EM BUSCA DE UMA EPISTEMOLOGIA DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CIUDADÃ: ALGUMAS QUESTÕES QUE ATRAVESSAN O CAMPO DA GESTÃO ESCOLAR.

Silvina Julia Fernández (UFF) - silvinajf@yahoo.com.br

> O problema não é mudar a 'consciência' das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade.
>
> (FOUCAULT, 1993: 14)

Partindo da prática... ou das teorias?

De setembro a novembro de 2007 participei de um curso de extensão da Universidade Federal Fluminense realizado em convênio com a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro destinado aos diretores das escolas de Ensino Fundamental da rede que dita Secretaria administra. O curso ofereceu 9 módulos com duração de 8 h. cada, para grupos de diretores em três pólos espalhados pela cidade (Centro, Campo Grande e Madureira) e, segundo os organizadores informaram, foram organizados de acordo com as expectativas temáticas sugeridas pelos diretores em levantamento feito pela própria Secretaria.

O módulo para o qual fui convocada denominava-se "Repensando a Administração e a Administração Escolar" e, segundo a ementa, o módulo abordaria não apenas a administração escolar, mas também na administração em geral e, sobretudo, a administração como *ciência*. Abordagem que devia trazer para a discussão o processo de constituição da administração como "disciplina científica", e, portanto, as diversas teorias da administração capitalista, tanto de empresas quanto da burocracia

estatal. Junto com essa discussão, ressaltando as especificidades da escola como organização, também seria abordada a administração escolar.

Confesso que chamou a minha atenção que os próprios diretores tivessem assinalado a questão das "teorias da administração" como expectativa temática para o curso. Afinal, é bastante comum ouvir entre os educadores frases do tipo "*na teoria, tudo bem, mas na prática...*" ou "*a teoria anda por um lado, as práticas, por outro*" e assim pela frente. A suposta separação entre teorias e práticas parece ser tão importante no campo educacional que, como dissera o prof. Jurjo Santomé numa palestra proferida na FEUFF em 2006, o professorado é uma categoria profissional que, de certa forma e a diferença de outras, parece rejeitar as "teorias".

Contudo, a discussão pareceu-me importantíssima, sobretudo nos momentos atuais em que, como conseqüência das reformas educacionais impulsionadas na América Latina a partir da década de 90, as influências das mais recentes teorias da administração de empresas evidenciam-se nas escolas (BRUNO, 1997) com maior ou menor força e com diversa visibilidade para os diferentes sujeitos que fazem parte das mesmas. Influência que não faz mais do que continuar uma longa história de grande permeabilidade (e, ao mesmo tempo, de inúmeras resistências) para tentar introduzir essas "teorias" nas organizações educacionais por parte de alguns grupos sociais.

Questionei-me bastante sobre a estratégia didática desenhada, pois a minha preocupação estava em buscar alguma proposta que propiciasse o diálogo crítico entre as diversas "teorias" e "práticas", tanto dos participantes quanto minhas, para podermos refletir juntos e aprofundar nossas compreensões sobre a administração escolar. Mas, por onde começar? Pela referência às "práticas" dos participantes, apelando para que eles as explicitem e assim poder problematizá-las? Ou pelas "teorias" sobre a instituição escolar, para afirmar um referencial comum básico para abrir a discussão, apesar da "rejeição" que os professores parecem sentir pelas teorias?

Percebi-me operando uma separação bipolar e até dicotômica entre teoria e prática que me resultou artificial e inapropriada para resolver a situação: eu, aqui, com as teorias; eles, lá, com as práticas. É que nossas práticas sociais encontram-se mediadas pelas instituições: existimos nelas, através, apesar e graças a elas... Sendo assim, todos temos alguma "coisa a falar" com relação às mesmas. Portanto, os diretores – e não apenas os sociólogos - elaboram reflexões e pensamentos diversos com relação à sua vida nas instituições e suas práticas cotidianas nas escolas, sem descartar, também, a existência das "famosas" teorias básicas subjacentes que (in)formam e orientam as práticas dos sujeitos (incluindo aqui também as práticas dos cientistas) de uma forma implícita e que entram "em jogo" quando interagimos socialmente.

