta por muitos fios que se entrelaçam, se afetam (ou não) constituindo-se numa segmentaridade, passiva de desterritorialização.

A participação, numa coletividade (aqui multiplicidade), é estabelecida a partir das relações de poderes³. Para Foucault (2001, p. 16), “[...] o interessante é que os poderes não estão localizados em nenhum ponto da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa”. Então, quem tem o poder na escola? Com Foucault, respondo: todos! A questão, então, passa a ser, nesse caso, como esse poder está sendo distribuído nas escolas e como que essa distribuição pode favorecer a uns em detrimento de outros.

Nesse contexto, trago Deleuze e Guattari (1980) para dizer que a vivência nas instituições sociais, donde destaco a escola, está atravessada por tensões, justamente porque, como “[...] indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésias, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não tem a mesma natureza” (1980, p. 83).

Conforme Deleuze e Guattari (1996), somos todos segmentarizados de diferentes maneiras. Para eles, “a segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem. Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacial e socialmente”. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 83). Então, nessa perspectiva, o ser humano é um ser segmentário, embora sem unidade coerente, atravessados por diferentes linhas segmentarias que ora nos ajusta, ora nos agita, ora nos faz romper com as estruturas mais rígidas. Para os autores,

³Poderes foi intencionalmente colocado em sua pluralidade por expressar diferentes expressões.

Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são, pois, atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular. [...] se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós – mas sempre uma pressupondo a outra. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.90).

Quando penso na escola, situo-a como um estrato formado por linhas, sendo as de segmentaridades duras, as de segmentaridades maleáveis e as linhas de fuga. As primeiras, de segmentaridade dura, são molares⁴, próprias das macropolíticas, são aquelas pelas quais “todo mundo, indivíduos e coletividades, será julgado, retificado, alinhado segundo seus contornos” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.71); as linhas de segmentaridades maleáveis, caracterizadas por relações moleculares⁵, ajudam a produzir as micropolíticas, por serem consideradas como um ‘tobogã de possibilidades’ ou minúsculos movimentos que não esperam para chegar às bordas, linhas ou vibrações que se esboçam bem antes dos contornos” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.74, grifos dos autores).

De acordo com Deleuze e Guattari sempre há, ainda, “uma linha de fuga, mesmo que começando por um minúsculo riacho [...] correndo entre os segmentos, escapando de sua centralização, furtando-se à sua totalização” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 94). São fluxos em um contínuo movimento, procurando retirar o sujeito da rigidez dos estratos, a exemplo da escola; são linhas que promovem a ruptura com os estratos, de forma que para Deleuze e Guattari (1996, p. 67) “nelas tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, bem como a passagem de um segmento a outro”.

As linhas duras, molares, aqui entendidas como macropolíticas, são as linhas que controlam, que normatizam e enquadram através de seus mecanismos de controle, a manutenção da ordem, evitando o que pode ser considerado como inadequado na instituição social (essa questão será tratada na seção 04). Enquanto que as linhas flexíveis, moleculares, donde destaco, sobretudo, as linhas de fuga, contém fluxos e partículas que fogem ao controle

⁴ Os discursos molares são definidos como os que representam a realidade. Desta forma, percebemos, por conta de um treinamento epistemológico que instala um regime do que pode ser observado, apenas os discursos molares (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

⁵ Os discursos molares apresentam maior rigidez enquanto que os discursos moleculares são flexíveis e pontuais. Desta forma, estes dois discursos não se distinguem apenas pelo tamanho, escala ou dimensão, mas pela natureza do sistema de referência considerado. Um se propaga de forma ampla muitas vezes relacionado à moralidade de instituições milenares e o outro se miniaturiza no movimento diário percebido pelos sentidos de quem observa e é observado (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

das macropolíticas, avançando sempre e, na maioria das vezes, de forma imperceptível do seu movimento. Essas são as micropolíticas, que serão tratadas na seção 05. É preciso considerar que essas linhas, ao se tramarem, produzem tensões que não podem passar despercebidas, uma vez que seus efeitos podem ser bastante importantes quando pensamos na participação, pelas vias das multiplicidades.

Do trazido até aqui, levanto a seguinte questão de pesquisa: *quais são as tensões que emergem das relações entre as macro e micropolíticas no cotidiano escolar e de que maneira essas tensões podem alterar as práticas de gestão na escola, considerando o princípio da gestão participativa?*

Assim, o objetivo deste estudo é *cartografar as tensões que emergem das macro e micropolíticas no campo da gestão escolar, bem como compreender de que maneira as micropolíticas ressoam nas práticas de gestão, considerando o princípio da participação*. Para tanto, o esforço aqui está em: 1) discutir a gestão e as suas relações de poder; 2) identificar as macropolíticas que normatizam e regulam a gestão escolar; 3) mapear as micropolíticas que emergem das ações cotidianas na gestão da escola; 4) discutir as ressonâncias das micropolíticas nas práticas de gestão escolar.

Este estudo, de abordagem qualitativa, evoca a ênfase sobre as qualidades das entidades, sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, quantia, intensidade ou frequência, mas o mundo da experiência vivida (DENZIN; LINCOLN, 2005). Como escolha metodológica, apoio-me no método cartográfico, inspirado em Deleuze e Guattari (1996, p.21), para quem “a arte de construir um mapa é sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”. Assim, o cartógrafo vai constituindo os seus passos, à medida em que for estabelecendo relações ao fazer parte do seu território de pesquisa, através do seu encontro, pois a cartografia é feita de encontros, não aqueles que se referem a encontrar pessoas ou alguma coisa, mas o encontro que “implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE, 1998, p. 56).

As informações, aqui, estão influenciadas pela filosofia da diferença, contudo, por questões específicas no trato da escola e, por compreender o necessário engendramento das produções no campo da organização e gestão da escola, faço uso de autores críticos, tais como: Boaventura Souza Santos (2003), Bobbio (1996), Hannah Arent (1969), Vitor Paro (2011), Heloisa Luck (2000, 2007, 2008) e outros, com quem busco fazer conexões e com elas poder produzir um texto que sei em sua multiplicidade e precariedade.

Este trabalho está organizado em sete capítulos, descritos a seguir: 1) este de **Introdução - O Princípio da Caminhada**, contendo a implicação, a problematização, a questão da pesquisa e os objetivos; 2) **Itinerâncias Metodológicas**, onde procuro apresentar o tipo de pesquisa, como também o método e os dispositivos, além dos sujeitos e local da pesquisa; 3) destina-se à discussão de **A gestão e as relações de poderes na escola**, como campo de debates e conflitos; 4) volta-se à discussão, a partir dos documentos oficiais, frente **As Macropolíticas que normatizam e regulam a gestão da escola**; 5) destina-se a apresentar o mapeamento de **As micropolíticas que emergem das ações cotidianas na gestão da escola**; 6) **Ressonâncias das micropolíticas nas práticas de gestão escolar**, onde apresento as informações produzidas ao longo desse estudo. Ao final, no capítulo sete, trago as **Considerações Finais**, isto é, as conclusões que obtive dos resultados para finalizar a pesquisa, mas como proposta para o início de outras, mediante a outras questões relacionadas ao tema pesquisado.

2 ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS

*Tive um chão (mas já faz tempo)
todo feito de certezas
tão duras como lajedos.*

*Agora (o tempo é que fez)
tenho um caminho de barro
umedecido de dúvidas.*

*Mas nele (devagar vou)
me cresce funda a certeza
de que vale a pena o amor*

Thiago de Melo

Aqui, eu começo a descrição do caminho desta pesquisa intitulada *As tensões entre as relações das Macro e Micropolíticas na Gestão da Escola*. O percurso que ora descrevo territorializa essa pesquisa numa abordagem qualitativa que, de acordo com Ludke e André (1986), é caracterizada pelo contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Para Minayo (2003) a pesquisa qualitativa procura tentar responder às questões que são muito específicas, em contextos também específicos. De acordo com a autora, a pesquisa qualitativa trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tudo isso corresponde às relações, aos processos e aos fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis. Para a autora,

[...] enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p.22).

Já a concepção trazida por Denzin e Lincoln (2005) leva-me a considerar a pesquisa qualitativa como uma compreensão interpretativa do mundo, em que os pesquisadores estudam as coisas em seu ambiente natural, tentando compreender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Este mesmo pensamento se encontra com o de Vieira e Zouain (2005) que atribuem, à pesquisa qualitativa, uma importância fundamental aos

depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles.

Assim, passei a compreender que este tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que os envolvem, deixando ver que o pesquisador qualitativo estuda um objeto em seu próprio contexto, com a finalidade de produzir informações, no intuito de compreender as atitudes e comportamentos dos agentes pesquisados.

2.1 O jeito de caminhar ...a cartografia como método

Enquanto eu me pego a pensar na minha caminhada pessoal, profissional, tento (re)fazer o meu percurso, o curso da minha vida... pesquisar é também pesquisar-se! E, ao revisitar-me, é inevitável ver a importância da escola, em especial a escola *lócus* desse estudo, dada a sua importância para o meu desenvolvimento, para a minha construção, pois é nela que venho aprendendo, durante mais de duas décadas de trabalho, uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente aprenderia em outros contextos. Essa implicação levou-me a escolher este local para o desenvolvimento desse estudo, também por eu acreditar que essa escola possibilita os diferentes modos de agir e de pensar dos seus atores e autores, podendo transformar a caminhada de cada um, assim como transformou a minha. Pesa também como critério na seleção da escola o fato de o CEJMG possuir uma trajetória de luta e resistência, em defesa da efetivação de uma escola democrática, procurando propor uma educação pautada no diferente, no múltiplo, no diverso, no respeito ao direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a produção de singularidades e sua qualificação profissional, conforme reza seu Projeto Político e Pedagógico – PPP, cuja meta é proporcionar um ensino público de qualidade social, com a utilização de uma prática metodológica lúdica, dinâmica e capaz de fazer com que o aluno possa construir o seu próprio conhecimento, de forma que ele seja verdadeiramente o ator e autor social da sua própria história (PPP - CECJM, 2018, p. 26).

Ao buscar um caminho mais adequado para tentar levar-me aos objetivos propostos, aos questionamentos e aos anseios investigativos da pesquisa, recorro à cartografia como opção metodológica, por entender a pesquisa como um movimento constante, num plano imanente, vivo, dinâmico, mutável a cada instante, dentro de realidades passageiras, transitórias e em devir constante.

Nessa busca posso saber o ponto de partida, mas desconheço a chegada. Sendo assim,

há um trabalho pelas aberturas, pelos meios, pelas zonas, pelos movimentos, pelas linhas de desejos e de conexões. Sua dificuldade por essas zonas é que não há um dado a ser decifrado ou definido em sua forma mobilizada como um estado de coisas (BRITO; CHAVES, 2017, p. 168).

O desenvolvimento deste estudo está inspirado em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996), para quem fazer mapas é

[...] marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo. Fazer cartografia é, pois, a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.21).

A cartografia não estabelece, na pesquisa, um caminho linear, pois, ao contrário de outros métodos que apresentam um modelo orientador, procurando direcionar o pesquisador a seguir determinado caminho, padronizado e pré-determinado desde o início da investigação, ela busca caminhar por linhas tramadas, com desvios diversos, inúmeros cruzamentos, obstáculos, que não nos levará a uma verdade, mas a multiplicidades indefiníveis.

A cartografia busca as características próprias do objeto pesquisado, mas com o intuito de criar um (outro) olhar, isto é, não visa construir um mapa que sirva de guia para todos os olhares, pois cada olhar é único e muda com as vivências do observador. Trata-se, portanto, de uma proposta metodológica que vai se construindo tomando por base diversos trajetos que o sujeito faz no decorrer da sua pesquisa. Afinal,

cartografar remonta a uma tempestade... tempestade de escolher rotas a serem criadas, constituir uma geografia de endereços, de registros de navegação, buscar passagens... dentro do oceano da produção de conhecimento, cartografar é desenhar, tramar movimentações em acoplamentos entre mar e navegador, compondo multiplicidades e diferenciações (KIRST; *et al* 2003, p. 91).

A pesquisa cartográfica parte do pressuposto de que o cartógrafo não desenha mapas como uma representação gráfica da superfície terrestre, tendo como produto final o mapa, mas produz diagramas referentes a uma topologia dinâmica, a espaços e movimentos de poder, expõe linhas de força. Com Passos, Kastrup e Escócia (2015) afirmo que o cartógrafo segue algumas pistas, ou dito de outro modo, algumas referências que fazem com seja possível acompanhar os processos da atividade de pesquisa.

2.2 Tenho um caminho de barro, umedecido de dúvidas ... *locus* da pesquisa

Na condição de uma pesquisa inspirada na cartografia, sinto a necessidade de descrever e situar esse estudo. Tal descrição se dá na ordem do decalque, ou, como nos dizem Deleuze e Guatarri, copiar algo de alguma coisa original, pois o que o “decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou dos pontos de estruturação” (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 23). Assim, aproprio-me das informações disponíveis para territorializar este trabalho no município de Itapetinga-BA, localizado na Região do Sudoeste da Bahia, há uma distância de aproximadamente 571 Km da capital do Estado. Este município teve a sua emancipação em 1952 e conta com uma área geográfica de 1.615,40 km².

