UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

ENIO JOSÉ PORFÍRIO SOARES

Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no
contexto escolar

Ribeirão Preto

2015

ENIO JOSÉ PORFIRIO SOARES

Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no
contexto escolar

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profª. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini

Ribeirão Preto

2015

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

Soares, Enio José Porfirio

Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no contexto escolar. Ribeirão Preto, 2015.

171 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

1. Educação. 2. Democracia. 3. Análise de discurso. 4. Práticas pedagógicas.

SOARES, E. J. P. **Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia**: dizeres e fazeres no contexto escolar. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha companheira, Aline, que estimulou e suportou esta entrada na vida acadêmica. À memória de meu pai, Enio H. Soares, que semeou em mim o prazer pela leitura do mundo, e aos estudantes com os quais construo práticas e reflexões profissionais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha esposa-parceira, Aline Dadalte, pelo amor que me alimenta, companheirismo e incentivo a seguir pelos caminhos da pesquisa, e à minha mãe, Eliana Porfírio, por sempre apoiar-me, mesmo que, às vezes, pelas vias acidentadas da vida que, com o tempo, apontam destinos e memórias indelévels.

Aos amigos, amigas e à música (mais amor...) que me alimentam e me constituem tão plural quanto eu possa sentir as singularidades de cada um.

À minha orientadora, Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini, inspiração acadêmica, exemplo de entrega, dedicação e respeito ao ofício. Sempre paciente e atenta à escuta generosa do e para o outro, ao longo do caminho proporcionou-me espaços valiosíssimos para falar de mim e dos desafios enfrentados.

A todos os companheiros e companheiras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE) que, toda quarta-feira no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LAIFE), fruam comigo o delicioso incômodo da reflexão, do debate, do compartilhar, e aos quais serei eterno devedor.

Às integrantes da banca de defesa, Profa. Dra. Maria do Rosário Gregolin que fez emergir estranhamentos de suma importância para a problematização proposta neste trabalho, desde o cursar de uma disciplina ministrada por ela até os apontamentos quando do exame de qualificação, além de ser referência de primeira importância no desenvolvimento da investigação, e à Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória que muito enriqueceu as reflexões ao longo do processo com indicações de leituras, no cursar de sua disciplina bem como nos apontamentos feitos quando do exame de qualificação desta pesquisa, além de mostrar-me a importância do cuidado teórico-metodológico no fazer acadêmico.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), por financiar este projeto com Bolsa de Mestrado MS-1, processo nº 2013/19455-8, pelo período compreendido entre 01 de dezembro de 2013 e 30 de novembro de 2015.

Se comecei especialmente, da mesma forma termino agradecendo àqueles e àquelas que a cada dia me fazem diferente, incompleto e, por isso, feliz pela lição de encarar a vida com mais leveza, com mais risos do que dores, ainda que desafiados por um contexto não muito favorável, meus profundos agradecimentos a cada um dos estudantes e colegas de profissão que passaram e passarão pelo fardo de me suportar professor.

*Eu atravesso as coisas - e no meio da travessia
não vejo! - só estava era entretido na ideia dos
lugares de saída e de chegada.*

*Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um
rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda
é, num ponto mais embaixo, bem diverso do que
em primeiro se pensou (...)*

*O real não está na saída nem na chegada: ele
se dispõe pra gente é no meio da travessia...*

*Grande sertão: veredas
João Guimarães Rosa*

RESUMO

SOARES, E. J. P. **Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia**: dizeres e fazeres no contexto escolar. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP, Ribeirão Preto, 2015.

O contexto escolar, hoje, ocupa noticiários mais pelas violências vividas do que por construções significativas que desenvolvam uma educação voltada para o fomento de práticas democráticas, ainda que pareça haver consenso sobre esse papel da escola. Sendo assim, nesta pesquisa, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 19455-8, investigamos as relações entre os dizeres e os fazeres docentes no que concerne à construção de práticas democráticas no espaço escolar. Através de entrevistas semiestruturadas com sujeitos professores, gestores e funcionários e observações realizadas em três escolas municipais de ensino fundamental, anos finais, da cidade de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo, nos apoiamos no arcabouço teórico metodológico da Análise de Discurso de matriz francesa, com o intuito de analisar as relações entre o interdiscurso a respeito do ideal de escola democrática corrente no meio educacional, em parte materializado em leis e documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Constituição Federal entre outras, e o que se faz concretamente para a construção das práticas, apontando convergências e divergências constitutivas dos contextos estudados. Buscamos corroborar nas obras de Foucault, Pêcheux, Gregolin, Orlandi, Assolini, Tfouni, Apple, Lima, Libâneo, Gadotti entre outros, para analisarmos como a escola criar, ou não, oportunidades para que seus estudantes sejam sujeitos críticos de seus dizeres e fazeres. As análises mostram que, mesmo a escola ainda sendo um dispositivo disciplinar, voltado para a forma(ta)ção dos sujeitos estudantes, legitimação de verdades e ideologias, muitas vezes constitui-se em espaço para a problematização das relações de poderes e formação de sujeitos críticos.

Palavras-chave: Educação. Democracia. Análise de discurso. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

SOARES, E. J. P. **Discursive analysis about the (de)construction of the concept of democracy**: wordings and doings within schools. 2015 171p. Master's degree dissertation – Program of Post-graduation in Education of Ribeirão Preto School of Philosophy, Science and Literature (FFCLRP), University of São Paulo – USP, Ribeirão Preto, 2015.

Even though there seems to be consensus that the role of schools is to perform meaningful educational deeds, aimed at fostering democratic practices, schools appear in the news nowadays mostly due to acts of violence. This study, sponsored by FAPESP, investigates the relationship between teachers' wordings and their doings related to the construction of democratic practices within the school environment, by means of semi-structured interviews with teachers, managers and other staff, as well as observations in three city public lower-secondary schools in the city of Ribeirão Preto, state of São Paulo. We adopted the theory and methodology of French Discourse Analysis to analyze the interdiscourse about the ideal of a democratic school, common within the school environment. This ideal can be interpreted from laws and official documents, such as the National Curricular Guidelines and the Brazilian Education Law (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), as well as the Federal Constitution, among others. Those documents will be analysed facing the discourse produced by school staff in order to understand how close the wordings to the construction of democratic practices are. This study aims at pointing convergences and divergences inherent to the studied contexts. It is supported by the works of Foucault, Pêcheux, Gregolin, Orlandi, Assolini, Tfouni, Apple, Lima, Libâneo, Gadotti among others, to produce an analysis on the possibility for the school to create opportunities for students to become critical subjects of their own wordings and doings. The analysis shows that even though the school is still a disciplinary setting, aimed at form(at)ing subject-students and ideology legitimacy, it can still be a space for problematization of power relationships and education for critical subjects.