Essa linha de raciocínio complexifica-se ainda mais ao considerarmos que as práticas profissionais (como a de direção de escolas) supõem-se baseadas em teorias "científicas" e que as organizações sociais modernas (como as escolas) têm sido longamente "moldadas" pelas "prescrições" emanadas da ciência. Então, por que tanta resistência às "teorias"? Essas resistências manifestam-se com relação a todas e qualquer teoria por igual? Quais são os sentidos construídos no campo da gestão educacional com relação à participação das chamadas "disciplinas científicas"? Que processos de significação têm sido trilhados pelos docentes/diretores sobre os diferentes entendimentos a respeito da "teoria" e da "prática" e as suas múltiplas, complexas e diversas relações? Pois se nas práticas existem teorias (implícitas ou não) e as teorias envolvem determinadas tipos de práticas, onde se opera a suposta separação que legitima o uso, no discurso, de duas palavras com sentidos e referências diferentes: "teoria" e "prática"? Assim mesmo, o que a discussão sobre o poder, a democracia e a formação do cidadão tem a ver com isso?

As práticas teóricas.

> Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo de interesse social, que se tornaram objetos de fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo.
>
> (BAKTHIN, 1995: 136)

A vontade de conhecer, a reflexão e a elaboração de diversas explicações buscando compreender o mundo e a si mesmo é uma prática humana milenar, porém, a importância dessa prática em particular cobra um caráter especial, relevante para o conjunto da sociedade e suas forças produtivas, na modernidade. É a partir desse momento histórico que a expansão da ciência e da tecnologia moderna atinge desenvolvimentos jamais antes pensados no decorrer da história dos povos, em grande parte, devido a uma nova maneira de entender a relação entre a teoria e a prática.

Longe de tentar fazer uma história da ciência moderna, penso que seria conveniente uma análise mais voltada ao tipo de relação teoria-prática delineado pelo discurso científico moderno, destacando aqueles aspectos que possam nos ajudar na compreensão dos sentidos que a "teoria" vem assumindo para os "práticos".

Sabemos que a constituição desta relação teve uma extensa caminhada ao longo da modernidade e que se operou através de múltiplas e sucessivas delimitações na constituição do que passou a denominar-se "teoria", por um lado, e "prática", por outro. Essa delimitação de realidades

diferenciadas pela própria linguagem e por tipos de práticas específicas diversas supõe a existência de um discurso cujos sentidos "válidos" e "legítimos" erigem-se em oposição a outros que foram sendo exilados do lugar/território de quem tem autoridade para "falar a verdade".

Esse processo de delimitação, fundamental para a constituição da ciência, resultou na criação de uma linguagem diferenciada, de "...um novo código, constituindo um novo 'universo conceitual', um novo sistema de novos conceitos e de relações entre conceitos" (SANTOS, 1989: 32). Na ilusão da existência de saberes cristalizados, a-históricos, universais, neutros e objetivos a ciência se constitui estabelecendo uma linguagem que pretensamente traz as mesmas características.

Desta forma, a invenção e, posteriormente, a formação do cientista acontecem em um campo discursivo progressivamente delimitado por um conjunto aparentemente fechado de códigos e regras genéricas que, apesar de serem historicamente constituídas, aparecem como socialmente reificadas. Reificação que se opera como mais um efeito de verdade (FOUCAULT, 2004: 12), que dificulta a percepção da ciência também como uma arena onde lutas pelo poder e pelo sentido acontecem, desde que como diz DE CERTEAU (1996: 65):

> ...*a ruptura que as instituições científicas produziram entre línguas artificiais de uma operatividade regulada e falares do corpo social jamais cessou de ser um foco de guerras ou de compromissos. Esta linha divisória, aliás mutável, continua sendo estratégica nos combates para confirmar ou contestar os poderes das técnicas sobre as práticas sociais*.

Assim, apesar das "aparências", as fronteiras entre esses dois espaços/âmbitos de produção do sentido (a "teoria" e a "prática") e, portanto, do social, não apenas separam, mas também conectam e colocam em movimento trocas e fluxos diversos entre esses dois supostos *lugares*. As apropriações e as deportações não cessam de produzir-se nessa mutável fronteira, gerando discussões e movimentos diversos que vão marcando as

mudanças dos acentos apreciativos dos enunciado(re)s envolvidos na disputa.

Essa delimitação de lugares diferenciados para a "teoria" e a "prática", como assinala DE CERTEAU (1996: 99), supõe o esforço de um sujeito de querer e poder que precisa instaurar um *outro* para constituir o *si-mesmo.* Árdua tarefa que se reitera permanentemente e que é acompanhada, como o mesmo autor destaca, de alguns efeitos importantes de serem considerados.

Em primeiro lugar, a constituição do próprio como *uma vitória do lugar sobre o tempo*, permitindo "capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias. É o domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo" (DE CERTEAU, 1996: 99).