Na área educacional possui 86 escolas, distribuídas entre as redes estadual, municipal e privada. Para o desenvolvimento desse estudo, escolhi a escola Centro Educacional e Cultural José Marcos (CECJMG), por ser uma escola de tradição no município e, sobretudo, pela implicação que tenho com ela, como já disse no início dessa seção. Os alunos são diversificados quanto às condições social, cultural e econômica. Mas são, predominantemente, pertencentes às classes populares, cujos pais, em sua maioria, possuem escolaridade variada entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio; poucos possuem nível Superior.

O CECJMG foi fundado no ano de 1993. No ano de 2019⁶, com seus 26 anos, atende a 528 alunos no turno matutino e 470 no vespertino, nos anos finais do Ensino Fundamental e, ainda, possui 442 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno. Ao todo, totalizou uma matrícula de 1.440 alunos, dos quais 44 possuem Necessidade Educativa Especial – NEE. A escola possui 110 funcionários, sendo 72 professores e 37 servidores para as demais atividades educacionais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o CECJMG (2016) tem por objetivo geral,

desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho em estudos posteriores, oferecendo um ensino público de qualidade, formando cidadãos éticos e conscientes do seu papel social (PPP – CECJMG, 2016, p. 06).

⁶Ano de referência para esse estudo.

Estar implicada nesse estudo ajuda a (re)ver-me e a (re)visitar a minha prática, tanto como diretora, quanto como professora e, de uma ou de outra maneira, refletir sobre gestão escolar. Confesso que, inicialmente, por ser um ambiente pressupostamente conhecido, familiar, por ter andado sobre o chão dessa escola por tantos anos, acreditei que seria fácil, mas me equivoquei. Eu não tenho dificuldade alguma em descrever a escola com... basta fechar os olhos, consigo visualizar a sua amplitude ao abrir dois grandes portões de acesso à entrada, fazendo-me (re)ver a secretaria e a sala de leitura, à minha direita; à esquerda, um auditório enorme; ao descer três degraus da escada, tenho como acesso dois largos e longos corredores que me fazem visualizar dezesseis salas de aula, sendo oito em cada um dos lados e, ao meio, a sala dos professores, a da direção e a do SOE – Serviço de Orientação ao Estudante; e, ao final deles, concentro-me a minha visão sobre os sanitários, femininos e masculinos, separadamente; em seguida a cozinha e o refeitório ao lado.

Imagem 01 – “Decalque” da planta baixa da escola



Fonte: Arquivos da autora

Depois, com o olhar mais sensível ao que acontece no interior de uma escola, experimentei o que Álamo Pimentel (2002) alerta. Para ele,

no interior das nossas escolas contemplamos as paredes que separam e classificam os espaços de aprendizagens, o mobiliário que distribui e controla os indivíduos na produção do conhecimento, os setores que localizam as hierarquias institucionais e os corredores e porões silenciosos destinados à condução disciplinada de alunos, professores, funcionários e gestores dos espaços escolares (PIMENTEL, 2002, p. 150).

Ao focarmos na estrutura predial, acabamos por esquecer que escola é um espaço de vivências, de experiências e de aprendizagens estabelecidas pelos diferentes autores e atores sociais, possuidores de características e singularidades próprias que, diariamente, são (re)conduzidos por interações interpessoais, mudanças de valores, de crenças e de posturas frente às situações que (re)aparecem no seu contexto social.

Assim, passei a compreender que sempre há algo mais a conhecer, mesmo relacionado ao que antes eu julgava conhecer profundamente! O que antes não me incomodava, agora passava a me provocar. Percebi que a se escola se apresenta como um ambiente disciplinador, cuja organização e disposição estrutural volta-se ao estabelecimento da hierarquia e de uma constante vigilância. Desta forma, pude notar que a escola tem se constituído em “[...] um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados” (FOUCAULT, 1977, p. 174).

A escola é muito mais que a sua estrutura predial, pois, seguindo o alerta de Pimentel afirmo que “o cotidiano do espaço escolar pulsa no ritmo das vidas que preenchem as suas arquiteturas” (PIMENTEL, 2002, p. 150). É, portanto, esse ritmo das vidas que me interessa nesse estudo, mais precisamente, as tensões que emergem das relações entre as macro e as micropolíticas na gestão da escola.

2.3 Mas nele, devagar vou... os dispositivos de produção de informações

A cartografia não se define por um conjunto de procedimentos estabelecidos *a priori* para serem aplicados no campo pesquisado, mas, define-se como uma atitude a ser vivida no processo de construção da pesquisa; se caracteriza como uma metodologia baseada na prática, mantendo o pensamento aberto, porém, com importantes orientações, aqui chamadas de pistas,

que servem ao cartógrafo durante o desenvolvimento da investigação. Nesse estudo, recorro, portanto, a diferentes dispositivos para a produção das pistas, como: 1) a observação, 2) a análise de documentos; e 3) o grupo dialógico.

A cartografia tem a observação como um importante dispositivo de pesquisa por tratar de uma relevante fonte de informação, uma vez que o observador vai além de um olhar superficial; compromete-se com o olhar mais aguçado, paciente e sensível, a fim de identificar e descrever as diversas interações dos acontecimentos, das pessoas e objetos que determinam os processos que acontecem no campo pesquisa. A prática de observação na escola foi muito importante porque permitiu que eu estabelecesse uma relação entre a teoria e a prática, de modo a fazer com que tivesse um contato com a realidade escolar pesquisada, sob outra perspectiva além da de professora, fazendo um diagnóstico necessário à identificação das tensões que emergem no cotidiano escolar, a fim de compreender de que maneira as micropolíticas ressoam nas práticas de gestão, considerando o princípio da participação.

A prática de observação permitiu-me, portanto, ver além da estrutura predial, permitindo-me realizar uma leitura menos implicada diante da complexidade apresentada pela escola. Esse necessário distanciamento, provocado pela observação, favoreceu o acompanhamento das diversas relações estabelecidas dentro daquela realidade às quais se abrem um leque de tensões que necessitam ser negociadas pelos atores e autores da escola, principalmente, no que diz respeito à participação de todos os envolvidos, como uma das possibilidades formadoras de singularidades dentro do processo democrático. Posso dizer que a prática de observação, levou-me a uma percepção mais profunda acerca das complexidades existentes na escola e da própria prática educativa, de modo a abrir espaços de reflexão em torno da relação existente entre as macro e micropolíticas que norteiam a educação. Para Silva e Aragão (2012), o ato de observar é fundamental para analisar e compreender as relações dos sujeitos entre si e com o meio em que vivem.

A “observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26). Para as autoras, a experiência direta, promovida pela observação é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na “descoberta” de aspectos novos de um “mesmo” problema.

Como cartógrafa, faço uso de diário de bordo, aonde fui anotando as reflexões que foram surgindo, as dúvidas, as conclusões iniciais, que levaram a construção de um arquivo.

Tal arquivo consiste em um tipo de combinação “de experiência pessoal e atividades profissionais” no qual se procura “reunir o que se está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa” (MILLS, 1982, p.22), a fim de sistematizar o visto, o percebido e o vivenciado. Trata-se de um importante registro ao longo da caminhada. Cartografar é fazer registros... é construir um caminho. Esses registros, no entanto, se tensionam entre a familiaridade e o distanciamento de quem observa. Como membro da escola, sinto-me envolvida nos e pelos processos, mas, ao exercitar o necessário distanciamento, vejo que a escola é um acontecimento que extrapola o meu olhar familiarizado. Assim, nesse contínuo *familiarizar-se-diantanciar-se*, coloco-me como autora e informante nesse texto, só que usando lentes que me ajudam a ver sob perspectivas múltiplas.

A fim de mapear as macropolíticas que normatizam a gestão da escola, recorri, ainda, à pesquisa documental. O que dizem o Projeto Político Pedagógico – PPP e o Regimento Escolar, sobre a gestão escolar? O que dizem os documentos oficiais que regulam esses documentos institucionais de âmbito local? O que a escola pensa sobre a gestão escolar? O que está normatizado sobre a organização e o funcionamento da escola? Enfim, essas questões me conduziram à uma leitura atenta dos documentos que normatizam a escola, os quais também foram vistos à luz dos documentos oficiais, tais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96.

A análise de documentos, essencial a este estudo, possibilitou maior aproximação com as macropolíticas que organizam o funcionamento da escola. Para tanto, conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar, as portarias escolares e outros atos normativos e reguladores passa a ser condição imprescindível quando o desejo está em cartografar as tensões que emergem com a presença desses documentos regulatórios.

E, por fim, a opção pelo grupo dialogal se justifica por este tipo de dispositivo permitir que, juntos, os participantes realizem debates, planejados previamente pelo pesquisador, a fim de produzir informações, identificando experiências acumuladas pelo grupo em torno de um determinado conhecimento, como comunica Domingues (2011). Para tanto, o ambiente da pesquisa deve ser facilitador da comunicação, sem que seus integrantes sintam-se ameaçados por qualquer conjuntura externa ou interna e possam desenvolver diálogos sempre abertos (apesar de possuírem algum grau de planejamento). Para Domingues (2011, p. 170), “o grupo dialogal constitui-se em uma estratégia para o trabalho investigativo” da pesquisa, onde a discussão deve ser mediada de forma dialógica, nesse sentido, o espaço que propus para realização do grupo dialogal foi a sala de aula.

Digo que o grupo dialogal se constitui nesse estudo como uma técnica muito interessante para capturas de pistas com os professores e alunos, também indispensáveis a esse estudo. Para contemplar a participação dos estudantes, selecionei três turmas de alunos do 9º ano, uma por turno. A opção pelas turmas de nono ano do Ensino Fundamental justifica-se por serem formadas, na maioria das vezes, por alunos que estão na escola há pelo menos quatro anos, podendo trazer importantes informações sobre as micropolíticas existentes no cotidiano escolar. Por isso, defini como critérios de seleção dos estudantes: i) estar na escola há pelo menos quatro anos; ii) ter interesse e ser autorizado pelos responsáveis em colaborar com esse estudo; iii) ter disponibilidade de tempo para participar das reuniões, sempre que necessário; e iv) ter frequência regular na escola. Quando considerados os critérios, quarenta e cinco (45) alunos foram selecionados. Entretanto, o grupo dialogal foi autorizado pela diretora da escola pesquisada apenas com vinte e seis (26) alunos, todos com idade superior de dezoito (18) anos, do turno noturno, sob a alegação de que estes alunos têm um grau de maturidade maior e por responder pelos seus atos.

Dos vinte e seis (26) alunos selecionados, tivemos a efetiva participação de apenas seis (06). Houve um alto grau de interação entre os participantes sobre a temática revendo, em alguns momentos, seus pontos de vista e fazendo colocações convergentes às do grupo, constituindo, assim, um processo de construção e formulação de opiniões de grande relevância para a pesquisa e, penso, com grande ressonância nos processos formativos desses estudantes.

O grupo dialogal com os docentes pesquisados aconteceu na sala dos professores. Naquele momento houve a participação de dezoito (18) profissionais docentes, dos vinte e seis (26) presentes no momento de Atividade Complementar (AC). Os 08 profissionais que se recusaram a participar alegaram justificativas diversas, tais como: dois (02) estavam gripados e indispostos, quatro (04) iriam corrigir avaliações, mas os seis (06) ficaram na sala de aula e dois (02) saíram, porque iriam ao médico. O grupo dialogal aconteceu no dia 22 de novembro de 2019 e durou aproximadamente uma hora e quarenta e cinco minutos. Separei para o grupo dialogal dez perguntas direcionadas ao objetivo da pesquisa. Vale ressaltar que apesar de estarem presentes, alguns professores ficaram calados, sendo que apenas oito (08) docentes sustentaram a fala do grupo dialogal, apresentando respostas mais claras para se atingir o objetivo da pesquisa.

Todos foram esclarecidos de que a pesquisa não geraria nenhum tipo de despesa para eles, que as informações colhidas seriam utilizadas exclusivamente para a produção e interpretação dos dados da pesquisa e que sua identificação seria ocultada, garantindo o seu direito de manter-se no anonimato. Assim, utilizei pseudônimos para citar os participantes do

grupo dialogal, para tanto optei por homenagear grandes nomes que contribuíram com a formação do pensamento educacional que hoje temos, sendo eles: Anísio Teixeira; Paulo Freire; Célestin Freinet; Maria Montessori; Friedrich Fröbel; Jean Piaget; Johann Pestalozzi; Darcy Ribeiro; Lev Vygotsky, Florestan Fernandes; Emilia Ferreiro; Jean-Jacques Rousseau, Johann Pestalozzi e Maria Nilde Mascellani.

No transcorrer desse estudo, o maior elemento dificultador foi o tempo disponível para a realização dos encontros, pois já estava acontecendo a realização das avaliações finais do ano letivo e, congregar os colaboradores em torno de horários comuns foi muito difícil, além da falta de tempo dos envolvidos, decorrente do próprio processo.