Key-words: Education. Democracy. Discourse analysis. Pedagogic practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro sem título - Odilla Mestriner - Série Cosmoagonia II	29
Figura 2 - Aviso de proibição do uso de boné, óculos e aparelhos eletrônicos (Escola A)	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo entre ideais de educação	61
--	-----------

LISTA DE SIGLAS

A.D.	Análise de Discurso
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ARE	Aparelho Repressivo do Estado
CONAE	Conferência Nacional de Educação
D.P.E.	Discurso Pedagógico Escolar
EAD	Educação à Distância
F.D.	Formação Discursiva
GEPALLE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IES	Instituição de Ensino Superior
LAIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SDR	Sequência Discursiva de Referência
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução	16
1 Análise de Discurso	22
1.1 (des)ilusões a partir do fazer teórico-metodológico, ou um olhar desconfiado frente ao que se pretende "claro"	22
1.2 Bases teóricas: de que A.D. estamos falando?	24
1.3 A(s) heterogeneidade(s) do dizer	27
1.4 Quem foi que disse?: sujeito, ideologia, poder e outros conceitos	30
2 Democracia e escola democrática	41
2.1 Democracia: alguns sentidos	42
2.2 Democracia e escola	48
2.3 Democracia nos documentos oficiais	55
2.4 Influências do ideal neoliberal na educação	58
3 Aspectos metodológicos	65
3.1 Objetivo	65
3.2 Abordagem e instrumentos: os paradigmas aos quais nos filiamos	65
3.3 Locais: contextos e características das instituições	67
3.4 Participantes	68
3.5 Procedimentos	69
3.6 Estabelecimento do <i>corpus</i> de análise	71
4. Gestos de análise: algumas leituras possíveis	73
5 Considerações	89
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	101
ANEXOS	168

Introdução

Julio Cortázar é um escritor argentino autor de um conto intitulado *A casa tomada*, em que duas personagens, Irene e seu irmão (narrador da história, o qual não se nomeia), vivem passivamente em um casarão herdado. Não precisavam trabalhar, não casaram nem sequer tiveram filhos. Viviam já depois dos quarenta anos um "simples e silencioso casamento de irmãos". Seguiam uma rotina cômoda e tranquila, limpavam a casa, ele, enquanto ela tricotava, lia sempre os mesmos livros de literatura francesa.

Bem, eis que em mais um dia aparentemente comum, o narrador da história percebe barulhos vindos da biblioteca, ruídos surdos, indefiníveis. Muito assustado com o fato incomum, rapidamente trancou a porta de mogno maciça que dividia as alas da casa e anunciou para a irmã: "Tomaram a parte dos fundos", ao que Irene respondeu passiva: "Então — falou pegando as agulhas — teremos que viver deste lado.". E a vida seguiu. Às vezes algo os inquietava, tirava a tranquilidade de suas noites com sonhos estranhos, porém, ambos seguiam impassíveis em sua passividade, sempre conformando-se, nunca questionando.

Vez ou outra davam pela falta de algo, lamentavam momentaneamente e continuavam com suas rotinas, apenas adequando-se ao espaço diminuto que restara, mas conseguiram até ver uma vantagem naquilo. Agora limpava-se a casa em muito menos tempo! Sobrando mais para fazer nada.

Um dia, porém, os ruídos e baques foram ouvidos do lado de cá da porta. Não quiseram saber quem ou que era, apenas entreolharam-se e fugiram sem olhar para trás. A casa fora tomada!

Essa história brilhantemente escrita pelo argentino e parcamente resumida aqui ilustra o que talvez ocorra não só na educação, mas com a grande maioria das pessoas. Temos ficado inertes frente à tomada de nossa casa, de nossas escolas, de nossas vidas. Não sabemos o que se esconde por trás da porta maciça que nos separa desses ruídos incompreensíveis que nos incomodam. Fingimos estar tudo normal e tocamos nossas rotinas querendo apenas não ser incomodados. Porém, se continuarmos a fingir que não há nada acontecendo, que não há uma luta que se trava nos recônditos, talvez quando os ruídos tornarem-se vozes e gritos altos, ensurdecedores, seja tarde demais e só nos reste fugir. Queremos mesmo a tranquilidade ilusória e passiva que deixa com que nossa casa seja tomada?

Há em curso, hoje, na sociedade capitalista ocidental em que vivemos, grandes (trans)formações relativas às formas como engendramos nossas relações pessoais. Mudanças que vão além dos instrumentos e técnicas, ainda que tais fatores sejam determinantes para o processo.

Serres (2013) traça um perfil instigante de uma nova geração, formada nesta sociedade de onde falamos, a qual denomina "polegarzinha", devido ao fato de interagir, trabalhar, ler, escrever etc., utilizando como ferramentas seus polegares e seus "dispositivos móveis" (*smartphones*, *tablets* etc.), ou seja, algumas das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Mesmo assim, a leitura e a escrita ainda não extrapolaram a ideia do complexo arranjo baseado na letra e no papel - o formato "página".

Essas (trans)formações intensificadoras dos processos próprios da cultura da pós-modernidade, como problematizadas por Hall (2006) e Bauman (2001) entre outros, modificam nossas relações, nossa forma de participar do mundo, nossas formas de expressão e de entendimento. Parece-nos estar havendo, cada vez mais, o apagamento da travessia, como no trecho da estória de Riobaldo e Diadorim, que destacamos em epígrafe, pois vamos nos tornando autômatos programados para alcançar metas não importando como. Isso nos faz pensar sobre a tensão estabelecida entre essa nova geração que se move pelo mundo sem sair do lugar, através da tela do celular, e as gerações que aprenderam e ensinam presas a carteiras em espaços fechados, linearmente dispostas em fileiras frente a um quadro-negro vazio que ostenta, colado ao seu lado, o aviso do Decreto nº 52.625, de 15 de janeiro de 2008¹, o qual proíbe o uso do celular em salas de aula da rede de ensino estadual em São Paulo.