Essa capitalização favorece a acumulação de poder por parte do sujeito que, para afirmar-se, muitas das vezes precisa desafirmar o outro. No caso da ciência moderna, a sua afirmação como sujeito "da verdade" precisou da negação e subalternização de outras formas de conhecer que foram excluídas do lugar de quem "fala a verdade" e, portanto, "conhece". Tenho escutado, por exemplo, professores que diferenciam os termos "saber" e "conhecer", atribuindo ao primeiro uma menor precisão que o segundo devido a que este seria construído a partir da experiência prática. Quem "sabe" são os alunos, que devem ser conduzidos ao "conhecimento" (como substantivo e não mais como verbo). Assim, no discurso escolar, o "conhecer" muitas das vezes aparece referenciado ao discurso científico e a ele circunscrito.

Em segundo lugar, a constituição do si-mesmo e seu lugar permite um domínio dos outros lugares pela vista, pois coloca o sujeito em um lugar "...de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar portanto e 'incluir' na sua visão. Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço" (DE CERTEAU, 1996: 100). *Pré-visão* que, através do método científico e seu processo de *explicação*, transforma-se em uma suposta

capacidade de *pré-dição* dos fenômenos: tal seria o poder do saber elaborado pela ciência.

Poder do saber que, segundo o terceiro efeito destacado por DE CERTEAU (1996: 100) implica uma "...capacidade de transformar as incertezas da história em espaços legíveis", desenhando nessa estratégia um tipo específico de saber: "...aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio (...) Noutras palavras, *um poder é a preliminar deste saber,* e não apenas o seu efeito ou o seu atributo".

Esses efeitos, conseqüências da constituição desse *lugar* que chamamos "ciência moderna", colaboram na manutenção de um "regime político, econômico, institucional de produção da verdade", como diz FOUCAULT (1993: 14), que assim como fabrica conhecimentos "válidos", encontra também sustento na sua "utilidade" em função de certas práticas específicas.

Assim, a fórmula "cientificamente válidos e socialmente úteis" aparece estreitamente vinculada aos procedimentos de explicação e predição, operando um redimensionamento da relação teoria-prática, tornando a prática apenas um campo de observação/experimentação e de aplicação técnica.

Neste modelo paradigmático, entre os elementos deportados para fora das fronteiras do *lugar* da ciência, encontra-se a experiência, a partir dali claramente vinculada à prática. Prática que passa a ser entendido como o espaço escrutado e supostamente controlado pela teoria (através dos mecanismos de explicação e predição), buscando reduzir o que nela cabe a um conjunto de objetos manipuláveis através do experimento e da técnica. Como explica LARROSA (1996: 24):

> *La ciencia moderna (...) desconfía de la experiencia. Y trata de convertirla en una elemento del método, es decir, del camino seguro de la ciencia. La experiencia no es ya el medio de ese saber que transforma la vida de los hombres en su singularidad, sino el método de la ciencia objetiva, de la ciencia que se da como tarea la apropiación y el dominio del mundo.*

> *Aparece así la idea de una ciencia experimental. Pero ahí la experiencia se ha convertido en experimento, es decir, en una etapa en el camino seguro y predecible que lleva a la ciencia.*

Este modelo de fazer ciência, como sabemos, começou a ser criticado fortemente inclusive no interior do próprio campo científico[1], em especial, com o surgimento das denominadas "ciências sociais". O eixo da crítica centrou-se, precisamente, na "chave" de entendimento da relação teoria e prática nesse paradigma. Autores como Droysen, Dilthey, Simmel, entre tantos outros, rejeitaram os postulados positivistas para as ciências sociais e humanas, contrapondo a compreensão (*Verstehen*) à explicação (*Erklären*), emergindo, assim, a *hermenéutica*.

O entendimento cotidiano não faz grandes diferenças entre as palavras "explicar" e "compreender", quer dizer que praticamente qualquer explicação (causal o teleológica ou de qualquer outro tipo) pode proporcionar uma "compreensão" das coisas. Mas, no processo de produção científica, ambos os termos têm conotações e implicações bem diferente. A compreensão conta com um matiz psicológico que não está presente na explicação. Como ressalta Von Wright (1979: 24):

> *Este carácter psicológico fue subrayado por varios metodólogos antipositivistas del siglo XIX, siendo seguramente Simmel el más enérgico al considerar que la comprensión, como método característico de las humanidades, es una forma de* empatía *(en alemán,* Einfühlung*) o recreación en la mente del estudioso de la atmósfera espiritual, pensamientos, sentimientos y motivos, de sus objetos de estudios (…) La comprensión se encuentra además vinculada con la* intencionalidad *de una manera en que la explicación no lo está.*

Assim, perante estas duas formas de entender o que é "fazer ciência" (a das ciências nomotéticas e as histórico-hermenéuticas) nasceram as ciências sociais, em boa medida sob a influência de uma pressão cruzada

[1] Lembremos que críticas, resistências e interdições de campo da religião ou da política, por exemplo, contra a ciência moderna estiveram presentes todo ao longo do seu desenvolvimento, inclusive ainda hoje.

destas duas tendências. "Ciências" *versus* "humanidades", "humanidades" *versus* "ciências"...