Com as pistas encontradas através desses dispositivos, conduzo-me às minhas próprias cartografias, sem nenhuma intenção de julgamento e ou confronto do que dizem os participantes, mas como uma interessada em mapear as tensões que emergem entre as macro e micropolíticas no cotidiano escolar.

3 A GESTÃO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES DE PODER

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se
pôs a caminhar.
Paulo Freire⁷*

Gosto da ideia de retocar o sonho... assim vejo o lugar de um cartógrafo na pesquisa em educação. Se antes eu me arvorava numa ideia “comum”, subjetivada, da escola, agora experimento vê-la em fluxos. Dessa maneira, em meu modo de existir e de produzir minhas compreensões de mundo e de escola, deixo ver algumas ideias e (pre)conceitos sobre a escola e a gestão escolar, trazendo a minha experiência no campo educacional como algo que me marca, que me forma e que me transforma.

Por entender que a escola não é, apenas, um espaço por onde se veicula os conhecimentos historicamente produzidos, mas um espaço vivo, de histórias, de desejos (possibilitados ou negados), de encontros, de desencontros, de reencontros, de lutas, de resistências, de conflitos, é que fui agenciada pelo desejo de cartografar as tensões que emergem das relações entre as *macropolíticas* (aqui entendidas como os atos normativos) e da *micropolíticas* (aqui entendidas como as microfissuras que desterritorializam as normativas) na gestão da escola. Mas, ao caminhar, algumas questões me agitavam: qual a ideia de gestão escolar vem sendo agenciada pelas macropolíticas e como os atores e autores da educação se posicionam diante dos discursos presentes nos documentos? As macropolíticas são determinantes para a organização e o funcionamento da escola? Há algo que escapa do controle das macropolíticas? Quais as micropolíticas são produzidas pelos autores e atores sociais no cotidiano escolar? Quais as ressonâncias dessas micropolíticas na gestão da escola? São, então, essas e outras questões que movimentam esse estudo e em torno das quais sigo em busca, sem a pretensão de respondê-las como verdades, ou mesmo colocá-las como passíveis de generalizações.

Parto do pressuposto de que a convivência social é, muitas vezes, marcada pela submissão, direcionada para a obediência e para as práticas comuns, modelares. Essa

⁷A Caminhada. Poesia de Paulo Freire. Disponível em www.paulofreire.org. Consultada em 30 de jul. 2019.

modelagem social não acontece só no ambiente escolar, mas também em outros ambientes, nos quais os sujeitos encontram-se inseridos, dificultando, com isso, a formação de um sujeito crítico, reflexivo e autor da sua história.

Embora a maioria dos discursos educativos nos leve a crer na submissão social, Michel Foucault (1992) nos faz ver que o poder não se exerce de forma unidirecional [dos que o detêm sobre os que não o detêm], mas em rede, ou seja, os sujeitos estão expostos às malhas do poder, e tanto podem sofrer a sua ação quanto podem exercê-lo. É, portanto, desse lugar de poder, das relações de poder que são estabelecidas entre os sujeitos, que quero pensar a escola e a sua gestão. Assim, nesta seção, interessa-me discutir a gestão escolar e as relações de poder.

3.1 A Escola: que espaço, que interesses?

O que é a escola? A escola é [...] o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que alegra, se conhece, se estima (FREIRE, 1996, p. 42). Parafrasear Paulo Freire nesse poema é poder dizer que a escola é vida pulsando, diuturnamente; um espaço social, diverso, plural, múltiplo; lugar de ensinagem e de aprendizagem de disciplinas diversas (matemática, física, química, biologia, inglês e tantas outras) e de tantas outras coisas... ensinamos e aprendemos muitas coisas na escola! Eu gosto de pensar a escola, sobretudo, como um lugar de desejos.

Para Deleuze e Guattari (1988, p. 43) o desejo é “esse conjunto de sínteses passivas que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção”. Desta forma, posso compreender que a produção, a criação, são possibilidades criadas pelo desejo. Para os autores a realidade é pura produção, composta por singularidades e sustentada pelo desejo. O desejo cria possibilidades de produção, de criação, de invenção de modos e formas vitais. A realidade é fruto de produção desejante e o desejo é a força motriz que impulsiona a máquina, ou seja, aquela que impulsiona o ser humano a produzir, num devir criador, levando às singularidades, em múltiplas direções, isso é possível porque somos máquinas desejantes que criam fluxos, promovem cortes, novos processos, novas (des)organizações (DELEUZE; GUATTARI, 2011). O desejo é responsável por fabricar novos arranjos; “*desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto*”, como nos diz Rolnik

(2011, p. 37). Com a ideia de desejo em mente, quando adentro na escola, experimento perguntar: o que deseja essa escola?

Segundo Canário (2002, p. 62), a escola é uma instituição que, a partir de um conjunto de valores, tornou-se uma “fábrica de cidadãos”, por procurar unificar os aspectos culturais e políticos para todos os sujeitos formadores deste espaço. Através dos instrumentos de fabricação da cidadania, possibilitados pelo universo escolar, os sujeitos nela produzidos constroem a forma de organização social e ação política. Dessa forma, a escola precisa estar sempre se perguntando: que cidadania é essa? A cidadania pode tanto assumir uma natureza modelar do sujeito, quanto pode assumir a ideia de emancipação. Para Gadotti, por exemplo, a cidadania é essencialmente a consciência de direitos e deveres e o exercício da democracia (GADOTTI, 1997). Gadotti nos fala da construção de uma escola cidadã e nos apresenta seus princípios norteadores, quais sejam: troca de saberes, vivência, parceria, companheirismo, integração, diálogo... esses princípios se constituem elementos necessários para que os seus sujeitos construam as suas identidades de pessoas críticas, conscientes de seus direitos e deveres, exercendo a autonomia. Eu, inspirada na diferença e em Guattari e Rolnik (1986), penso na produção de singularidades na escola. De uma (perspectiva crítica) ou de outra (perspectiva da diferença) maneira, vejo a necessidade de pensarmos uma escola em que a pessoa humana seja vista em sua condição humana, cujos atributos da dignidade lhe sejam garantidos.

Quando a cidadania - ou a singularidade, para esse texto - está pensada em íntima relação com a proposição da liberdade, da garantia dos direitos humanos, dizemos que a escola caminha em direção a uma democracia em seu sentido pleno. Todavia, a escola como um preposto do Estado acaba por propor uma educação quase sempre voltada ao ajustamento social e produtividade econômica.

A escola oferece uma educação formal e, em sua aparente intencionalidade de transmitir um saber acumulado historicamente, acaba mantendo as relações de poder concentrando-o nas mãos de grupos dominantes em detrimento de minorias excluídas. Tal perspectiva, embora com discurso de criticidade e de reflexividade, acaba por subjugar as pessoas com suas normativas. São regimentos escolares, portarias, boletins, cadernetas, pareceres descritivos... todas as formas de segmentaridades molares são apresentadas ao estudante a fim de exercício de controle. São tentativas de estancamento de fluxos de desejo.

No campo legal, a educação é tida como direito social, garantido no artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988. De acordo com a Carta Magna,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Esse entendimento de educação como direito está reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sugerindo que a escola tem como função formar o cidadão e, desse modo, garantir as finalidades registradas, como pode ser visto no artigo a seguir.

Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Segundo os textos legais a escola deve se comprometer com a formação do sujeito crítico, ativo, único, inserido em contextos diversos e em contato com outros sujeitos como um modo de se formar dentro de um universo plural, aberto, participativo e voltado para as necessidades de todos os sujeitos que fazem parte do universo descrito. Entretanto, vejo, na prática, uma escola que tem impedido o poder criativo dos seus sujeitos em suas singularidades, desejos, expectativas, interesses, experiências e particularidades, uma espécie de máquinas de assujeitamentos, sob o véu da cidadania.

Diante de um sem número de estudos e teorizações frente ao papel disciplinar da escola, não seria precipitado dizer que a escola tem promovido uma educação com uma perspectiva de modelagem, através de um processo que advém do que está fora para dentro do sujeito, quando a educação deve visar a construção do sujeito dentro de uma perspectiva *intermezzo*, de meios, de encontros, a fim de valorizar e criar espaços de produção de diferenças, de pluralidade, de criação e, conseqüentemente, o coletivo, sob a orientação de uma educação feita por todos e para todos.

Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço que estabelece relações, posso dizer que é um espaço de “subjetivação ou produção de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 1986). Vale ressaltar que a subjetividade implica em uma produção que ocorre a partir dos encontros de um sujeito com o outro, produzindo um efeito no corpo e na maneira de viver, por isso é possível dizer que a “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31). Assim, compreendo a escola como um espaço relacional e, por isso, produtora de subjetividades massificadas, por ser disseminadora de ideologias e reprodutora de um sistema de dominação de classes, uma vez que tem o desempenho de papéis diversos e hierarquizados, colaborando para que a vida do sujeito seja organizada de modo bastante fixo, através das regras e dos valores instituídos que, ao ganharem

uma configuração dominante, são legitimados como algo que deve permanecer. Todavia, essa produção de subjetividades, da qual tem no sujeito um efeito provisório, tanto mantém-se em aberto e acolhe os componentes de subjetivação em circulação, como também os emite, fazendo dessas trocas um enunciado coletivo que assujeita os indivíduos, modelando-os.

Essa educação por modelagem sufoca o que se denomina como “processos de singularização”, muitas vezes entendidos como subversão, rebeldia e desajuste, quando, a rigor, pode se tratar de uma forma de desvio, de escapatória diante das tentativas de traduzir e subjugar a existência ao domínio do capital. Guattari e Rolnik (1996) explicam:

O que chamo de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 47).

Diante deste contexto fica evidente a existência de um empreendimento para convencer o sujeito dos perigos presentes ao tentar o rompimento dos valores capitalísticos⁸ existentes nas instituições sociais, pois, é passada uma conotação de que eles estabelecem a segurança ou a manutenção da ordem. No entanto, esta recusa, segundo Guattari (1996), envolve uma aproximação da dimensão desejante da vida, para que, conectados a ela, possamos inventar novas maneiras de experimentar e perceber os encontros. Assim, é preciso pensar em uma escola que possibilite aos seus sujeitos a construção de sua subjetividade singular, sendo esta construção um ato revolucionário.

3.2 A escola e seus modos de gestar: trilhando caminhos e perspectivando a participação

Inspirada no poema de Thiago de Melo, por não ter “um caminho novo, mas um novo jeito de caminhar”, sinto que eu não tenho um caminho novo acerca da gestão escolar, mas tenho um novo jeito de caminhar, de conceber a gestão enquanto um espaço a priorizar a articulação das ações desenvolvidas no universo escolar, como uma forma de criar condições adequadas para alcançar objetivos estabelecidos coletivamente. No entanto, o que ainda se

⁸O acréscimo do sufixo “ístico” ao termo “capitalista” produziu um neologismo que traduz a noção de que a cartografia subjetiva de áreas do terceiro mundo e de países ex-integrantes do bloco socialista do leste europeu segue padrões semelhantes de constituição dos países industrializados da vanguarda capitalista (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

percebe na prática é uma gestão que se volta para a defesa e a legitimação dos princípios da administração capitalista (PARO, 1988), enxergando na gestão escolar apenas práticas burocráticas e autoritárias, sob a perspectiva, apenas, da administração numa lógica empresarial. Este tipo de gestão, segundo Lück (2011), contraria a ideia traduzida pela gestão que implica em atuar sobre as questões que envolvem as ações das pessoas num empreendimento que visa à promoção humana, para atingir os objetivos organizacionais.

Com a abertura política na redemocratização no país na década de 1980 e, ainda, com o desenvolvimento de pesquisas na área educacional, aos poucos vêm sendo consolidadas perspectivas legais, teóricas e práticas, mais democratizantes, para a efetivação de uma gestão escolar mais participativa, na tentativa de superar o modelo tradicional de administração escolar. Elementos que visam à autonomia da unidade escolar são criados, bem como uma política de descentralização das decisões, introduzindo o convite à participação de todos os envolvidos no processo educativo, com destaque para os pais, alunos, professores e demais funcionários.

Dentro dos discursos oficiais, a gestão escolar aparece como uma exigência da sociedade para viabilizar um ensino de qualidade social, sendo fundamentada legalmente na Constituição Federal no título VIII – Da ordem social, capítulo III e na LDB – Lei 9394/96, que ratifica os princípios da Gestão Participativa, como pode ser visto:

Art. 14. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

Art. 15. Como condição para o estabelecimento da gestão democrática é preciso que os sistemas de ensino assegurem as unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Com isso, posso dizer que para os discursos legais a participação é o princípio *sine qua non* da gestão democrática. Entretanto, penso que antecede a discussão desse princípio, a própria ideia de democracia.