Ao olharmos para a prática docente, de nossa posição de sujeito-professor da rede municipal de ensino fundamental (início de nossa trajetória profissional), deparamo-nos com uma situação desafiadora e, portanto, motivadora da assunção de um novo posicionamento: tomar o lugar de sujeito pesquisador reflexivo acerca de suas práticas e, por consequência, transformador da realidade que o cerca. É preciso problematizar a travessia, mas não no sentido produtivista de otimização dos processos para alcance dos resultados. Precisamos pensar nos porquês de empreendermos tal travessia, a quem interessa chegar à outra margem, quais os motivos de se querer chegar àquele determinado ponto e não outro, e: será que não estamos, seja de que lado for, apenas construindo práticas que nos mantêm à margem, cada

¹ Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/GatewayPDF.aspx?link=/2008/executivo%20secao%20i/janeiro/16/pag_0003_2SPE9RJLQ1JPQe2VUBDVCD39H5U.pdf>. Acesso em: 05 de agosto de 2014.

vez mais marginalizados, iludidos pelo ideal de vida do "consumo, logo existo", haja vista fenômenos como os "rolezinhos"²? Lembremos que Educação, como nos traz Emir Sader no prefácio de "A Educação para além do Capital" (MÉSZÁROS, 2012, p.16), também "significa o processo de 'interiorização' das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria", induzindo-nos a sua aceitação.

Este percurso investigativo ganhou corpo durante o curso de especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola (USP/UNIVESP), razão da produção de dois projetos de pesquisa desenvolvidos em grupo e uma monografia que trouxeram questionamentos a respeito das interpelações ideológicas, materializações discursivas e práticas que as acompanham no funcionamento de uma suposta democracia no contexto escolar.

Esforçamo-nos na tentativa de avançar pesquisando, com um olhar aberto à complexidade da vida social no contexto escolar (MORIN, 2011), e escolhemos chamar para o debate outras instâncias que vinham sendo experimentadas por nós dentro do grupo de estudos Gepalle (Grupo de estudos e pesquisas em alfabetização, leitura e letramento), certificado pela CNPq, com o qual colaboramos e o qual nos constitui há mais de quatro anos.

Valemo-nos, portanto, da Análise de Discurso de matriz francesa (A.D.), como arcabouço teórico-metodológico devido à assunção da complexidade do campo de experiência denominado "sujeito" (ELIA, 2010), bem como à problematização do funcionamento da/na língua, nas circulações do poder, as micro-lutas (FOUCAULT, 2004, 2009a, 2009b, 2015) e sentidos em ação nos encontros entre interlocutores atravessados por ideologias, sujeitos cindidos, tendo o inconsciente como elemento constitutivo importante, atuante nas regras e movimentos dessa espécie de jogo de relações.

Tal escolha é justificada uma vez que a A.D. articula três áreas do conhecimento científico, como concebido por Pêcheux (2004, 2008, 2010a), sendo estas a linguística, que se debruça sobre os processos e mecanismos da enunciação, o materialismo histórico, que olha para as formações e transformações sociais, e a teoria do discurso, tudo atravessado e articulado por uma teoria da subjetividade com bases psicanalíticas. Desta forma a A.D. questiona os processos e mecanismos pelos quais os efeitos de sentidos se instauram e as formações discursivas se revelam em sua relação com o já-dito, presente no interdiscurso a

² Rolezinho foi o nome dado a reuniões de adolescentes de periferia em grandes shoppings da capital paulista, marcadas via redes sociais. Os rolezinhos reuniam milhares de jovens que tomavam conta dos estabelecimentos causando medo nos donos de loja e consumidores regulares.

respeito da democracia escolar discursivamente materializada em documentos oficiais (BRASIL, 1988, 1996; BRASÍLIA, 1998, 2005, 2010). Há, portanto, uma discursivização, a construção de discursos e verdades sobre *democracia* e seu conceito. Estes são falados e tratados idealmente, em sentidos tomados ideologicamente como únicos, verdadeiros e, assim, como óbvios pelos professores, posto que “(...) é a ideologia que fornece as evidências pelas quais 'todo mundo sabe' o que é um soldado, um operário, um patrão, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem” (PÊCHEUX, 2010a, p.164). Cabe, portanto, ao analista do discurso, partindo do princípio de que há um real da língua e um real da história, inatingível porque, dizendo de forma simplificada, sempre simbolizado (LACAN, 1988, 1998, 1999, 2005; CESAROTTO, 2005; CHAVES, 2009), estranhar e tentar compreender as relações entre tais fatores constituintes da ordem do discurso (FOUCAULT, 2009a; ASSOLINI, 2008). Cumpre-nos destacar que, devido à complexidade da articulação entre campos do saber que a A.D. traz para as análises, não há uma proporção ou "regra" para a mobilização dessas áreas. Sendo assim, nosso viés de análise é bem pouco psicanalítico e muito mais linguístico.

Pudemos, durante a produção das pesquisas mencionadas acima, vislumbrar muitos aspectos reveladores de convergências e divergências entre a ideia de/sobre o conceito de democracia na escola - aqui a ambiguidade da construção do enunciado é bem vinda -, mas afigurou-se a necessidade e o desejo de aprofundarmos tal problematização, o que se justifica, nesta dissertação, devido à importância de explicitarmos (in)coerências entre as práticas docentes e seus dizeres, bem como isso afeta as relações intersubjetivas em jogo, contribuindo para/na reflexão transformadora de nossas práticas educativas, em direção à possível construção da escola que tenha por princípio uma educação crítica para a cidadania, ou seja, a constituição de uma escola democrática, como observa Araújo (2000, 2007). Colocamo-nos, assim, em posição de contribuir para o refletir sobre a prática e suas relações com os discursos, já que, como afirma Freire (2007, p.22): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

Acreditamos que o professor, ao fazer o movimento de estranhamento cada vez maior e mais abrangente a respeito dos fatores, mecanismos e processos em jogo na relação entre seus dizeres e fazeres, no que toca a escola democrática, pode (trans)formar a si e a sua prática profissional.