Uma das tentativas conciliatórias foi a de Max Weber (um dos autores mais discutidos no campo da administração), quem tentou unificar princípios e procedimentos das duas correntes de uma forma "decididamente ambivalentes" (McCarthy, 1995: 171). Weber tenta "salvar" a objetividade científica, apesar da introdução da compreensão nos seus procedimentos. A distinção sujeito-objeto (e, com ela, a distinção teoria-prática) apóia-se numa supostamente possível neutralidade valorativa, garantida pela referência permanente do pesquisador à comunidade científica.

Dentro da mesma linha de reflexão, SCHÜTZ (1974: 63-64) expressa mais detalhadamente a questão, salientando o caráter relacional da construção do conhecimento, pois:

> *Decidido a desenvolver um plano de trabalho científico, regido pela busca desinteressada da verdade de acordo com regras preestabelecidas, que recebem o nome de método científico, o homem de ciência penetra em um campo de conhecimento pré-organizado, que recebe o nome de* corpus *de sua ciência (...) Unicamente dentro deste marco pode escolher seu problema científico particular e adotar decisões científicas.* Este marco constitui seu 'estar em uma situação científica' que substitui a sua situação biográfica como ser humano dentro do mundo[2].

Deixar de lado o "homem biográfico" para situar-se como "homem científico". Até que ponto é possível semelhante dissociação? É possível não considerar a prática científica *mais uma prática social*? O entendimento que se tem é aquele que afirma que o "lugar" da prática social situa-se *absolutamente fora* da teoria. Mais ainda: o requisito fundamental da *Verstehen* afirma que o conhecimento é possível se o cientista estiver *fora* da ação. O agir do sujeito da "teoria" nunca pode se confundir com o do seu

[2] O sublinhado é meu.

objeto, sujeito da "prática"; ou, no máximo, a aproximação se restringe a um momento onde *eu* (o pesquisador) e *tu* (o pesquisado), estabelecemos uma troca, uma interação mais pessoal que permita, logo, a interpretação dos sentidos da ação *do outro*.

Sem negar a grande contribuição que significa a tradição hermenêutica- interpretativa para as ciências sociais, chamo a atenção nela para a operação – via processo de abstração – de objetivação do sujeito da experiência, desde que é abstratamente considerado nos seus modos de pensar, de sentir, de agir... Por isso, a dissociação estende-se além da produção de conhecimento até constituir-se em impedimento para o envolvimento do pesquisador nas práticas (educacionais, sociais, políticas...) dos atores-objetos.

Mas não foi apenas a hermenêutica que rebateu a ciência experimental. Contestando essas duas formas de fazer ciência, o marxismo e a sua "filosofia da práxis" (como ressaltava Gramsci) reagiu contra a suposta neutralidade-objetividade do cientista em ambos os modelos. Como Leandro KONDER (2003: 167) assinala:

> *O conceito de práxis abre caminho para que seja repensada a relação teoria/prática. A prática "pede" teoria, precisa de teoria, porém nada assegura que ela vai receber sempre uma teoria que corresponda plenamente à sua demanda. E a teoria só pode corresponder plenamente a essa demanda se se integrar à prática que a solicitou, participando dela. A práxis é a atividade por meio da qual a teoria se integra à prática, "mordendo-a", e a prática "educa" e "reeduca" a teoria*.

Cabe ressaltar que, em Gramsci, a relação teoria-prática aparece unificada na política, que deve ser analisada sob o ponto de vista da transformação da sociedade. As fronteiras entre a "teoria" e a "prática" permeabilizam-se abrindo nelas o fluxo da política, que orienta a ação de ambas.