A democracia, segundo Bobbio (1996, p. 22), se caracteriza como “um conjunto de regras e procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”. Vejo, com Bobbio, a necessidade de produzir sentidos mais democráticos para a própria democracia. A gestão participativa, portanto, surge no espaço escolar dentro de um processo de busca pela democratização. Esta, não pode ser confundida como consenso, mas na equidade da participação dos sujeitos nos

processos decisórios, e isso só pode ocorrer em relações dialógicas e na efetivação de um trabalho pedagógico centrado na crítica reflexiva que possibilite e fomente a existência de espaços múltiplos para desencadear momentos de discussões e reflexões, tanto individuais quanto coletivos.

Para Bobbio (2000), a participação associa-se à democracia enquanto meio para alcançar sua vitalidade e realização. A relação entre participação e democracia, segundo Santos (2005), implica a formulação de critérios democráticos de participação política que não se restringe apenas ao ato de votar.

Hanna Arendt (1996) enfatiza que o poder traduzido em termos de coletivo não expressa o sentido existente no termo, pois diz respeito ao conjunto de singularidades pensadas em termos individuais (o desejo, a condição do indivíduo em participar ou não das ações tidas como coletivas, por exemplo, podem ser consideradas como subjetividade). Nesse sentido, o poder “corresponde à capacidade humana de não somente agir, mas de agir em comum acordo” (ARENDDT, 1996, p. 123). Nessa perspectiva, o poder nunca terá um indivíduo como dono, mas pertence a um grupo e só existe enquanto o grupo se conserva unido, traduzindo em ações políticas, de lutas, de resistência, mas sobretudo, com a capacidade constante de negociar, de agir em comum acordo.

Para Gallo et al. (2008, p. 26) “[...] o ato de participar nunca é feito sozinho; não é um ato isolado de alguém que não tem companhia, mas algo que fazemos com o outro”. Dessa afirmação de Gallo *et.al.* posso dizer que a participação dos atores e autores educacionais não vai acontecer isoladamente, mas por meio da integração e da inclusão equitativa de todos.

Arendt (2004) valoriza a intensa participação dos indivíduos no espaço social, a fim de mostrar o *que é*, o *que pensa*, do *que discorda*. Entretanto, se esta participação for negada, inicia-se o processo de violência, do domínio e do controle de uns seres humanos sobre os outros. Com Arendt, digo que o processo de participação será cada vez mais fortalecido a partir do momento em que todos estão inseridos e envolvidos no contexto do espaço escolar, em conjunto com todos os segmentos, de acordo com os princípios democráticos e orientações da construção coletiva.

No trato com a participação no espaço escolar, eu me apoio no pensamento de Paulo Freire (1995) para dizer que

é preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1995, p. 91).

É possível dizer que pela luta pela democratização da escola pública aconteceram muitas mudanças, principalmente na área da gestão, pois o que antes só cabia ao diretor, em algumas realidades já vejo uma movimentação no sentido de tomadas de decisões compartilhadas com os demais autores e atores educacionais, ainda que tal movimentação seja interpretada por rebeldia ou subversão desses sujeitos.

Quando se pretende uma gestão efetivamente democrática, torna-se condição essencial ampliar os mecanismos de participação de todos, uma vez que esta, muitas vezes, consiste apenas em uma representação. Veiga (2008, p. 115) acredita que “[...] é necessário criar órgãos de gestão que garantam a legitimidade” da participação na gestão da escola, como uma forma de efetivar o poder e a participação de todos do universo educativo. Mas, embora esses espaços legítimos e legitimados de participação sejam importantes, não são suficientes para democratizar, efetivamente uma escola.

Do que argumentei até aqui, digo que os espaços de participação colocam em movimento as relações de poder. Este, por sua vez, pode ser tido como relações de forças que produzem “apropriação, dominação, exploração de uma quantidade da realidade” (DELEUZE, 1976, p. 3). Essas forças, em movimento, apresentam um constante dinamismo que tem como consequência os conflitos e as tensões, tornando essencial a negociação para a tomada de decisões, sob os princípios efetivamente democráticos.

Na escola essas relações de poder são próprias do seu cotidiano. Quando o poder é exercido pelo autoritarismo, assistimos à produção do assujeitamento, da comparação, da hierarquização, da homogeneização e da exclusão. Entretanto, sob o viés democrático, vemos emergir o desenvolvimento do respeito à vida em sociedade.

Acredito que os fluxos dos tempos mais democratizantes nos farão sentir a necessidade de banir ou minimizar, do espaço escolar, o autoritarismo, a submissão e toda e qualquer forma de violência, em prol de uma educação voltada para a liberdade, o respeito e a valorização dos seus pares, fazendo com eles conquistem os seus direitos de cidadão para participar de maneira autônoma e consciente das ações desenvolvidas na escola, inclusive na gestão, que quase sempre apresenta e se subjeta aos interesses dominantes do Estado.

4. AS MACROPOLÍTICAS QUE NORMATIZAM E REGULAM A GESTÃO ESCOLAR

No Meio do Caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do
 caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.

(Drummond)

O poema "No Meio do Caminho" refere-se aos obstáculos que surgem no cotidiano do sujeito, caracterizados por uma pedra, levando-me a entender que a pedra existe, cabendo ao sujeito, transpô-la ou não. Assim, as macropolíticas que normatizam a gestão e as práticas escolares se apresentam, muitas vezes, como “pedras”, cujas segmentaridades se mostram em tensões, uma vez que no cotidiano da escola, a gestão é desafiada a conviver com os obstáculos mais diversos, como a ausência dos pais ou responsáveis pelos alunos, as dificuldades socioeconômicas dos sujeitos que compõem o universo escolar, o relacionamento interpessoal de muitos estudantes, a desvalorização do processo de ensino e aprendizagem da grande maioria das turmas, a falta de cooperação da maioria dos professores, dentre outras.

De acordo Deleuze e Guattari (1996), as macropolíticas podem ser linhas que controlam, que normatizam e enquadram os segmentos e os estratos sociais; através de seus atravessamentos, elas buscam a manutenção da ordem, pois “nelas tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, bem como a passagem de um segmento a outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 67). E,

apesar de essas linhas serem responsáveis pelos grandes cortes duais, não são apenas visíveis nos grandes segmentos molares da sociedade, mas também nos relacionamentos interpessoais. Nossa vida é feita assim: não apenas os grandes conjuntos molares (Estados, instituições, classes), mas as pessoas como elementos de um conjunto, os sentimentos como relacionamentos entre pessoas são segmentarizados, de um modo que não

é feito para perturbar nem para dispersar, mas, ao contrário, para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 67).

Neste texto, as macropolíticas são entendidas como os atos normativos desenvolvidos nos gabinetes, no Ministério da Educação, nas secretarias de educação de estados e municípios, que traçam metas, planos, cronogramas de realização... enfim, que regulam a educação escolar, estão organizadas em estruturas representativas e construídas por sujeitos com papéis bem definidos pelo sistema educacional, que garante a homogeneização dos diferentes segmentos (DELEUZE; PARNET, 2004).

Rolnik e Guattari (2010, p. 150) apresentam como macropolítica a análise dos enunciados de formação do desejo no campo social, considerando como molar, “[...] o nível de política de constituição das grandes identidades”, legitimadas pelos documentos legais, sobretudo, pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases.

Portanto, compreendo a educação concebida pelas macropolíticas é aquela tida pela sua extensão, sua área de cobertura. É a educação oficializada e legitimada pelos documentos norteadores. É aquela instituída pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais, das Políticas Públicas de Educação, ela é “aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer” (GALLO, 2008, p. 64).

A educação sob uma perspectiva macropolítica faz predominar as segmentaridades duras e molares. Segmentaridades, essas, que são instituídas para uma totalidade, para uma organização pouco flexível, mas que pode se flexibilizar para manter a própria configuração de modo a concentrar e internalizar modos de operação, tendo como centralidade os movimentos que nela ocorrem.

A macropolítica está alinhada com o maior, com as segmentaridades molares. Nela os círculos são concêntricos, emanam uma força que faz ressoar determinações sobre os corpos ou estabelece um centro de gravitação, na qual orbitam vidas.

A educação, como já disse antes, se constitui nas relações de poder, pois, nela, está a possibilidade de gestar, de gerir e de controlar pessoas individual e coletivamente. Essas relações de controle são chamadas por Deleuze e Guattari, em *Mil Platôs (1980)*, de *estriamento do espaço*, ressaltando que:

o espaço liso e o espaço estriado – o espaço nômade e o espaço sedentário – o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra e o espaço instituído pelo aparelho de Estado – não são da mesma natureza. Por vezes podemos marcar uma oposição simples entre os dois tipos de espaço. Outras vezes

devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente. Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso (DELEUZE; GUATARRI, 1980, p. 147-148).

Os espaços liso e estriado não se comunicam entre si do mesmo jeito, mas se misturam, se interpenetram, se atravessam. São nesses espaços que se tramam as macro e a micropolíticas. Trazendo essa discussão para o campo educacional, especialmente na gestão escolar, é possível afirmar que os sujeitos percorrem espaços lisos e estriados concomitantemente, pelo estabelecimento de regras, de protocolos, formas de ação, que possibilitam o controle de todo o processo educativo, mas que também dele escapa. Esse estriamento direciona os documentos que orientam e regimentam as instituições favorecendo as macropolíticas que, muitas vezes, são definidas na relação *A sobre B*, sendo A os profissionais da educação e B, os alunos. Portanto, os documentos regulatórios da escola, como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Interno da escola, traduzem macropolíticas oficiais, constituindo-se outras macropolíticas, desta vez, locais. Preciso afirmar que essa tradução reflete a ontologia que a sustenta, resultando em políticas para a educação ora mais, ora menos flexíveis.

Do exposto, afirmo que a mim interessa, nessa seção, pensar sobre como a escola traduz esses documentos oficiais no seu âmbito local, com destaque para a ideia de gestão escolar, bem como para as tensões que emergem dessas relações, as quais produzem micropolíticas que, muitas vezes, desterritorializam esses documentos oficiais e criam outros territórios de poder, como será tratado na seção V desse trabalho.

Segundo Alice Casimiro Lopes (2013), a noção derridiana de tradução consiste em operar com a compreensão dos jogos de linguagem ou campos discursivos que constituem o cenário da investigação (um texto) a partir de fios tramados na contingência. Abre ao compromisso de neles questionar a indecidibilidade que marca o social.

A referida autora, diz, ainda, sobre a importância de reconhecer na tradução a subjetivação pelo outro, que é uma forma de acenar para a concepção de que traduzir/escrever/iterar é a possibilidade de acesso de significação mesma da política, do mundo. Toda tradução, portanto, “é uma produção original que, ao ser desencadeada, ainda que o tradutor pretenda se reconciliar com um suposto sentido anterior, ela já o corrompeu, cabendo-lhe à suplementação como sentença final, como a possibilidade de expressão e continuidade”

(LOPES, 2013, p. 403). Assim a tradução é tida como acontecimento, como suplementação, como produção singular de um contexto.

Por isso, compreendo que embora as macropolíticas sejam segmentaridades duras, elas não são traduzidas tal como acontece em seu contexto de produção, mas são “corrompidas” conforme o “tradutor”.

4.1 O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar: qual o espaço da gestão?

O debate acerca da gestão democrática escolar que tem acontecido no meio educacional e têm sido priorizados os vários elementos que contribuem para a consolidação desse processo de democratização, a exemplo do Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, como uma forma de oportunizar, pela participação, o envolvimento das pessoas que estão de alguma forma ligadas à escola.

De acordo com a LDB 9.394/96, tanto o PPP quanto o Regimento Interno são documentos que devem ser elaborados com ampla participação dos membros da comunidade escolar, sejam eles professores, gestores, alunos, pais e comunidade local, com o propósito de organizar todo o trabalho da escola, nas suas atividades administrativas, pedagógicas e financeiras.

PPP, de acordo com Vasconcelos (2004),

é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Um instrumento teórico - metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 2004, p. 169).

A abordagem do PPP como instrumento organizador do trabalho escolar está constituída nos princípios norteadores da escola democrática e pública, dentre eles destaco a gestão democrática que exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola e a participação dos diferentes segmentos da escola nas decisões e nas ações administrativas e pedagógicas cotidianas do espaço educativo. Para VEIGA,

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do

trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola (VEIGA, 2007, p.13).

A intencionalidade política do trabalho desenvolvido na e pela escola é garantido pelo PPP, pois, assim, se constrói um espaço educacional de reflexão para compreender a ideologia presente nos discursos e práticas pedagógicas. Portanto, ao pensar o papel político e pedagógico que a escola cumpre no interior de uma sociedade historicamente marcada pela divisão de classes, por um modo de produção capitalista, necessita reconhecer a educação como um ato político, que dentro das suas intencionalidades, encontra-se o compromisso social.

Ao analisar a relevância do PPP, relato que, segundo Carvalho (2004, p. 156), “o projeto político-pedagógico pode ser considerado como a carteira de identidade da escola, evidenciando os valores que cultua”, como também o percurso que a escola visa seguir, a fim de buscar a intencionalidade educativa, prevalecendo o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa que as oportunidades sejam iguais para todos os envolvidos com o propósito educativo.