Pensando, à luz da A.D., as concepções e propostas trazidas por Araújo (2000, 2007), Apple (1997), Ferreira (2001 apud FERNANDES; VIEIRA, 2009), Puig (2000 apud ARAÚJO, 2000), Beane (2003), Paniago (2005), Tadeu (1990) e os demais autores pesquisadores da área educacional que mobilizamos e mobilizaremos nesta pesquisa, assim como as materialidades documentais - leis, orientações oficiais - em funcionamento nas formações ideológicas e discursivas concernentes ao tema da pesquisa, podemos nos perguntar como esse emaranhado de sentidos faz-se presente, funciona, nas relações entre sujeitos no contexto escolar, constituindo indícios que nos apontem, discursivamente, para a construção, ou destruição travestida de construção, de uma suposta democracia.

Neste trabalho, após esta breve introdução, a segunda seção se debruça sobre a forma de ler as relações entre sujeitos na escola pela perspectiva discursiva. Assim, apresentaremos as bases da A.D. sobre as quais assentamos todo o trabalho e realizamos nossas análises, mobilizando autores e autoras como Pêcheux (2008, 2010a, 2010b), Foucault (2004, 2009a, 2009b, 2015), Orlandi (1996, 2009, 2010, 2012), Assolini (2003, 2008) Assolini e Rivas (2011), Gregolin (2002, 2006), Gregolin e Baronas (2007), Achard et al. (2010), Maldidier (2011), Courtine (1982) entre outros.

Cabe salientarmos que a inversão realizada ao apresentarmos o arcabouço teórico-metodológico em primeiro lugar dá-se porque o olhar discursivo perpassa toda a teoria da investigação não limitando-se à análise dos dados.

Assim, para a consecução de nossos objetivos, investigamos já-ditos e práticas documentadas a respeito da relação entre escola e democracia, partindo de um panorama da conceituação de democracia como apresentada por Rosenfield (1984), Chauí (2001, 2008), Becker e Raveloson (2011), Kelsen (2000), Schumpeter (1961), das práticas jesuíticas que ainda ecoam em nossas escolas (FRANCA, 1952), passando pelos ideais de educação democrática de Dewey (1959), os ideais de governança democrática e pedagogia democrática de Lima (2013), Gadotti (2013), Libâneo (2012), Saviani (2008), chegando às contribuições de Apple (1989, 1997, 2002), Apple e Beane (1997), Beane (2003) e Araújo (2000, 2007), o que apresentaremos na terceira seção.

Nossa quarta seção apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa. Valemo-nos de entrevistas semiestruturadas realizadas com nove sujeitos sendo três professores, três gestores e três funcionários que desempenham funções-outras nas escolas como cozinheiro(a), inspetor(a), monitor(a); e realizamos observações de aulas devidamente registradas em Diário

de Campo. A pesquisa foi realizada em três escolas municipais de Ribeirão Preto, escolhidas conjuntamente com a Secretaria Municipal de Educação.

Apresentaremos, em seguida, as análises discursivas para, então, tecermos algumas considerações, sabendo que nenhum gesto interpretativo pode ser considerado acabado.

1 Análise de Discurso

1.1 (des)ilusões a partir do fazer teórico-metodológico, ou um olhar desconfiado frente ao que se pretende "claro"

Michel Pêcheux é um filósofo francês que viveu de 1938 a 1983, considerado fundador da Análise de Discurso francesa (A.D.) ao elaborar suas bases teóricas na inter-relação entre linguagem e ideologia.

O trabalho acadêmico-científico, em geral, tem como marco em seu desenvolvimento o paradigma cartesiano (séc. XVII), positivista, que elege o princípio da objetividade como essencial para a legitimação do saber e das ciências. Seria, portanto, como ironiza Pêcheux (2010b, p.63), necessário haver uma "subordinação do subjetivo ao objetivo", o que criaria a ilusão da possibilidade de tratarmos qualquer ser ou temática como analisável sob parâmetros lógico-matemáticos, mesmo pertencendo a domínios morais, políticos, religiosos etc.

Delimitar um objeto, os procedimentos de coleta de dados sobre tal objeto, a (com)provação desses dados e suas análises, as conclusões, enfim, todo o processo deveria ser realizado de forma a garantir que nem uma gota de subjetividade "contamine" o estudo. É a ordem da assepsia objetivista do fazer científico.

Podemos ver, ao longo dessa história, como muitos conceitos e questões foram, e em muitos casos ainda são, urdidos de maneira a afastar, silenciar, fatores e problemas da ordem do subjetivo que os constituem. Um exemplo importante para as linhas teóricas em que nos inscrevemos nesta pesquisa é o do Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure (2008) o qual, segundo Fiorin, Flores e Barbisan (2013, p.7) "(...) criou um novo objeto para a Linguística, a *langue*, e suas teses sobre a língua como instituição social, sobre a arbitrariedade do signo, sobre as análises sincrônica e diacrônica, etc. transformaram o fazer dos linguistas e alteraram a Linguística", tornando-se, assim, um "discurso fundador" (Ibid., p.8). Mas, para tanto, foi necessário deixar de lado, em suspenso, a subjetividade constitutiva da fala.

Saussure (2008, p.16) afirma que "a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro" e, apresentando a dicotomia língua/fala,

seu Curso³ elege a primeira como objeto principal da linguística. Assim, o ponto de vista volta-se para a estrutura da língua, aquilo que seria a base comum em que os falantes que constituem a sociedade estruturam seus dizeres. Algo passível de estudo e aferição objetivos. Algo cientificamente legitimável na segunda década do séc. XX. Ficava, "guardada na gaveta", a história dos falantes, e suas possíveis presenças no dizer.

A A.D. pêcheuxtiana tem como um de seus pilares a linguística. E Michel Pêcheux, ao longo de seu (re)pensar teórico, promoveu tensões, distanciamentos e aproximações com essa ciência (PÊCHEUX, 1998; PIOVEZANI, 2013; GREGOLIN, 2005) tentando lançar luz sobre aspectos relegados ao longo de décadas, aspectos que se referem ao subjetivo, à ideologia, ao inconsciente, que habitam, funcionam e interferem na/pela (re)produção de sentidos constituintes do dizer que, segundo Foucault (2015), sempre vem acompanhado de práticas, sendo o discurso fundamental nas/para as relações de poder.