Dita redefinição de lugares, no entanto, também tem provocado críticas. Como assinala FERNÁNDEZ VAZ (2002: 437):

> *A unificação entre teoria e prática – e até mesmo uma certa dissolução da primeira na segunda – talvez seja uma premissa básica – ou, quem sabe, um* conteúdo *– da ação política. Dessa assertiva desconfiam Adorno e Horkheimer, para os quais a atividade que unifica os pólos, tornando-os indistintos, pode ser regressiva, promotora de uma prática cega e sem mediação reflexiva. Haveria, então, uma relação de certa* descontinuidade *entre teoria e prática, e seria necessário preservar esse distanciamento: buscar a unidade absoluta entre ambas, justamente onde pode subsistir a contradição, seria uma traição à dialética (ADORNO, 1997b, p.780). Para Adorno o que se coloca é a necessidade de preservar o espaço do pensamento* negativo *como um refúgio em relação à contingência.*

Ambos os autores da Escola de Frankfurt levantam uma questão interessante, ainda mais considerando, na linha discursiva deles mesmos, que nos tempos presentes predomina um "irracionalismo racionalmente organizado" que, apesar das aparências, tem abandonado o *pensamento*. A crítica passaria a ser necessária como precaução em função tanto da "prática" quanto da própria "teoria".

Pergunto, contudo, qual é o *lugar* desta crítica? Onde se situa o *pensamento crítico*, resgatado por estes autores? Dentro ou fora da fronteira delimitada pela ciência? Ou trata-se, aqui, de um outro discurso que se auto-adjudica o lugar da *autoridade* (e, portanto, do *poder*) para exercê-la? Quais são seus limites e possibilidades, considerando o *lugar* a partir do qual essa crítica é pronunciada/realizada? Que poderes são exercidos através dela?

Essas perguntas ganham maior profundidade se consideramos que os mecanismos de interpretação (e, portanto, da crítica) são definidos de acordo com a posição do sujeito no momento em que fala. Posições que favorecem ou desestimam, permitem ou impedem (seja por motivos de acesso a recursos de diverso tipo ou mesmo por questões ético-valorativas)

uma determinada prospectiva que, às vezes como utopia, orienta tanto a sua *in*terpretação[3] situacional como a sua ação (sem diferenciar nela, teoria e prática). Prospectiva que não pode deixar de ser discutida para além da ciência e até da filosofia...

Discussão imprescindível, em vistas da que concordo com Jorge LARROSA (2008: 2) quando chama a atenção sobre a importância de continuarmos a pronunciar a *linguagem do saber* e a *linguagem da crítica*, mas buscando ampliar os nossos enunciados para além das fronteiras da ciência e da filosofia no campo educacional:

> *... tanto los positivistas como los críticos ya han dicho lo que tenían que decir y ya han pensado lo que tenían que pensar, aunque siga siendo importante seguir hablando, seguir pensando y seguir haciendo cosas en las líneas que ellos han abierto (…) porque me parece que tanto sus vocabularios como sus gramáticas o sus esquemas de pensamiento están ya constituidos y fijados aunque, obviamente, aún sigan siendo capaces de enunciados distintos y de ideas novedosas (…) Pero cuando una gramática o un esquema de pensamiento están ya constituidos, cualquier cosa que se produzca en su interior da una sensación de "ya dicho", de "ya pensado", una sensación de que pisamos terreno conocido, de que podemos seguir hablando o pensando en su interior sin dificultades, sin sobresaltos, sin sorpresas*

As teorias práticas.

> A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria é um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro

[3] A cursiva é intencional.

(DELEUZE, 1993: 69-70)

Costumo ter diversos tipos de encontros com professores e diretores de escolas em distintos espaços acadêmicos. Um desses espaços, como já descrevi neste texto, encontra-se em cursos de extensão relacionados a uma formação permanente dos educadores. Em todos esses espaços, tenho tentado andar caminhos que permitam aproximar esse "cá" e esse "lá", ao que me referia também na introdução, que posiciona "teoria" e "prática" em lugares diferentes.

No título anterior tentei responder à pergunta que aponta aos processos através dos quais se operou (e ainda se opera) a suposta separação que legitima o uso, no discurso, de duas palavras com sentidos e referências diferentes: "teoria" e "prática". Quer dizer, tentei compreender como foram sendo/são construídos espaços diferentes para a ação teórica e a ação prática, resultando na instituição de uma *diatopia* no espaço dos "falantes".

Operação que, como tenho apontado, desagrega um *topos* comum, criando um "cá" e um "lá" entre os falantes que como processo de distanciamento, à medida que afasta, pelo próprio reconhecimento do outro que esse movimento instaura, também aproxima. Segrega o outro do espaço agora delimitado como próprio para depois re-introduzi-lo de maneira diferente, através de uma outra relação espacial, temporal e hierárquica.

Entre esses dois lugares, no trabalho incansável de sua (re)definição, transitam aqueles que, como eu, nos vemos institucionalmente obrigados a reconstruir e deconstruir essa fronteira em forma permanente. Entre-lugar a partir do qual se geram práticas que contribuem com a emergência de "asimetrías sociales generadoras – o detonadoras – de la complejidad social" (SOTOLONGO CODINA e DELGADO DÍAZ, 2006: 138).