Assim, fica compreendido que construção do PPP, enquanto documento orientador, proporciona um desenvolvimento das práticas educacionais, uma vez que é no PPP que ficam estabelecidas todas as ações pedagógicas e, também, o referencial para regulamentar o trabalho desenvolvido na instituição escolar.

Em relação ao PPP, os envolvidos são os pedagogos, gestores, professores, funcionários, famílias e alunos, na elaboração desse documento norteador. Segundo Padilha, no planejamento dialógico, atribui-se a cada segmento escolar responsabilidades específicas, mas integradas entre si, que possibilitem o efetivo exercício da cidadania ativa. (PADILHA, 2005, p. 68). Eu destaco, ainda que o PPP deve ser completo, para que as decisões a serem tomadas na escola fiquem claras, entretanto existe uma flexibilidade diante da abrangência política e pedagógica contida neste documento.

O projeto político-pedagógico deve estar fundamentado na coletividade como uma forma de promover a democratização e conquista da autonomia da escola. Para Veiga (2009, p. 14), “a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade”, possibilitando o resgate da escola enquanto espaço público, lugar promotor de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

Quanto o Regimento Interno, este se trata de

um instrumento fundamental para a organização pedagógica e administrativa em nossas escolas. Nele evidenciam-se o compromisso dos profissionais que vivenciam a realidade escolar e as peculiaridades da rede pública estadual de ensino e de cada instituição escolar em particular, colaborando para o êxito do trabalho escolar, com o compromisso de oferecer uma educação que valorize a permanência e a efetivação da aprendizagem do aluno (ARCO-VERDE, 2007, p.9).

Ao definir o Regimento Interno, parto do princípio de que pode ser tido como um documento administrativo e normativo de uma unidade escolar que deve ser fundamentado na proposta pedagógica, de modo a coordenar o funcionamento da escola, regulamentando as ações para os representantes do processo educativo. Este documento precisa estar embasado em um texto referencial com princípios democráticos, de modo a promover a discussão, a reflexão e a tomada de decisão pelos membros da escola, como uma maneira de possibilitar soluções para as questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem da instituição escolar.

A construção do Regimento Escolar precisa estar relacionada com o aperfeiçoamento da qualidade da educação, portanto, necessita estabelecer a responsabilidade todos os componentes da instituição escolar, a fim de garantir o cumprimento de direitos e deveres da comunidade educativa, uma vez que a instituição escolar deve possuir as suas normas e regras regulamentadoras da sua proposta educacional.

Eu trago uma concepção minha de que, o Regimento Escolar deve estar inserido na proposta da gestão democrática, pois, o mesmo, possibilita a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, por fortalecer a autonomia pedagógica da escola, bem como a procura, também, valorizar a participação da comunidade escolar representada por diversos órgãos colegiados, a exemplo do Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil. Assim, eu concluo que o Regimento Escolar é demasiadamente importante para uma instituição escolar alicerçada sobre a perspectiva democrática.

Embora, o Regimento Interno seja um documento que deve ser de conhecimento de todos os envolvidos na comunidade escolar. Todos devem ter ciência de suas atribuições e direitos, bem como das penalidades a que estão sujeitos em casos de infrações, a existência desse documento por si só não significa a existência de uma gestão democrática. Seu sentido se dá no momento das deliberações envolvendo os diversos sujeitos da comunidade escolar (pais, alunos, funcionários) e no seu exercício dentro do cotidiano da escola.

Os documentos internos escolares, aqui circunscritos como o PPP e o Regimento Interno, permitem a compreensão do caminho das ações, da organização do trabalho

pedagógico, cuja importância da participação coletiva e democrática tanto dos profissionais quanto da sociedade mostra-se imprescindível. São macropolíticas que se revelam necessárias a efetivação de certo grau de estabilidade no funcionamento dos estratos sociais, indispensáveis às instituições. Desse modo, todo o esforço nesse trabalho não está em negá-las ou destituí-las, mas, tão somente em comunicá-las em suas tensões.

Na seção III desse trabalho dediquei-me a pensar os princípios que sustentam a gestão democrática na escola. Daqui para frente buscarei nos documentos institucionais como esses princípios se apresentam.

De acordo com o PPP do CECJMG, a escola tem como missão “a participação de gestores, professores, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade local na discussão do trabalho desenvolvido na escola, numa perspectiva mais ampla e dialógica” (PPP – CECJMG, 2016, pag. 07) e, conforme o Regimento Interno (2018, p. 10), na Seção II – Das Competências Gerais da Educação, artigo 5º, é função da educação [leia-se escola],

I - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva

[...]

X- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Entretanto, sobre o Regimento, há que se destacar que se trata de um documento unificado da rede municipal, deixando ver que a escola está normatizada por decisões das quais não participou, ferindo o próprio princípio de autonomia da instituição.

Em correspondência ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o Regimento também tem a função de orientar as ações da escola. Ressaltando a sua obrigatoriedade como documento normatizador das ações e está instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96).

Através do levantamento feito no PPP e no Regimento Interno da escola pesquisada percebi a inexistência de outras referências sobre a gestão democrática, revelando que a escola pesquisada não assume em seus documentos a gestão democrática como uma importante alternativa para a superação de muitas questões históricas que estão enraizadas na educação brasileira, a exemplo da centralização e do autoritarismo, apesar de anunciar timidamente o princípio da participação.

Um aspecto interessante e oportuno que eu preciso lembrar está relacionado ao sistema político que só se torna democrático quando as decisões são tomadas com liberdade e sempre respeitando a vontade da maioria dos envolvidos na instituição e, “quando muitos se negam a participar das decisões é inevitável que a tarefa de decidir fique nas mãos da minoria, ou seja, a omissão de muitos impede que se tenha um sistema democrático” (DALLARI, 1984, p. 24).

Nesse sentido, é importante considerar que tanto o PPP quanto o Regimento Escolar exercem um papel fundamental no exercício da gestão democrática, porque, ambos, fortalecem a participação.

A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento deve considerar a história da comunidade escolar, afirmar os fundamentos políticos e filosóficos e os valores, assegurar uma boa formação e processos constantes de vivências democráticas. É importante exercitar a capacidade de mediar os conflitos existentes nas relações interpessoais, primar pela capacidade inventiva e criativa de todos, conduzir com presteza processos de avaliação processual e revitalizar a gestão democrática com efetiva participação de todos os membros da escola e da comunidade onde a escola está geograficamente situada (SILVA, 2003, p. 283-301).

O PPP e o Regimento devem estar fundamentados em uma gestão escolar embasada na construção do espaço público, promotor da igualdade e propiciador de um ambiente de trabalho coletivo, superando o individualismo e a educação excludente, possibilitando a inter-relação do todo e produzindo conhecimento, contribuindo para a preparação de sujeitos para a vida.

4.2 Cartogafando as primeiras tensões na instituição escolar

Na escola, as tensões em torno da gestão se mostram desde a feitura dos próprios documentos reguladores, como já discuti anteriormente. Há, ao que parece, um desencontro entre o texto oficial e a prática da gestão. Se, por um lado, os documentos oficiais demonstram o tímido desejo por uma gestão democrática, por outro, nas práticas cotidianas, assistimos a uma centralização da decisão nas mãos do diretor. Ao questionar os autores e atores sobre o processo de construção do PPP e o Regimento Interno, assim disseram:

Teoricamente, esses documentos deveriam ser construídos por todos nós, da escola, porque são eles que vão fazer a nossa escola no dia a dia, mas isso não aconteceu, aqui na escola, pois foi a Secretaria e diretora que fizeram (Teixeira – Grupo Dialogal).

O certo era a gente fazer o PPP e o Regimento Interno, porque a nossa escola estaria construindo o que era importante “pra” ela. Assim, a responsabilidade era de todo mundo que vive aqui e, depois a gente teria a liberdade e o direito de fazer o que fosse melhor “pra” a escola andar bem (Freire – Grupo Dialogal).

Eu sei que a escola tem o PPP e o Regimento Interno, porque teve uma Jornada Pedagógica, nós lemos estes dois documentos, mas eu não vi estes documentos mais nunca. Eu sei que a gente tem que ter o acesso a eles todos dias, porque são eles que também vão direcionar as nossas atividades na escola (Ribeiro – Grupo Dialogal).

Nunca ouvi falar destes documentos, nem conheço nenhum (Ferreiro – Grupo Dialogal).

A gente não sabe nem para que “serve” eles (Vygotsky – Grupo Dialogal).

Assim, professora, eu acho que a gente tem que saber pra que serve estes documentos, porque a gente faz parte da escola, mas nem a diretora, nem as professoras e nem ninguém mostra nada pra a gente (Mascellani – Grupo Dialogal).

O Projeto Político Pedagógico contribui com o trabalho da comunidade escolar em relação ao exercício do compromisso de todos, quanto às questões política e pedagógica. Portanto, na construção do PPP é preciso considerar o envolvimento de todos os sujeitos da unidade escolar, através de um processo participativo com autonomia e liberdade de ação, demandando uma reflexão sobre o que é primordial à instituição educacional. Destaco também que o PPP faz com que a escola construa a sua identidade, com as suas características próprias e únicas, procurando desenvolver um ensino-aprendizagem de qualidade social, de modo a levar um bom retorno para a comunidade em que se encontra inserida, proporcionando a integração e a participação de todos os seus participantes.

O PPP é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (VEIGA, 2001).

O PPP dentro da concepção de gestão democrática da educação precisa ser construído pela comunidade escolar (direção, equipe pedagógica, professores, funcionários, pais e alunos),

vivido e vivenciado em todos os momentos, dentro de uma visão crítica e coletiva. De acordo com Ilma Passos,

Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério (1995, p.17).

A forma como o Regimento Interno e o PPP da escola pesquisada foram construídos, leva-me a entender que eles não passam de documentos obrigatórios na escola, mas que os sujeitos nela envolvidos não compreenderam o seu sentido. Sobre isso Bussmann (2013) assim afirma:

Não se trata meramente de elaborar um documento, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorizado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos (BUSSMANN, 2013, p. 37).

Dessa forma, a construção dos documentos norteadores da escola deve mobilizar a equipe diretiva na realização de atividades para discussão e participação de todos os autores e atores educacionais, a fim de que conheçam a importância do Regimento Interno e do PPP, desde o seu significado, à sua função até os seus objetivos. Vale ressaltar que estas atividades levaram os sujeitos da instituição escolar, a uma tomada de consciência da importância da construção coletiva das ações escolares, como um dos princípios da gestão democrática, o que não foi percebido acontecer no CECJMG.

Ao consultar o PPP e o Regimento Escolar, pude notar que gestão a democrática aparece nos seus textos, donde destaco o princípio da participação, que movimenta esse trabalho. Sobre esse princípio, dizem os colaboradores:

A gente não discute nada na escola, só na sala, quando a professora pergunta (Vygotsky – Grupo Dialogal).

A gente só vai na sala da direção, quando a gente faz alguma coisa e ela quer conversar ou suspender a gente (Ferreiro – Grupo Dialogal).

Eu mesmo nunca participei de nada aqui, só quando as ‘professoras faz’ alguma coisa. No dia de resolver a farda do 9º ano, eu queria mostrar o meu desenho, mas a diretora falou que já ‘tava’ pronto (Pestalozzi – Grupo Dialogal).

A nossa participação, nesta gestão, consiste só em ouvir o que já foi decidido pela Secretaria de Educação ou por elas, da direção (Teixeira – Grupo Dialogal).

Muitas vezes, até chega alguma coisa para definirmos, mas já vem pronta e nos dão o direito de escolha, mas de propor algo novo, não (Freire – Grupo Dialogal).

A nossa participação na escola se resume em planejar as nossas aulas. Acredito que só temos autonomia nas nossas aulas, mas temos que planejar sem precisar de recursos que não tenham na escola e também que não saíamos do espaço da sala, porque elas (a equipe gestora, alegam que faz bagunça na escola (Freinet – Grupo Dialogal).

Mas quando fazemos um evento que vai sair o nome da escola na comunidade e na Secretaria de Educação, para elas (equipe gestora) é boa a nossa participação (Montessori – Grupo Dialogal).

Na verdade, a nossa participação na escola só existe porque temos que dar aula (Fröbel – Grupo Dialogal)

Conforme os atores da pesquisa, há baixa ou inexistência da participação na escola. Observei, todavia, durante os grupos focais, que muitos até têm o desejo de participar ativamente da escola, apresentando ideias, projetos e soluções para situações existentes no espaço escolar, mas, não participam por diversos motivos, dentre eles o medo, ou por pensar que não serão ouvidos, ou mesmo pela indiferença da equipe gestora.

Desta forma, penso que a escola, como um espaço de formação pessoal e social, precisa pensar em uma gestão que estimule os seus sujeitos a terem uma história de vida autoral, através da participação enquanto uma das possibilidades do exercício de ser cidadão, conforme está descrito nos documentos normativos da gestão democrática. Martins (2008, p. 59) considera que “numa administração escolar verdadeiramente democrática, todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo participam das decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento escolar”.