Pêcheux (2010b) chama nossa atenção para a existência de questões consideradas por muito tempo exteriores à linguística e à semântica, mas sempre presentes na reflexão sobre os sentidos, os dizeres e as ações, que tornam necessário abrir a gaveta mencionada acima pois "(...) o pensamento e o conhecimento têm um caráter *subjetivo*" (Ibid., p.18, grifo do autor).

Portanto, escolhemos a A.D. de matriz pêcheuxtiana, francesa, e suas aproximações com a teoria foucaultiana do poder como arcabouço teórico-metodológico e base de análise dos dados colhidos pois, ao tratarmos de questões relacionadas à democracia no contexto escolar, pareceu-nos que outros aportes como, por exemplo, da análise de conteúdo amplamente praticada pelas Ciências Humanas - a qual concebe o texto como transparente, e propõe questões como: *o que o autor quer dizer?*, *qual a mensagem do texto?* etc. - não seriam tão adequados às reflexões que propomos acerca dos processos prático-discursivos, constituídos por memórias, atravessados pela ideologia, revolvendo a história que os integra dentro do funcionamento de relações de poder.

Seria mesmo um contrassenso querer negar a importância de outros métodos para as pesquisas científicas e querer defender a A.D. como teoria cabal sobre tudo. O que empreendemos aqui é um olhar, um possível gesto de leitura dentre muitos outros possíveis,

³ Vale lembrarmos que não foi o célebre linguista o responsável pela publicação do Curso. Trata-se de uma publicação póstuma organizada por três "ilustres discípulos" de Saussure, Charles Bally, Albert Sechehaye e Albert Riedlinger, tendo por base anotações feitas durante o Curso, conforme escreve Issac Nicolau Salum no prefácio à edição brasileira (SAUSSURE, 2008).

para as relações construídas entre sujeitos no contexto escolar e, para isso, elegemos a A.D. e não outro aporte por considerarmos relevante para o estudo a consideração dos aspectos mencionados.

Fugimos um pouco da ordem mais comum do gênero dissertativo - o qual, em geral, apresenta primeiro seu objeto/assunto para depois explicitar a teoria e a metodologia - e apresentarmos primeiramente nossa base teórico-metodológica, pois o olhar discursivo perpassa grande parte da fundamentação da investigação.

1.2 Bases teóricas: de que A.D. estamos falando?

Impõe-se a tentativa de demarcarmos um território teórico, uma vez que há uma diversidade de "análises do/de⁴ discurso" das quais podemos destacar três principais linhas que se ramificam: a) francesa, cujos expoentes são Michel Pêcheux, Michel Foucault, Jean-Jacques Courtine, Dominique Maingueneau entre outros; b) eslava, tributária dos Círculos Bakhtinianos; c) anglo-saxônica, de Fairclough, van Dijk etc., que se intitula Análise Crítica do Discurso e tem caráter intervencionista, baseada na ideia de *aufklärung* (esclarecimento).

Seria ainda uma tarefa impossível querermos cobrir todos os conceitos e noções da A.D.. Primeiramente porque trata-se de uma teoria em constante devir, tendo seu inacabamento e constante (re)formulação como característica intrínseca uma vez que a historicidade é um condicionante *ad perpetuam*. Além disso, a A.D. permite que o analista lance mão de saberes vinculados a diferentes áreas do conhecimento. Portanto precisaremos nos ater aos conceitos fundamentais que sustentam nossas análises neste recorte específico.

Segundo Assolini (2003, p.10):

⁴ É comum vermos tanto a grafia Análise de Discurso quanto Análise do Discurso. Isso ocorre pelo fato de que, no início, a A.D. detinha-se sobre o discurso político como objeto, ou seja, um tipo específico de discurso. Por isso a contração da preposição "de" com o artigo definido "o". Porém, os estudos e análises, ao longo do tempo, passaram a contemplar não apenas "o" discurso político, mas qualquer materialização de linguagem que estabeleça efeitos de sentidos entre interlocutores, daí muitos preferirem a construção apenas com a preposição "de".

A Análise do Discurso, como o próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora ambas lhe interessem. Ela trata do discurso, palavra que, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem: com o discurso, observa-se o homem falando.

A A.D. francesa tem em seu gérmen a marca da "(...) necessidade, para provocar uma mutação conceitual em um campo ideológico, de construir um dispositivo instrumental em uma região, do espaço ideológico concernido, localizada com precisão" (HENRY, 2010, p.19). E a linguagem, meio de expressão e interação entre sujeitos, configura-se como muito mais do que instrumento de comunicação, pois admitida como materialidade histórica reveladora de aspectos interferentes nas relações sociais, materialidade carregada de sentidos, ditos, já-ditos, não-ditos, irrupções do inconsciente etc. "Isto não quer dizer que a linguagem não serve para comunicar, mas sim que este aspecto é somente a parte emersa do iceberg" (Ibid., p.26). Desafia-nos a impossibilidade de trazê-lo todo à tona, plenamente visível, restando-nos o vislumbre, pela água inconstante, heraclitiana, dos contornos submersos. Tateando a linguagem tomamos fôlego para mergulhos reveladores, porém nunca definitivos.

A A.D. olha para a produção de sentidos de um objeto simbólico a partir do modo, do "como", debruçando-se sobre os processos desvenda a historicidade presente na linguagem, em seus mecanismos. Dito isso, destacamos que

O discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre a ideologia e a língua, lugar em que se podem analisar os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua, o que nos deve permitir compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui. (ASSOLINI, 2008, p.125)

Portanto, para a A.D. o fragmentário, o disperso, a deriva, o tropeço tornam-se indícios de funcionamento desses processos (HENRY, 2010). Assim, podemos afirmar que nos situamos em consonância com o paradigma indiciário de Ginzburg (2011) em que indícios, elementos que passariam despercebidos a um olhar desatento, mostram-se reveladores de algo mais profundo e complexo. Mas, afinal, o que é discurso para a A.D.?

Eni P. Orlandi, teórica e linguista brasileira responsável pela tradução para o português brasileiro das obras fundadoras de Pêcheux, ao desenvolver a ideia de que "as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados" (ORLANDI, 2009, p.21), conclui com a definição pêcheuxtiana de discurso como

"efeito de sentidos entre locutores". E "a língua é assim condição de possibilidade do discurso" (Ibid., p.22). Pêcheux (2010a, p.81) mostra como o conceito de discurso difere do conceito de *mensagem*, presente na teoria de Roman Jakobson⁵, pois o termo discurso "implica que não se trata de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um 'efeito de sentidos' entre os pontos A e B".