Neste sentido, parece-me interessante trazer para a discussão dois personagens que se defrontam nesse entre-lugar e aos que devemos muitas das nossas práticas profissionais: o perito e o filósofo. Como DE CERTEAU (1996, 65-66) assinala:

> *Cabe a ambos a tarefa de mediadores entre um saber e a sociedade, o primeiro enquanto introduz a sua especialidade na área mais vasta e complexa de decisões sócio-políticas, o segundo enquanto reinstaura, relativamente a uma técnica particular (matemática, lógica, psiquiatria, história etc.) a pertinência de interrogações gerais. No perito, uma competência se transmuta em autoridade social; no filósofo, as questões banais se tornam um princípio de suspeita num terreno técnico.*

Eles pronunciam a *linguagem do saber* e a *linguagem da crítica*, em espaços da ação que, como tal exigem deles respostas híbridas (teóricas?, práticas?). Aqui resulta difícil deixar de lado o *homem biográfico* para substituí-lo pelo *homem teórico*, desde que a problemas práticos, o especialista deve poder responder com a teoria. Mas, será isso possível?

JENKINS (1999, 704) aponta algumas questões interessantes nesse sentido:

> *No mundo cotidiano dos cidadãos, a própria ciência não aparece como coerente, objetiva, de um conhecimento inquestionável, mas como incerta, contingente e freqüentemente incapaz de responder muitas importantes questões que requerem um grau de confiança. Em alguns casos, o conhecimento científico especializado é marginalizado ou ignorado como irrelevante para o problema que está sendo atendido. Em compensação, alguns conhecimentos assumem sua existência, não separadamente de suas fontes sociais ou institucionais, e são considerados em relação a outros conhecimentos mais pessoais ou locais estabelecendo uma base para a ação. O 'Pensamento Cidadão', por exemplo, o*

> *pensamento cotidiano, torna-se muito mais complexo e pior conhecido que o pensamento científico e, como pode esperar-se, melhor adaptado à tomada de decisões no mundo cotidiano que, a diferença da ciência, está marcado pela incerteza, a contingência e a adaptação no nível de fatores fora de controle. É importante ressaltar que as implicações do 'pensamento cidadão' em muitas situações cotidianas podem oferecer bases mais compreensivas e efetivas para a ação que o pensamento científico*[4].

Considerando a diretores e professores como especialistas em educação, cabe ressaltar mais uma vez esse *entre-lugar* do especialista (ora perito, ora filósofo, ora cidadão...) onde, perante as emergências (em todos os sentidos) cotidianas vê-se interpelado tanto pela "prática" quanto pela "teoria" a tomar decisões de diverso tipo, alcance e responsabilidade.

Responsabilidade que deriva de ocupar um lugar também na hierarquia burocrática-organizacional das escolas (e, portanto, do Estado). Hierarquia que, como já salientara Max Weber nos seus escritos, tem como um dos seus pilares o próprio caráter de "especialista" de quem ocupa o cargo pelo qual deve responder socialmente (diretor, coordenador, orientador etc.).

Nesse sentido, não está demais lembrar que a organização burocrática do Estado, segundo a perspectiva weberiana, implica um tipo de dominação estruturada em princípios cujos regulamentos, normas e ações humanas são distribuídas como atribuições oficiais fixas. O poder apareceria distribuído, determinado, balizado em cada função/atribuição específica e

---

[4] Tradução livre - *In the everyday world of the citizens, science itself emerges not as coherent, objective and unproblematic knowledge, but as uncertain, contentious and often unable to answer many important questions with the required degree of confidence. In some instances, expert scientific knowledge is marginalized or ignored as irrelevant to the problem being addressed. In addition, such knowledge assuming it exists, is not separated from its social or institutional source, and it is weighed alongside other more personal or local knowledge in establishing a basis for action. 'Citizen thinking', i.e. everyday thinking, turns out to be much more complex and less well understood than scientific thinking and, as might be expected, well adapted to decision-making in an everyday world which, unlike science itself, is marked by uncertainty, contingency and adaptation to a range of uncontrolled factors. It is important to note that the implication here is that in many everyday situations 'citizen thinking' may offer a more comprehensive and effective basis for action than scientific thinking.*

assim outorgado à autoridade correspondente, que poderia exercer apenas essa "parcela" de poder específica(da). A legitimidade para o exercício dessa "parcela" de poder estaria vinculada a duas fontes: o poder do Estado soberano para organizar e distribuir racionalmente o uso do poder e a idoneidade do funcionário que "sabe" como exercê-lo. Por sua vez, toda a base desta organização e distribuição do poder e seu "uso" encontram-se assentados no direito e na legislação.