O Regimento Interno e o PPP não podem ser tratados meramente como uma burocracia, enquanto documentos legais para autorização do funcionamento da escola, mas

documentos que legitimam os membros da comunidade escolar a si considerarem sujeitos ativos do processo da gestão democrática, como deve ser estabelecida a forma de organização do trabalho escolar e as relações de poder neste espaço. Tendo conhecimento de que a LDB 9.394/96 traz no seu texto a necessidade da criação de estratégias capazes de criar o envolvimento e a participação da comunidade interna e externa das escolas na elaboração e execução de sua proposta pedagógica, que prioriza o coletivo, a autonomia e a qualidade social, descentralizando o controle técnico e burocrático, compartilhando responsabilidades entre os diversos segmentos, banindo do seu interior as relações autoritárias e de respeito unilateral, de modo a acompanhar e caminhar como os avanços da sociedade.

Ao longo dos anos, venho acompanhando, na área educacional, mudanças diversas em sua estrutura organizacional e, para tanto, foram introduzidos diversos dispositivos que possibilitam a participação nos processos deliberativos. Dentre os dispositivos, chamo a atenção, neste momento, para o Conselho Escolar, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96), artigo 14, determinando a participação da comunidade escolar nos Conselhos Escolares.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (...) II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB. 9394/96).

Para Marques (2007) o Conselho Escolar é um dos principais mecanismos de institucionalização da gestão democrática na escola. De acordo com o autor,

O Conselho Escolar [...] pode ser considerado como um espaço de democracia participativa, no qual os diferentes segmentos da comunidade escolar, através de seus representantes, têm oportunidade de defender seus interesses e aspirações, a partir de relações dialógicas, podendo, portanto, ter participação e responsabilidade na definição dos rumos da escola (MARQUES, 2007, p. 72).

Por isso, entendo que o Conselho Escolar funciona, ou pode funcionar, como um dos instrumentos de participação da gestão democrática, em que todos têm o direito de falar, expor os seus interesses, por meio do diálogo entre aqueles que compõem o corpo de conselheiros de determinada instituição, de modo a tomar decisões sobre as questões que são vivenciadas pela escola, apontando sugestões e/ou soluções para o sucesso da instituição escolar.

O Conselho Escolar deve ser formado por representantes dos seguintes segmentos: pais, alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretor, sendo dever da escola estabelecer critérios transparentes para a candidatura e eleição dos mesmos.

Vale dizer, neste momento, que o Conselho Escolar tem um caráter deliberativo, consultivo, normativo e fiscalizador e apresenta como principais atribuições: sugerir, avaliar e aprovar o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, acompanhar o planejamento da aplicação de recursos financeiros e fiscalizar a aplicação dos recursos e a efetivação do Projeto Pedagógico.

Assim, eu compreendo que o PPP expressa a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar, sendo o Regimento Escolar normatizador dessas ações políticas e pedagógicas da escola.

O Regimento retrata o coletivo da escola, deve estar sempre atualizado, respeitando a individualidade da escola e ao mesmo tempo organizando a escola para sucesso do processo ensino e aprendizagem, articulado com a comunidade escolar, bem como o cumprimento do calendário escolar.

Entretanto, a constituição do Conselho Escolar ainda tem na sua centralidade a democracia representativa, que segundo Santos (2005), tem no seu bojo a centralização, a burocratização, sendo o contrário da democracia participativa que seria descentralizadora, emancipatória e popular. Assim, posso dizer que o Conselho Escolar está firmado na democracia representativa e dele fazem parte representantes dos diversos segmentos da escola (professores e funcionários, alunos e seus familiares) diretamente eleitos, para debater e deliberar, acompanhar e avaliação as principais ações do dia-a-dia da escola tanto no campo pedagógico, como administrativo e financeiro. A questão que se coloca, aqui, é: como funciona essa representação?

Entendo, neste caso, a “representação” como a eleição ou indicação de uma pessoa para "representar" um povo, uma população, determinado grupo, comunidade etc., normalmente esta pessoa representa um grupo (partido, cidade, bairro, escola), também é possível eleger comissões e associações para fazer a representação, isto é, para agir, falar e decidir em nome ou por alguém. Entretanto, ao situar esta representação na escola, cada vez mais, os autores e atores educacionais não se sentem representados e acabam por se desinteressar das ações e práticas escolares, ausentando-se não do que acontece no espaço educativo, mas da vida cívica e dos espaços de participação e formação política. Por isso, a necessidade da escola implantar uma prática escolar que priorize a democracia participativa, a

fim de ampliar o debate sobre as prioridades e urgências da implementação da gestão democrática.

Penso que a construção do Conselho Escolar deve ser embasada na democracia participativa para valorizar a presença do indivíduo dentro da coletividade do processo educativo, a fim de mostrar que suas opiniões e participação são amplamente consideradas e podem ser decisivas, pois, segundo Santos (2001), a democracia participativa torna-se importante no campo das teorias da emancipação social, baseadas na transformação das relações de poder em relações compartilhadas, assim, a democracia participativa constituiria uma das grandes possibilidades de emancipação social e transformação das desigualdades sociais, que se elevariam as esferas públicas.

O Conselho Escolar pode ser compreendido como um instrumento capaz de efetivar a concretização da participação dos sujeitos da escola, uma vez que, para Arendt (1973, p.199) “os conselhos dizem: queremos participar, queremos debater, queremos que nossas vozes sejam ouvidas em público e queremos ter a possibilidade de determinar o curso político do nosso país”. Os conselhos se constituem como organismos que revelam a capacidade inerente à condição humana de constituir uma política em termos de organização de base. Esses organismos demonstram a efetivação da força do povo como o principal sustentáculo da organização nascida no seio do próprio povo. Entendemos, aqui, a base da movimentação política vinda de baixo, ou seja, nascida e movida pelo emergir da participação política de caráter horizontal.

O Conselho Escolar é um dos órgãos colegiados fundamentais para o bom funcionamento da escola e para a promoção da democracia, porque é um dos instrumentos facilitadores da democratização da gestão democrática. Na medida em que possibilita a interação entre indivíduos, contribuindo com a busca de soluções para as necessidades apresentadas pela comunidade educativa. Ele vai permitir organizar planos, metas e projetos escolares, além de contribuir para a organização e aplicação de recursos. A sua importância reside na contribuição para a implantação da autonomia da escola, contribuindo para a comunidade escolar trate dos seus problemas de maneira interativa e participativa, opinando sobre o for necessário na área administrativa ou pedagógica da escola.

Considerando uma gestão com princípios democráticos nas escolas brasileiras, é possível definir mecanismos de participação na escola, diante da importância do seu papel de educar, construir a democracia e a cidadania participativas, realizar um processo de aprendizagem significativa, respeitar e valorizar o saber e a cultura dos seus sujeitos e ser gestada.

É inegável que gestão democrática precisa realizar o envolvimento da escola como um todo, incluindo a comunidade escolar, na busca de um objetivo comum. No entanto, sabe-se que na própria instituição, muitas vezes, há movimentos contra um trabalho democrático, porque muitos formadores do universo escolar ainda priorizam uma direção centralizada, que desenvolve um trabalho individualizado. Ressalto que isso acontece com frequência maior do que se pode imaginar.

Reconhecendo que a participação das instâncias colegiadas na gestão democrática é fundamental, Paro (2005, p. 46) destaca a necessidade de se prever mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública por meio de uma corresponsabilidade gestora, expressa pela participação do coletivo institucionalizado definido pelos: Conselho Escolar; Associação de Pais e Mestres, Conselho de Classe e Grêmios Estudantis.

Quanto a esses espaços de participação, a escola pesquisada traz no seu PPP (2016, p. 08), a criação da UEX – Unidade executora, constituída por representantes de todos os segmentos da escola, “com o objetivo de servir de canal adicional de captação, administração e controle dos recursos financeiros”, mas tem tido, basicamente a mesma função do Conselho Escolar, diante da inexistência deste, na unidade educativa, sem, contudo, se preocupar em colocar a participação como uma ferramenta para a efetivação da democratização da gestão escolar, justamente por estar fundada numa lógica de democracia representativa, que aqui já discuti.

Percebo que o Conselho Escolar é constituído com fins administrativo-financeiros, conforme às exigências de programas governamentais. Desta forma, Paro (2005) afirma que:

Esse fenômeno mostra-se particularmente sério quando atentamos para o comportamento de pessoas que, de uma forma ou de outra, se convenceram, um dia, da importância da democracia, mas, ao depararem com as dificuldades da prática, foram adotando paulatinamente atitudes cada vez mais distantes do discurso democrático, acomodando-se a elas, mas sem renunciar ao antigo discurso liberal, que acaba servindo tão-somente como uma espécie de escudo a evitar que revejam criticamente seu comportamento (PARO, 2005, p. 18).

O Conselho Escolar vive grandes desafios, dos quais posso destacar a dificuldade de garantir o direito participação de todos da instituição, frente as diferenças existentes no processo educativo, pois “lidar com as diferenças é não aceitar as desigualdades sociais” (BRASIL, 2004, p. 23). Portanto, vejo a necessidade de superação das práticas de centralização do poder que desconsideram as diferenças, a contradição de ideias, atitudes, anseios e ações dos sujeitos que

constituem a escola, enquanto espaço social, possuidor de divergências geradoras de conflitos, que, na grande maioria das vezes, são ignorados, desconsiderados ou reduzidos, evidenciando o desrespeito e a desconsideração com todos os envolvidos com a instituição escolar.

Neste sentido, digo que a participação dos autores e atores educacionais na escola pode gerar conflitos diante da possibilidade das pressões de grupos que defendem interesses específicos, ou pelas disputas partidárias, clientelistas ou ideológicas. Portanto, apoio-me em Paro (2004), quando enfatizo que, para além de um princípio norteador, a gestão democrática representa uma mudança no modo de entender o ato de administrar. Em uma sociedade marcada pelo autoritarismo, cujos determinantes sociais, econômicos e políticos mais amplos agem contra essa tendência, tal transformação se torna muito difícil. Para o mesmo autor, a luta por uma gestão democrática passa pela democratização das relações escolares cotidianas, ou seja, há necessidade de se criarem processos inerentemente democráticos, para o enfrentamento dos determinantes mais imediatos do autoritarismo, que, no interior da escola, dificultam a participação efetiva da comunidade na gestão escolar.

Para Botler (2007) a participação do/no Conselho Escolar apresenta-se de forma limitada sobre o que está outorgado, ou seja, é uma participação restrita e está ligada às questões financeiras. Portanto, Conselho Escolar da forma que existe não indica uma conquista dos autores e atores educacionais que se organizam para a execução do exercício da democracia, mas simplesmente para cumprir uma determinação legal que visa a padronização do funcionamento dos órgãos deliberativos da escola, a fim de torná-la apta para o recebimento e o gerenciamento dos recursos que lhes são repassados para a execução do processo educativo e administração da escola.

Neste sentido, considero o Conselho Escolar significativo para a escola contribuir na construção da democracia, pois este órgão colegiado possibilita a discussão coletiva, a reflexão e o estudo capazes de buscar alternativas que podem interferir na mudança da realidade, em que a instituição educativa encontra-se inserida. Ressalto que, mesmo existindo a participação legalmente na constituição do Conselho Escolar, esta tem sido incipiente e distante de uma prática participativa. Assim, se faz necessário o desenvolvimento de mecanismos possibilitadores da conscientização para a participação e efetivação da democracia no interior da escola.

5. AS MICROPOLÍTICAS QUE EMERGEM DAS AÇÕES COTIDIANAS NA GESTÃO DA ESCOLA

“Tu não podes tomar banho duas vezes no mesmo rio, pois aquelas águas já terão passado e também tu já não serás mais o mesmo.” (Heráclito)

O pensamento de Heráclito me faz compreender a mutabilidade da vida, pois o homem, o rio que eram ontem, não o é mais hoje. Assim, eu entendo que tudo muda, constantemente. Na necessidade de mudar (ou não) o que está posto, é que surgem na escola as lutas e as resistências, emergindo as micropolíticas.

Guatarri (2011) pensa micropolítica como um efeito provocado a partir e com pequenas ações cotidianas, muitas vezes não previsíveis, pois não há como controlar. Ao analisar uma micropolítica entendo que esta se dará através de um processo múltiplo e instável, em que não se pode prever um resultado futuro, mas previsão de mudanças, ainda que sutilmente percebidas, das ações que acontecem dentro do processo, produzindo outras ações, outras condições, outras expansões, outras formas de micropolíticas.

Trago Deleuze e Guattari (1996), para dizer que a micropolítica não se distingue somente pelo tamanho, escala ou dimensão, mas pela natureza do sistema de referência considerado, de modo que o molecular instaurado na micropolítica não se define pela pequenez de seus elementos, mas pela natureza do fluxo de energia e de produção de processos de diferenciação e singularização que se compõe no encontro entre os corpos.

A ideia de que tudo planejado por uma relação de força, Deleuze e Guattari (1996) apresentam uma micropolítica, não como um fato isolado, mas como uma relação de poder, em uma relação de força. Para estes autores, a micropolítica é um modo de recortar a realidade a partir do campo das forças, na medida em que essas também produzem realidades, afetos, desejos. Desta forma, posso dizer que a micropolítica permite uma análise acerca de cada saber, cada corpo, cada endereço, cada objeto dentro de perspectiva produtora da realidade a partir das relações de poder.