Importante destacarmos que as malhas do tecido discursivo constituem-se por três áreas do conhecimento científico, como concebido pelo filósofo francês (PÊCHEUX, 1969, 2008, 2010a, 2010b), sendo estas: a) a linguística, que se debruça sobre os processos e mecanismos da enunciação; b) o materialismo histórico, que olha para as formações e transformações sociais (origem marxista); c) e a teoria do discurso; tudo atravessado e articulado por uma teoria da subjetividade com bases psicanalíticas. Vemos a língua, então, como acontecimento. "Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história" (ORLANDI, 2009, p.19). A psicanálise entra justamente no ponto em que o homem torna-se sujeito. Sujeito descentrado, afetado pelo real da língua e pelo real da história, sem controle totalmente consciente sobre o "como" é afetado, assim "(...) o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia" (Ibid., p.20).

Há, portanto, uma articulação entre teoria da linguagem, teoria histórico-social e teoria do sujeito: Saussure, Marx e Freud cutucando as "feridas narcísicas"⁶ que solaparam, e ainda o fazem, as certezas do homem. Saussure nos mostra que ninguém é dono da língua; Marx nos tira o estatuto de indivíduos, pois seríamos todos partes da estrutura do modo de produção; Freud nos revela que não somos seres conscientes. No entanto, a A.D. não tomará por bases tais teorias como acabadas, mas sim suas (re)leituras, Saussure por Pêcheux e outros, Marx por Althusser, Freud por Lacan, problematizando o que tais autores não

⁵ Jakobson é um linguista russo do Círculo Linguístico de Praga que desenvolveu uma Teoria da Comunicação estudando as funções e usos da linguagem. Tal teoria resume o ato comunicativo em uma relação de "transmissão" de mensagens entre enunciador e receptor, havendo usos e estruturas diferentes do dizer de acordo com o aspecto do ato comunicativo que se queira enfatizar, ou o objetivo que se queira alcançar. Desde o final da década de 1960 sua teoria tem forte presença no ensino de língua portuguesa no Brasil (Cf. WINCH; NASCIMENTO, 2012).

⁶ Freud situa seus estudos sobre o inconsciente entre as três grandes "feridas narcísicas" da humanidade. Estas seriam as descobertas que ferem a imagem ilusória construída pela humanidade acerca de si mesma. A primeira seria a descoberta de Copérnico, ferindo a ilusão de ser o centro do universo; a segunda teria vindo com Darwin ao descobrir que o homem seria apenas um elo na cadeia da evolução das espécies e não a criação divina para governo do mundo; a terceira a descoberta do inconsciente, solapando a ilusão de sermos senhores de nossas escolhas e atos (Cf. LOFREDO, 2006).

puderam devido às condições de produção vividas. Seria uma incoerência devastadora tomar qualquer texto ou obra como documento acabado, pois "*é impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma", visto que "(...) é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das *condições de produção*". (PÊCHEUX, 2010a, p.78, grifos do autor).

(...) trata-se, na perspectiva de Foucault e Pêcheux, de historicizar as estruturas, estabelecer uma relação tensa com os conceitos e métodos da linguística saussureana, problematizando o corte entre língua/fala e, assim, fazendo retornar o sujeito e a história - que havia ficado em suspenso na definição do objeto saussureano (langue). (GREGOLIN, 2006, p.25)

Pêcheux empreende a construção do campo teórico da A.D., em um diálogo tenso e constante com a Linguística saussureana. Um campo que se refaz constantemente. Pêcheux muitas vezes se fecha devido ao seu ativismo político, distancia-se de Foucault com quem esboçará uma aproximação já no fim de sua vida (GREGOLIN, 2006).

Foucault, por sua vez, compõe sua tríplice aliança com Nietzsche, Freud e Marx, portanto menos linguístico e mais histórico-filosófico, "(...) suas temáticas sempre foram amplas e envolveram as relações entre os saberes e os poderes na história da sociedade ocidental." (Ibid., p.54).

Para Foucault as práticas discursivas determinam os objetos, daí a construção intrínseca, em sua obra, de uma teoria do discurso, ainda que não configure seu objeto principal: "É assim, no interior da reflexão sobre as transformações históricas do fazer e do dizer na sociedade ocidental que uma teoria do discurso vai se delineando e encontra um lugar central na obra de Foucault." (Ibid., p.54).

1.3 A(s) heterogeneidade(s) do dizer

Longo (2006, p.7) afirma que "a linguagem humana é o termo entre o eu e o outro" e, como a linguagem é produto coletivo, "(...) a fala de um sujeito é necessariamente vascularizada pelas vozes da cultura de que faz parte, dentro de uma sincronia em constante mutação, sem jamais atingir o 'equilíbrio', ou o 'ponto ideal'- que só poderia ser mítico" (Ibid.,

p.9). Dessarte, "(...) a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, de luta mesmo pela possibilidade de tomar a palavra." (ASSOLINI, 2003, p.11). E, para nós que investimos na empreita de ler tais relações, importa o que Orlandi (2012, p.13) diz: "Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente".

Michel Pêcheux, em um texto de 1983 intitulado "A análise de discurso: três épocas", faz um levantamento do desenvolvimento da teoria e aponta inquietações que deveriam entrar na pauta dos analistas de discurso.

Se a análise de discurso se quer uma (nova) maneira de "ler" as materialidades escritas e orais, que relação nova ela deve construir entre a leitura, a interlocução, a memória e o pensamento?

O que faz com que textos e sequências orais venham, em tal momento preciso, entrecruzar-se, reunir-se ou dissociar-se? Como reconstruir, através desses entrecruzamentos, conjunções e dissociações, o *espaço de memória* de um corpo sócio-histórico de traços discursivos, atravessado de divisões heterogêneas, de rupturas e de contradições? Como tal *corpo interdiscursivo de traços* se inscreve através de uma língua, isto é, não somente por ela mas também nela? (PÊCHEUX, 2010b, p.313-314, grifos do autor)

O discurso não é homogêneo e a linguista Jacqueline Authier-Revuz contribui epistemologicamente para responder as inquietações explicitadas acima por Michel Pêcheux.