Neste esquema organizacional, portanto, essas autoridades (funcionários) são pessoas que se supõe devem ter qualificações e aptidões adequadas para assumirem ditos cargos/funções. Assim sendo, a burocracia tem como um dos seus pilares "O treinamento especializado do funcionalismo [que] forma o núcleo do aparato, e sua 'disciplina' é o pressuposto absoluto do êxito" (BEZERRA, 2008). Curiosa combinação de saber e poder, que parte de uma suposta delegação do poder parte dos cidadãos para o Estado, que o "devolve" racionalmente transmutado e disciplinado.

No avesso desta perspectiva, FOUCAULT (1993: 182) nos alerta que, para analisar o poder, devemos tomar algumas precauções (metodológicas). Sobretudo, atendendo a que o discurso da soberania (e com ele o da cidadania) não explica o uso disciplinar e produtivo (e não apenas repressivo) do mesmo, dado que:

> *...não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento.*

Nas extremidades do poder, então, encarnando as instituições localmente encontramo-nos nós, sujeitos "de carne e osso" que, como bem assinala o autor "ultrapassamos" o direito que *tenta* organizá-lo e delimitá-lo. Assim, para além do direito, outras "justificativas" impõem-se no exercício do poder: idade, recursos, gênero, raça, saber... Elementos que se combinam e recombinam nessa definição de *lugares* a partir dos quais alguns estariam/estão habilitados para "falar", com maior ou menor força, e outros, apenas cominados a calarem.

Continuando com o autor, ele também chama a atenção a respeito de que o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, precisa organizar e pôr em circulação "aparelhos do saber", constituindo uma nova economia do poder relacionada aos mesmos. Estes "aparelhos de saber", que se conformam no bojo da constituição das disciplinas científicas e que não pode mais ser transcrito nos termos da soberania, contribuem na disciplinarização do corpo social. Como tal, a detecção, capitalização e (re)criação destes mecanismos pelas disciplinas científicas tem se constituído numa das grandes invenções da sociedade burguesa, coadjuvante primoroso para a consolidação do capitalismo industrial e de sua conformação social, resultando na criação de um poder que "...não soberano, alheio à forma da soberania [que] é o poder disciplinar" (FOUCAULT, 1993: 1886).

O poder disciplinar, deste modo, apropria-se de dispositivos particulares (muitos deles já existentes no corpo social) e os transforma em princípio organizador de uma tecnologia do poder. Um dos casos mais evidentes desta apropriação/transmutação encontra-se na administração. Vítor PARO (1986: 30) explica que:

> *Com o desenvolvimento continuado dessa consciência da práxis [da administração] e com sua associação, no processo prático, aos conhecimentos, técnicas e procedimentos administrativos que se vão acumulando historicamente, o homem vai conseguindo cada vez mais passar do nível de uma administração espontânea para o de uma administração*

> *reflexiva, abrindo possibilidade para o surgimento, no final do século passado e início deste [com referência ao século XX] de uma 'teoria geral da administração'.*

Ressalto o momento trazido aqui pelo autor, mas discordo com ele na análise que coloca a invenção de uma ciência da administração apenas em uma questão de maior ou menor consciência reflexiva sobre as práticas administrativas, desde que ali supõe a existência *prévia* de uma prática que, como *lugar*, permitiria a sua superação teórica.

O próprio Paro, aliás, assinala um processo de acumulação histórica de conhecimentos, técnicas e procedimentos administrativos que teriam permitido o surgimento da Administração. Por isso, buscando uma análise mais complexa do assunto, penso que a mesma pode enriquecer-se problematizando essa acumulação em função da perspectiva trazida em parágrafos anteriores. Quer dizer, considerando que a constituição das ciências da administração tem acontecido concomitantemente a um movimento mais geral de disciplinarização científica da sociedade e de delimitação e criação do que se denomina "teoria" e "prática", distribuindo e outorgando *lugares diferentes* a esses conhecimentos, técnicas e procedimentos.

Assim, a partir da instauração desses *lugares*, a Administração pôde apropria-se de alguns conhecimentos, práticas e procedimentos para depois restituí-los ao corpo social. Mas essa restituição deu-se através da recodificação dos mesmos numa outra gramática que os sustenta numa outra base de legitimação (a "científica").

Desta forma, retomando reflexões anteriores, o poder disciplinar é exercido pelos especialistas nas instituições, tanto em nome da Ciência quanto em nome do Estado. Difícil exercício que, muitas das vezes, coloca o especialista em sérias contradições e permanentes tensões, dado que as situações cotidianas da administração (com seu característico e incansável *fazer*) impelem aos mesmos para um processo de tomada de decisões permanente.