Assim, posso inferir que a ação macropolítica intervém nas tensões que se produzem na realidade visível, estratificada, entre polos em conflito na distribuição dos lugares estabelecidos pelo mapeamento existente em um dado contexto social (conflitos de classe, de raça, de etnia, de religião, de gênero etc.).

Rolnik (2008) enfatiza que a ação macropolítica inscreve-se no coração dos conflitos que tendem a aparecer nas relações vividas na instituição social, visando uma configuração

social mais justa, como efeito da presença real da diferença existente em um campo de forças que não param de afetar os corpos presentes na instituição e os forçam a criar, de modo a dar expressividade à realidade sensível que pede passagem.

De modo geral, a instituição social é recortada por diferentes linhas de dispositivos que se subdividem em dois grupos: as linhas de estratificação ou de sedimentação (molares) e as linhas de atualização e de criatividade (moleculares, de fuga). Sob essa segunda espécie de linhas, de fluxos moleculares, repito Deleuze e Parnet (2004), ao dizer que por elas passariam devires, que não teriam o mesmo ritmo das linhas duras. São, porém, linhas entrelaçadas e intercambiantes.

As micropolíticas na instituição escolar se constituem como novos espaços de poder ocupados pelos sujeitos da escola, permitindo a participação de todos, através de novos elementos como autonomia, descentralização e pluralismo, respeitando a diversidade, culminando com uma participação democrática e efetiva.

Para Certau (1994) micropolíticas são como modos sorrateiros e subterrâneos de praticar e conviver com as políticas impostas por um lugar de poder e de querer, inventam movimentos táticos que se insinuem, rompem e borram fronteiras, permitem vários percursos, tecem espaços, jogam, são oportunistas, aproveitam as ocasiões, apresentam continuidades e permanências dentro das práticas cotidianas.

Deleuze e Guattari (1996) propõem uma micropolítica que devolva ao campo político cada ação, cada ato de produção de realidade. Esses atos nunca são fatos isolados, não são apenas formas, mas sempre estão engendrados em uma relação de poder, em uma relação de força. A micropolítica é um modo de recortar a realidade a partir do campo das forças, na medida em que essas também produzem realidades, afetos, desejos. A micropolítica permite analisar cada saber, cada corpo, cada endereço, cada objeto sob uma perspectiva de produção de realidade a partir das relações de poder.

“Micropolítica é uma experimentação ativa”, afirmam Deleuze e Parnet (2004, p.166). Parto deste conceito para dizer que na micropolítica existe a possibilidade da ação, da movimentação, da invenção de outros modos de viver a e na escola, pois, segundo René Lourau (1993), as instituições estão em constante movimento por mais estagnadas ou permanentes que elas possam parecer.

A micropolítica procura escapar a toda configuração, a toda a restrição, efetivamente como uma linha molecular que vaza, abre-se, interliga-se e desconecta-se. Trata-se de microgestos, micropercepções, de uma relação mais afectiva. Digo, ainda, que na micropolítica

os acontecimentos não são precedidos por planos ou modelos que devem se atualizar. Uma vez que os seus segmentos e linha são remanejados e encontra-se em constante agitação.

Para melhor explicar as micropolíticas na instituição escolar, apresento um evento ocorrido durante a observação da escola pesquisada, onde uma das suas professoras propôs a diretora que reduzissem o tempo das três primeiras aulas, para que fosse ampliado o tempo da avaliação daquele dia, porém, a diretora negou a proposta feita e deu “as costas” como resposta, o que levou a professora, irritada, a chamá-la de “mal educada” e a falar que eles são proibidos de participar da gestão da escola. A discussão gerada entre a professora e a diretora não alterou o cronograma proposto ou imposto pela diretora para a escola no período de realização das avaliações, negando, com isso, os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que enfatizam a importância da participação de todos os envolvidos com a escola nas tomadas de decisão das instituições, sendo, portanto, de fundamental importância para a viabilização de uma gestão que promove mudanças sociais, se adapta ao mundo globalizado e proporciona a melhoria permanente de seu posicionamento na sociedade.

Deleuze e Parnet (1998) conceituam micropolítica como uma fuga do que está posto, determinado:

uma fuga é uma espécie de delírio. Delirar é exatamente sair dos eixos (como “pirar”). Há algo de demoníaco, ou demônico, em uma linha de fuga. Os demônios distinguem-se dos deuses, porque os deuses têm atributos, propriedades e funções fixas, territórios e códigos: eles tem a ver com os eixos, com os limites e com cadastros. É próprio do demônio saltar os intervalos, e de um intervalo a outro (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 51).

A gestão deve ir além do cumprimento da legislação e requer eficiente comunicação com a comunidade interna e externa de forma que exista envolvimento de todos os setores na compreensão da diversidade de valores, conhecimento de sua missão e visão estratégica para cumprimento das metas previstas para o desenvolvimento do processo educativo.

Posso dizer que a micropolítica está relacionada com as posturas, respostas e pensamentos que os indivíduos têm e dão, perante às instituições e nas relações entre si. Teixeira (1998) informa que a micropolítica refere-se à forma como o poder dos indivíduos e/ou grupos é utilizado para se alcançarem os objetivos dentro das organizações. Portanto, as ações dos indivíduos são motivadas, (in)conscientemente, a fim de atingir os interesses individuais ou do grupo formadores da instituição, mas havendo uma interação entre a macro e a micropolítica.

Assim sendo, a micropolítica pode ser constituída a partir do que Guattari (1992) diz, que não há espaço anterior às relações de força, portanto, não há um sujeito que concebe esse espaço, mas sim um conjunto de interferências, de forças que aumentam ou diminuem a potência umas das outras a cada composição.

A realização do Grupo Dialogal possibilitou uma manifestação desta relação de poder, conforme foi externado pelos colaboradores nos depoimentos abaixo:

Aqui, na escola, nós participamos quando é pedido, ou seja, nós não nos sentimos livres para participarmos das decisões de todas as coisas que acontecem, não. (Teixeira – Grupo Dialogal)

Eu gosto de ajudar a resolver tudo que é feito na escola, mas nem sempre é possível, porque geralmente, a direção resolve e nos informa (Freire – Grupo Dialogal,).

Muito difícil, pedir a opinião da gente “pra” resolver as coisas. (Ferreiro – Grupo Dialogal).

Eu nunca ajudei a decidir nada aqui. Sempre são os professores e a diretora que “faz” as coisas, as reuniões (Mascellani – Grupo Dialogal)

A pesquisa revelou que a gestão nem sempre abre espaço para os autores e atores educacionais da escola, pois segundo os sujeitos pesquisados, os integrantes da escola analisada não são sensibilizados e nem mobilizados à participação, ficando inertes, passivos às decisões a serem tomadas na instituição escolar, diante de uma gestão centralizada, promotora de um silenciamento, de uma contenção de tensões, que nem sempre permitem a captura de movimento micropolítico, contrariando o ideário da gestão democrática, visto que neste modelo de gestão, a escola é tida como um espaço coletivo, significando que todos os seus componentes devem se comprometer e ser responsáveis pelas decisões tomadas pela instituição sobre diversos setores do sistema escolar dentro de um processo democrático. Pois “só participa efetivamente quem efetivamente exerce a democracia” (ANTUNES, 2002, p.98). Portanto, a gestão democrática abre espaço para o diálogo, estimula o debate de ideias e busca a solução para os problemas do cotidiano escolar, caracterizando um espaço para os sujeitos refletirem suas práticas e dialogarem sobre inovações do processo educativo.

Então, pensar na gestão democrática é pensar no compartilhamento das ações e decisões dentro da escola de maneira coletiva, sendo, esta, a melhor forma de efetivar a gestão escolar democrática de modo eficaz, motivando todos os envolvidos na escola, promovendo o crescimento da instituição, a fim de conquistar os seus objetivos educacionais e sociais. Apesar de inúmeras lacunas para a efetivação da prática da gestão democrática na escola faz-se

necessário a participação dos sujeitos constituintes deste espaço, para que aos paulatinamente seja garantida a permanência e a ampliação de seus direitos.

Durante o grupo dialogal com os alunos, eles relataram que no início de 2018, convidaram a diretora para uma reunião para definirem a blusa do uniforme do 9º Ano, porque a profissional citada havia definido, com a equipe gestora, o modelo e a cor da blusa. Do conflito, emergiu a seguinte tensão:

A diretora gosta de decidir as coisas sozinha, mas, teve uma vez que a gente não aceitou a cor da blusa da farda, que ela escolheu e a gente chamou ele e disse que a gente queria diferente e [ela] fez como a gente quis. (Teixeira – Grupo Dialogal)

Foi mesmo, ela teve que fazer como a gente queria a blusa. Teve que ser do jeito da gente. (Freire – Grupo Dialogal).

Nós fizemos uma votação com todo mundo, decidimos e ela teve que mudar (Ferreiro – Grupo Dialogal).

Aqui, se a gente deixasse a blusa tinha sido do jeito dela, porque é sempre assim, mas agora a gente está escolhendo, quando as coisas “é” da gente. (Mascellani – Grupo Dialogal).

Esse episódio narrado pelos estudantes faz ver a presença de práticas contraditórias à proposta da gestão democrática na escola. Uma vez que, pelo relato acima, ficou perceptível a instituição do poder por uma ótica da repressão, da exclusão, ao contrário do que Foucault (1987) propõe, que é observar o poder que antes de ser repressor, seja produtor. Isto é, um poder que produz micropoliticamente, as maneiras de viver, os saberes, elege o que é importante, seleciona, avalia.

O que percebo aqui, com a narrativa dos colaboradores, é que a macropolítica (a gestão democrática) está minada pela micropolítica da ação da direção (o autoritarismo), a qual em suas atitudes e posturas, mina um projeto democrático. Com isso, reafirmo que a trama das macropolíticas e micropolíticas se dão em todos os níveis: dos documentos oficiais para a gestão, da gestão com os alunos, dos alunos com a gestão... assim, falamos de campo de forças intensos, atravessando-se, alterando-se, atualizando-se. No caso da escola CECJMG, a micropolítica se impõe visivelmente em atitudes antidemocráticas, desterritorializando, todo tempo, uma macropolítica.

Ao contrário da macropolítica, a micropolítica vislumbra o campo das forças, do que é (in)visível. Entretanto, são inseparáveis, a macro e a micropolítica, sendo, esta última,

engendradora em uma relação de força. Assim, a micropolítica permite refletir sobre cada saber, cada corpo, cada endereço, cada objeto, enquanto dispositivos de realidades conduzidas pelas relações de poder, destacando que dentro do cotidiano escolar, no campo da micropolítica, a educação opera na ordem do acontecimento, isto é, “do inesperado e do inusitado, as fugas sempre acontecem e o estriamento nunca consegue ser total e absoluto” (GALLO, 2007, p. 28).

Partido do pressuposto que a ação macropolítica inscreve-se no limiar dos conflitos, num combate por uma redistribuição de agenciamentos e lugares, visando a uma configuração social mais justa e, percebi, por meio das narrativas dos colaboradores da pesquisa, que a dinâmica existente na escola pode ser considerado como um laboratório de existência, lugar de experimentação, de criação e invenção, mas que os processos de (re)existência, embora complexos, precisam ser possibilitados na instituição escolar.

Um diálogo ocorrido entre um estudante e a secretária escolar, no período em que eu estava em observação, levou-me a perceber uma das tensões que se produzem na realidade visível, estratificada, entre polos em conflito na distribuição de poder. O referido aluno solicitou que o nome civil dele fosse alterado no diário de classe para o nome social. Entretanto, o aluno foi orientado a buscar o seu direito junto à direção, a fim de fazer a alteração legalmente. Uma vez que, no Brasil, existe uma legislação que regulamenta e determina a alteração imediata do registro civil, segundo o MEC, a Portaria nº 33/2018, que homologa o Parecer CNE/CP nº 14/2017, que define e normatiza o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da Educação Básica do País, ou seja, nos registros das escolas públicas e particulares, inclusive confessionais. Os alunos maiores de 18 anos poderão solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento. Já os menores de 18 anos poderão solicitar a mudança do nome por meio de seus pais ou representantes legais. Assim, resta ao transexual pleitear a alteração do nome, mas que ela iria fazer a alteração sobre o nome dele, utilizando grafite. Ao final do diálogo, o aluno concordou com a secretaria e deixou claro que iria buscar o direito de alterar o seu nome, o que o fez se sentir fortalecido, incluído, respeitado e com o seu direito adquirido.

A falta de informação e formação de profissionais da educação referente à diversidade, ao plural, ao que foge do que se convencionou socialmente ser normal é o que promove a passagem de pessoas por situações de violência pela escola. Neste trabalho foi possível identificar as diversas formas de violências e violações de direito neste espaço; por isso se fazem necessárias propostas político-pedagógicas para minimizar a exclusão de indivíduos que estão fora do padrão pré-estabelecido. A falta de informação e formação de profissionais da educação.