Authier-Revuz (1990, p.28) afirma: "sempre sob as palavras, 'outras palavras' são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia (discursiva), se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso". A partir dessa ideia de heterogeneidades enunciativas ela traz as noções de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 2004).

As palavras são escolhidas para formar uma cadeia enunciativa sempre a partir de já-ditos historicamente constituídos e, por isso, "(...) estão impregnadas de valores ideológicos, modificando o seu sentido em função do momento, do uso e do lugar discursivo do enunciador" (MESQUITA; ROSA, 2010, p.132).

Seguindo tal linha de pensamento, o primeiro tipo de heterogeneidade, a mostrada, seria aquela que se faz presente no fio do discurso seja de forma marcada (uso do discurso direto ou indireto, aspas, modalizações, entonações), seja de forma não-marcada, ou seja, implícitas, porém reconhecíveis e interpretáveis pelo interlocutor. A heterogeneidade constitutiva é da ordem do inconsciente, está no exterior em relação ao fio discursivo, compõe-se no atravessamento histórico que se encontra na base dos dizeres, por isso sua

análise extrapola os mecanismos linguísticos, demandando a mobilização de outras áreas do saber, como a História e a Psicanálise.

Há uma artista plástica oriunda de Ribeirão Preto - SP, chamada Odilla Mestriner que, em sua vasta obra construída ao longo de cinquenta anos, produziu uma série de quadros intitulada "Cosmoagonia II" a qual integra um quadro muito interessante, sem título, mas que ilustra em parte a ideia de heterogeneidade discursiva. Como vemos na Figura 1, abaixo, há várias cabeças imbricadas, olhos e bocas confundindo-se, constituindo no centro uma cabeça de boca aberta que parece enunciar algo, apoiada nas demais que, por sua vez, também enunciam. Enunciam antes, de um lugar que a cabeça central, presente, à frente, não as pode ver, apesar de terem uma dimensão muito maior que a dela. Nossa ressalva quanto a metáfora encerrada na imagem precisa dar-se quanto à disposição linear, "organizada", das figuras. Para ser mais fiel à noção de heterogeneidade discursiva talvez fosse preciso que tais cabeças se dispusessem de maneira caótica, tensa e, principalmente, dinâmica, em uma luta constante pela tomada da palavra.

Figura 1 - Quadro sem título - Odilla Mestriner - Série Cosmoagonia II
Fonte: Blog do Instituto Odilla Mestriner. Disponível em:
<<https://odillamestriner.wordpress.com/obras/>>

Justificamos, portanto, o uso de análises discursivas nesta investigação, pois, ao explorarmos a opacidade da língua na fala dos sujeitos da pesquisa, poderemos revelar mais do que o individual e singular, mas revelar dizeres outros, vozes constituintes do(s) discurso(s) em questão para, a partir daí, relacionarmos às práticas (anti)democráticas

escolares. Por conseguinte torna-se necessário que falemos sobre o sujeito na perspectiva discursiva e apresentemos conceitos da A.D. mobilizados em nossas análises.

1.4 Quem foi que disse?: sujeito, ideologia, poder e outros conceitos

Quem seria essa cabecinha-funil pela qual passam vozes por ela esquecidas, mas que a apoiam em seu grito ilusoriamente singular? O sujeito da A.D. é o sujeito cindido, considerado em sua complexidade inconsciente e

(...) só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2009, p.49)

E o que são os sentidos se não relações determinadas desse sujeito - afetado pela língua - com a história, em acordo com Orlandi (2009)? Daí dizermos que os sentidos nunca são únicos e/ou fechados, mas que uma interpretação será sempre uma e não "a" interpretação. Mesmo uma descrição, segundo Pêcheux (2008), é uma interpretação, um ponto de vista linguisticamente materializado historicamente. Tal sujeito rompe com a mera subjetividade instituindo-se em lugar, uma posição que o indivíduo ocupa, segundo Foucault (2009a). "Não se encontra em Lacan, Foucault ou Derrida uma definição 'positiva' qualquer de sujeito como entidade; encontra-se somente sua posição" (HENRY, 2010, p.30). Falamos de uma posição relacionada intrinsecamente a interdiscursos, que são aquilo que fala antes, os já-ditos históricos a respeito de algo. Os dizeres concernentes àquele campo e que poderão ser retomados em paráfrases no agora da enunciação. Segundo Orlandi (2009, p.31),

(...) o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Portanto, quando falamos, o fazemos de um determinado lugar que reverbera os dizeres outros que ali habitam, em consonância com o que nos trazem Assolini e Rivas (2011, p.1) ao dizerem que "as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis; 'nosso' dizer não se constitui em propriedade privada, particular, pois o que é dito em outro lugar também significa e ressoa em 'nossas' palavras, em 'nossos' dizeres".

Nossos sujeitos da pesquisa falam, nas entrevistas, de suas posições, como por exemplo, de professor(a) de escola pública do interior do estado de São Paulo, mobilizando seus dizeres a partir dos já-ditos ali, e não como sujeitos mãe, pai, colecionador de moedas, professor de escola particular etc., por exemplo. Não que tais derivações e regionalizações do sujeito fiquem em suspenso, mas na organização dos dizeres abrem espaço para uma posição-sujeito mais específica. Tal processo não se dá em forma de uma escolha consciente, pois o interdiscurso constitui-se por um "conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos" (ORLANDI, 2009, p.33). É necessário que "o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague na memória para que, passado para o 'anonimato', possa fazer sentido em 'minhas' palavras" (Ibid., p.34).

No entanto, tais (re)formulações não são determinadas apenas por uma das posições, já que para haver discurso é necessário interlocutores, a posição ocupada pelo outro interfere na produção de sentidos. Segundo Orlandi (2009, 2012), diante da posição do sujeito interlocutor, operamos escolhas de forma a antecipar aquilo que o outro espera ouvir. Assim, nossos entrevistados não falarão com um colega professor, mas com um sujeito pesquisador vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). A A.D. chama tal mecanismo de antecipação (PÊCHEUX, 2010a), o qual se relaciona com a importância que cada posição-sujeito assume, ou seja, relações de força - por exemplo, os dizeres do professor são mais valorizados, valem mais que os de um aluno -, que são formadas a partir de formações imaginárias. Estas podem ser explicadas como sendo não o lugar empírico de um sujeito físico, mas as projeções que se faz a respeito dele. É o que se projeta como sujeito-professor que na relação de forças toma mais importância que o que se projeta como sujeito-aluno, e tais formações são sócio-historicamente construídas. Talvez em outro momento as relações de força se invertam. Podemos ainda dizer que todo esse emaranhado de mecanismos e fatores constituem as chamadas "condições de produção" dos discursos.