Assim, no incessante devir das "práticas" administrativas, sob o monoteísmo aparente dos dispositivos desses poderes, pergunto-me com DE CERTEAU (1996: 115-116):

> *Qual é o estatuto de um dispositivo particular quando se transmuda em princípio organizador de uma tecnologia do poder? Qual é sobre ele o efeito de sua exorbitação? Que nova relação se estabelece com o conjunto disperso dos procedimentos, quando um deles se institucionaliza em sistema penintenciário [eu diria "legal"] e científico? O dispositivo assim privilegiado poderia bem perder a eficácia que, segundo Foucault, obtinha de seus mudos e minúsculos avanços técnicos. Saindo da camada escura onde Foucault coloca as maquinárias determinantes de uma sociedade, ele estaria na posição das instituições lentamente 'colonizadas' por procedimentos ainda silenciosos. Talvez (com efeito) (...) o sistema da disciplina e da vigilância, formado nos séculos XIX a partir de procedimentos anteriores, esteja sendo, ele mesmo, 'vampirizado' por outros procedimentos.*

Tomara que assim seja! Aliás, nessa perspectiva, algumas das perguntas colocadas no início deste trabalho sobre a "resistência" dos especialistas em educação com relação à "teoria", ganham outras dimensões e mais perguntas. Essa "resistência" à "teoria" não decorreria de uma resistência a essa disciplinarização múltipla? Se assim fosse, essa resistência é uma tática? Quem se beneficia com o exercício dessas táticas? Toda "teoria" é igual? Ou tem se operado uma totalização com relação ao que é uma teoria válida e é essa que os especialistas em educação têm como referência para sua resistência?

Penso que, para responder essas perguntas e abrir o caminho para outras, precisamos reabrir o *diálogo*, "nem sempre simétrico e harmonioso, [mas sempre] existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade" (Brait, 1997: 98), buscando reconhecer a *polifonia* presente nos espaços do *fazer* e da produção social.

Mas esse já é um outro capítulo, que me empurra mais uma vez ao encontro com as "práticas" escolares e suas múltiplas "teorias".

Bibliografia.

- BASTOS, João Baptista. *Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas.* In Bastos, João Baptista (org.). *Gestão democrática*. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2002.
- BEZERRA, Alonso de Carvalho. *Burocracia e Educação Moderna – Anotações a partir de Max Weber.* Disponível em: Unesp/Assishttp://www.fef.unicamp.br/sipc/anais7/Trabalhos%5CxBurocracia%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Moderna.pdf. Acessado em fevereiro de 2008.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem*. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRUNO, Lucia. *Poder e administração no capitalismo contemporâneo*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação. Desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. 1- *Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DELEUZE, Gilles e FOUCAULT, Michel. *Os intelectuais e o poder*. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Gaal Ltda., 1993.
- FERNANDEZ VAZ, Alexandre. *Marxismo ocidental, Antonio Gramsci, Escola de Frankfurt.* In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.02, p.425-442, jul./dez. 2002 Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2002_02/26_testo_vaz.pdf. Acessado em janeiro de 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Verdade e poder*. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Gaal Ltda., 1993.
- _____. *Soberania e disciplina*. In: *Microfísica do poder*. Op. cit.

- JENKINS, E. W. *School science, citizenship and the public understanding of science*. In: *International Journal of Science Education,* Volume 21, Number 7, 1 August 1999. USA – UK: Routledge, part of the Taylor & Francis Group.

- KONDER, Leandro. *Benjamin e o marxismo.* ALEA, Volume 5, Número 2, Julho – Dezembro de 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/alea/v5n2/a02v05n2.pdf. Acessado em janeiro de 2008.

- KUHN, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1975.

- LARROSA, Jorge. Conferencia: *La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Serie Encuentros y Seminarios. Disponível em www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf. Acessado em janeiro de 2008.

- _____. *La experiencia de la lectura. Literatura y formación.* Barcelona: Laertes, 1996.

- McCARTHY, Thomas. *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Edit. Tecnos, 1995.

- PARO, Vítor H. *Administração escolar. Introdução crítica*. 7ª edição. São Paulo: Edit. Cortez, 1996.

- SANTOS, Boaventura Santos Souza. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

- SCHÜTZ, Alfred. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1974.

- SOTOLONGO CODINA, Pedro e DELGADO DÍAZ, Carlos. *La revolución contemporanea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo.* Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

- VON WRIGHT, Georg H. *Explicación y Comprensión*. Madrid: Edit. Alianza, 1979.