Este foi um dos movimentos de reivindicação de um aluno dentro de um cotidiano escolar, revelando uma resistência que se expressa em ações e falas individualizadas, mas se inscrevem no plano coletivo que interfere nos modos cristalizados de estar no mundo, abrindo para outros mundos possíveis que superam o individualismo (LAZZARATO, 2006). Assim, o sujeito desta situação, ao buscar o seu direito, não é só ele, são vários, é um conjunto e por isso, aquilo que ele fez, assumiu um valor coletivo, ou seja, ele não agiu por si só, mas a partir de uma singularidade composta pelas multiplicidades de um contexto, de uma situação vivida por ele, a partir de uma comunidade e suas circunstâncias, provocando uma resistência voltada para a sensibilidade de uma micropolítica, partindo de gestos singulares, dos seus atores e autores educacionais, balançando as estruturas da escola, chamando pra si o direito do exercício da democracia.

Assim, compreendo que a natureza das escolas enquanto organizações implica na compreensão dos conflitos presentes nela e a micropolítica perpassa por um processo que se articula por meio de uma dimensão básica, contraditória e inerente à dinâmica das organizações escolares: o conflito. As escolas, nesta concepção, são vistas como campos de disputa ideológica e não apenas como burocracias abstratas e formais. Pressuponho que micropolítica caracteriza uma luta entre os membros da organização escolar para definir a escola, enquanto instituição social. “A questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante” (GUATARRI; ROLNIK, 1986, p.133).

Dentre os instrumentos que podem ser implementados na instituição escolar para a efetivação de um espaço democrático, pode-se destacar o Conselho Escolar, o PPP e o Regimento Interno. Todavia, a ausência da participação sinaliza a democracia representativa. Para tanto, é necessário a escola, como espaço democrático, através do debate, da discussão, da competência técnica, do currículo, dos métodos de ensino e de disciplina, da relação entre todos os sujeitos formadores da instituição escolar.

Com efeito, o trabalho democrático é considerado pelos professores pesquisados da escola como um importante mecanismo norteador do trabalho em equipe, pois abre caminhos para que todos os seus atores participem efetivamente na busca pelo alcance dos objetivos e das metas da sua organização escolar. Neste sentido, durante o Grupo Dialogal, uma situação conflituosa, de grande discussão e aborrecimentos, em que os professores narraram:

A SME manda um calendário pra a escola, mas, na nossa escola, queríamos antecipar em uma aula o a aplicação da prova e a diretora não aceitou não (Freire – Grupo Dialogal).

Só que a gente conversou, conversou, discuti, brigou e ela acabou, nos ouvindo, mas não alterou. (Freinet – Grupo Dialogal).

Eu sei que quando a gente disse que não queríamos a prova nos dois últimos, mas iniciar a prova no terceiro, porque era melhor pra os alunos e para a gente, ela levou pra a votação e fez uma Ata pra mandar pra a SME, alterando o horário, mas exigiu que assinássemos, para assumirmos a alteração do horário (Montessori – Grupo Dialogal).

A partir do posicionamento destes professores, a diretora fez votação para alterar o horário de aplicação das avaliações, mesmo que contrariando a SME e a vontade da diretora, em que os professores definiram e assumiram em Ata, coletivamente a decisão tomada. Diante do Grupo Dialogal, observei a necessidade da gestão escolar adotar estratégias que possibilitem uma maior participação dos segmentos envolvidos, melhorando assim, alguns aspectos que são cruciais para a efetivação da democracia na escola, em especial a autonomia de todo o grupo de pessoas que constitui a escola.

Assim, a democratização na instituição escola constitui um caminho para que tenha efetivamente uma prática social e possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático mais amplo, o que segundo Paro (1993), o fortalecimento da escola e a conquista da autonomia político-pedagógica são condições indispensáveis para promover a qualidade social da educação e fundamentalmente, constituem-se em instrumentos de produção de singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo busquei cartografar as tensões que emergem das relações entre as macro e micropolíticas no campo da gestão das escolas, procurando compreender de que maneira as micropolíticas ressoam nas práticas de gestão, considerando o princípio da participação. Para tanto, discuti a gestão e as suas relações de poder; identifiquei as macropolíticas que normatizam e regulam a gestão escolar; mapeei as micropolíticas que emergem das ações cotidianas na gestão da escola e discuti as ressonâncias das micropolíticas nas práticas de gestão escolar.

Ao discutir a gestão procurei demonstrar características da gestão escolar democrática e, sob esta perspectiva, o espaço para a participação é aberto, superando o poder individual, autoritário, individualista e priorizando o coletivo. Neste sentido, apoio-me em Bobbio (2009, p. 22), para dizer que a democracia depende da participação, pois ela é um “um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”. A democratização da instituição escolar tornou-se um novo caminho promotor de uma ação educativa capaz de contribuir para um processo participativo mais amplo. Com o princípio da gestão democrática é promovido na comunidade escolar uma nova redistribuição das responsabilidades, tarefas, metas para intensificar o maior comprometimento com os objetivos educacionais.

A gestão democrática na escola está legalmente garantida pela Constituição Federal de 1988, assentada nos artigos 205 e 206 e na LDB 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996, artigo 14, asseguram os princípios deste modelo de gestão, tendo a participação como um dos principais princípios, deliberando sobre as suas normas e indicando a importância do envolvimento dos sujeitos componentes da instituição escolar na elaboração do PPP, do Regimento Interno e na normatização do Conselho Escolar.

Ao analisar a participação dos membros da escola, pude notar que, embora tenha tido um avanço significativo relacionado ao processo democrático na instituição, posso afirmar que este ainda é incipiente e apático, sobretudo, no que se refere a participação na construção do PPP e do Regimento Interno, como também no Conselho Escolar, que deve estar pautada pelo trabalho coletivo, o qual é uma meta a ser alcançada pela equipe gestora escolar. Uma vez que trabalhar coletivamente implica em respeitar as características, funções, competências e responsabilidades de todos os envolvidos no processo da gestão democrática e uma das formas

para que esse trabalho coletivo aconteça é através da participação dos segmentos diversos da comunidade escolar.

Vale ressaltar que, com a pesquisa, percebi a insatisfação dos colaboradores com a gestão escolar pela forma de desenvolver o trabalho na escola, pois o direcionamento da instituição encontra-se centralizado na pessoa da diretora, o que não estabelece uma relação integradora, ao contrário, ficou perceptível a existência de conflitos, divergências, disputas e relações de poder. Entendo, portanto, a necessidade de que todos os sujeitos da escola busquem a participação coletiva, como o maior meio de assegurar uma gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de toda comunidade na tomada de decisões, proporcionando um maior conhecimento dos objetivos e metas. Ressaltando que a participação coletiva nas decisões da escola, bem como, a boa relação entre todos da comunidade tende a favorecer a efetivação da gestão democrática.

Neste sentido, ficou claro o estabelecimento de uma relação conflituosa entre as linhas de segmentaridade molares, identificadas como macropolíticas, as que determinam o direcionamento da escola, através dos documentos norteadores, a exemplo do PPP e do Regimento Interno, e as moleculares, que são as micropolíticas, as linhas de fuga que conduzem os sujeitos da escola em direção ao não o que está previsto, previsível. Todavia, a instituição escolar como espaço privilegiado de intervenções política e ideológica traz na sua essência a possibilidade de construir ações participativas capazes de priorizar a democracia na escola e, conseqüentemente, na realidade em que os seus sujeitos encontram-se inseridos.

De tudo que foi descrito pela análise documental, pela observação e pela realização do grupo dialogal trata-se de pequenas atitudes acompanhadas por justificativas advindas do âmbito molar, que está sendo constantemente atravessado pelos gestos, falas e ações moleculares, como linhas que se entrecruzam, mas não há maiores e menores, há uma tensão entre o micro e macropolítico que se dão pela simultaneidade do movimento cotidiano da escola. Vale ressaltar que muitas ações são silenciadas ou ignoradas pela gestão da escola, negando o princípio da gestão democrática, ao excluir a participação do interior da unidade educativa, consolidação da democracia, pois efetivação da democracia na escola pode seguir diferentes itinerários, resultando em diversas estratégias de ação. Todavia, é preciso reconhecer as mudanças na escola exigem muito empenho, especialmente para torná-la um ambiente democrático e aberto à participação de todos os sujeitos que constituem o espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Raimundo Freitas; SILVA, Nubélia Moreira da. **A Observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia**. Fortaleza: Geosaberes, 2012.

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito et al. **Avaliação de programas sociais**: a intermediação de mão-de-obra da Agência do Trabalho – Recife/PE. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

ARENDT, Hannah. **Crises da república**. Tradução de José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1969.

BALL, S. A **Micropolítica da Escola**: uma teoria da organização escolar. Barcelona: Paidós, 1989.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília:UNB, 2007.

_____. **Teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

_____. **Crises da República**. Trad. José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BOTLER, Alice. Abordagens Contemporâneas da Gestão Escolar. IN: _____. (org) **Organização, financiamento e gestão escolar**: subsídios para a formação do professor. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007

BRITO, Maria dos Remédios de; CHAVES, Silvia Nogueira. Cartografia... uma política de escrita. **Rev. Polis e Psique**, 2017; 7(1): 167 – 180.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília.1988.

BUSSMANN, Antonia Carvalho. Projeto Político Pedagógico e a Gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: Uma construção Possível. Campinas: Papirus, 2013.

CANÁRIO, Rui. Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. In: CANÁRIO, Rui; SANTOS, Irene (Orgs.). **Educação, inovação e local**. Setúbal: ICE, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. RJ: Vozes, 1994

DALLARI, Dalmo A. **O que é participação política**. São Paulo: Abril, 1984.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. Imanência: uma vida In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, Faculdade de Educação (UFRGS), V. 27, n. 02, julho-dezembro, 2002.

_____ e GUATARRI, F. **Mil Platôs**(5 volumes). São Paulo: 34, 2012.

_____. e G. GUATARRI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. e GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____ e Guattari, F. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia: vol.1**. Rio de Janeiro: 34, 1995.

_____. e G. GUATARRI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: 34,1992.

_____. e G. GUATARRI, F. **O Anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____. e GUATTARI, F. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 3). São Paulo: 34, 1980.

GUATARRI, F. e PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

_____. e PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

_____ e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Pobreza política**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In_____. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DOMINGUES, I. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, S. G. et al. (Orgs.). **Pesquisa em educação**– Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2011.

FERREIRA, N.S.C. Tecnologia educacional e o profissional no Brasil: sua formação e a possibilidade de construção de uma cultura humana. **Revista Tecnologia Educacional**, ano XXVI, v. 26, n. 141, abr./mai./jun. 1998.

FERREIRA NETO, João Leite. Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 397-406, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (org.) **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In:_____ (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KIRST, P. G., GIACOMEL, A. E., RIBEIRO, C. J. S., COSTA, L. A., & ANDREOLI, G. S. **Conhecimento e cartografia**: tempestade de possíveis.. Porto alegre: UFRGS, 2003.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOURAU, R. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da. e COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da Recontextualização à Tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LUCK, Heloisa. **Perspectivas da Gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. In: EM aberto Brasília: Cibec/inep, 2000.

_____. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2008. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino. In. FINGER, A. et al. **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Luciana Rosa. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola: espaço de projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MILLS, C. W. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. A utopia da gestão escolar democrática. In: PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1993.

PASSOS, E. et al. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIMENTEL, Álamo. Escola, educação e gestão da vida. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 145-159, 2002

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. **Centro Universitário do Planalto de Araxá**. Número 4, maio de 2008. Araxá.

ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) **Democratizar a Democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa e AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SOUSA, Jorge Pedro. **A prática antes da teoria e o foco no objetivo**: uma proposta para o ensino universitário de jornalismo. Rio de Janeiro: Intercom/UERJ, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico** – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico** – Uma Construção Possível. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político Pedagógico da Escola**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTÕES NORTEADORAS

Do trazido até aqui, levanto a seguinte questão de pesquisa: *quais são as tensões que emergem das relações entre as macro e micropolíticas no cotidiano escolar e de que maneira essas tensões podem alterar as práticas de gestão na escola, considerando o princípio da gestão participativa?* Na tentativa de responde-la, trago outros questionamentos:

1. Que tipos de conflitos surgem no cotidiano desta escola?
2. Quando ocorrem os conflitos na escola?
3. Quais são os principais intervenientes nos conflitos que surgem neste ambiente escolar?
4. Quais são as causas dos conflitos que ocorrem no ambiente escolar? E as suas consequências?
5. Quais são conflitos que surgem na pratica da gestão da escola?
6. A equipe gestora atende sempre que necessário e procura mediar às situações de conflito com presteza conseguindo solucioná-los a contento?
 Sim
 Não
 Em parte

Por quê? _____

7. Você participa das tomadas de decisões da escola? De que maneira?
 Sim
 Não
-
-

8. De que maneira a comunidade escolar enfrenta/soluciona os conflitos?
9. Ha regras do regimento escolar que geram conflitos?
10. Quais são as iniciativas para fazer um bom gerenciamento de conflitos na sua escola?