Chegamos ao conceito de Formação Discursiva (F.D.) que, segundo Orlandi (2009), seria a regionalização do interdiscurso, e o que Pêcheux (2010b) diz derivar das condições de

produção, pois seria aquilo "que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que *pode e deve ser dito*" (PÊCHEUX, 2010b, p.147, grifo do autor).

Tal conceito tem, como afirma Baronas (2005), uma dupla paternidade. Foi tomado de empréstimo de Foucault, como o próprio Pêcheux (1983) afirma. Baronas (2011) coloca que tal conceito causou e ainda causa grande inquietação teórica nos estudiosos do discurso. "Ele é disparado o que mais sofreu e ainda sofre reconfigurações" (BARONAS, 2011, p.10). Assim, destacamos aqui o conceito foucaultiano:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* - evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como "ciência", ou "ideologia", ou "teoria", ou "domínio de objetividade". (FOUCAULT, 2009b, p.43)

Enquanto Pêcheux fala da noção de interdiscurso a partir de marcas ideológicas dos já-ditos que se presentificam nos dizeres, levando a discussão para o lado político, Foucault olha para os discursos da história das ciências, analisando o que possibilitou a irrupção e legitimação de discursos como verdadeiros (BARONAS, 2005).

Da ideia de F.D. como um "exterior discursivo", determinado ideologicamente, passa-se, por conta da heterogeneidade discursiva, para um momento em que ela (a F.D.) é revista como o que poderia descrever o deslocamento do sujeito de um lugar enunciativo a outro (BARONAS, 2011, p.11).

Tendo em vista as determinações e interferências ideológicas, precisamos, portanto, abordar a questão da ideologia e dos Aparelhos Ideológicos de Estado, trazendo para nosso debate Althusser (2012) que, ao fazer uma releitura da obra marxista, teoriza sobre as formas de produção e reprodução das condições de produção e

(...) parte da tese segundo a qual a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Essa interpelação ideológica consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tenha consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor da própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social. (ASSOLINI, 2003, p.17)

Gregolin (2006) expõe um panorama de como Althusser influenciou o pensamento de sua época, sua relação com diversos grandes pensadores. Foi professor de Foucault e Derrida, ajudou Lacan etc., mas também foi muito combatido, taxado de marxista mítico, de teoricismo.

Para o pensamento althusseriano, Marx fundou uma ciência do materialismo histórico. As formulações de Althusser são polêmicas ao afirmarem a ciência como ciência que independe da práxis, uma nova ideia de pensamento como "(...) um sistema real próprio, fundado e articulado sobre o mundo real de uma sociedade histórica dada, que mantém relações determinadas com a natureza, um sistema específico definido pelas condições de sua existência e da sua prática." (ALTHUSSER et al⁷. apud GREGOLIN, 2006, p.40).

A diferença entre Althusser, de um lado, e Lacan, Derrida e Foucault, de outro, é que os três últimos referem o sujeito a uma *impossibilidade*, ou seja, a impossibilidade de escapar 'o jogo ou ordem do signo' (retomando a formulação de Derrida), enquanto com Althusser tem-se a impossibilidade de escapar da ideologia. (HENRY, 2010, p.34)

Althusser (2012) via a escola como o Aparelho Ideológico de Estado mais forte, visão que já foi muito combatida na época e podemos (re)colocar em questão nos dias atuais em que as mídias televisivas, bem como as novas Tecnologias da Informação e Comunicação têm enorme presença na vida dos sujeitos.

Para Althusser (2012), as forças produtivas dependem de uma diversidade de posições ocupadas dentro da cadeia produtiva. Em outras palavras, para que o sistema funcione é preciso que os sujeitos ocupem qualificações diversas, cargos, empregos. E o que distingue a teoria do autor de Aparelhos Ideológicos de Estado, é a visão de que tais qualificações garantidoras do sistema já não se dão mais dentro das fábricas/empresas, mas ideologicamente, destinando os sujeitos, ou levando-os a destinarem-se a certas classes, "cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições" (ALTHUSSER, 2012, p.57), pois "a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica" (Ibid., p.59). Assim, segundo o autor francês, a escola seria não apenas um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), mas o principal deles.

⁷ ALTHUSSER, L. et al. (1965). **Ler O Capital**. Trad. bras. Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. p.42-43.

Todo esse sistema de assujeitamento divide-se em duas grandes instâncias: a primeira é o Aparelho Repressivo do Estado (ARE), unificado, pertencente ao domínio público, que constitui-se pelo governo, a administração, a polícia, o exército, entre outras instâncias coercitivas, geralmente funcionando "através da violência, ao passo que os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam através da ideologia" (Ibid., p.69), formando a segunda grande instância do sistema.

Enquanto o ARE tem como ferramentas a interdição, a lei, a censura explícita - um exemplo que nos é significativo foi a edição do Ato Institucional Nº 5 (BRASIL, 1968), que explicitamente proibia qualquer atividade ou manifestação sobre assunto de natureza política - os AIE trabalham de forma não imediatamente visível, mas pela construção ideológica de valores e posicionamentos inseridos em certas formações discursivas, dentro de instituições, podendo ser privadas, especializadas etc.

Esclarecem-nos Assolini e Rivas (2011, p.2):

As formações discursivas – que determinam o que pode e deve ser dito –, são a projeção na linguagem das formações ideológicas que podem ser compreendidas como um conjunto complexo de representações que não são nem individuais nem universais. Entretanto, relacionam-se às posições de classe que sempre estão em conflito umas com as outras. As formações ideológicas comportam, necessariamente, uma ou várias formações discursivas interligadas como um de seus componentes.

Segundo o autor francês, tais AIE não são fixos, nem têm uma força hierarquicamente definida e estática, mas mudam, (re)formam-se, extinguem-se de acordo com os períodos históricos e seus arranjos sociais, podendo ser considerados como AIE: AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas); AIE escolar (o sistema das diferentes "escolas" públicas e privadas); AIE familiar (bom exemplo hodierno de instituição que passa por (re)significação) ; AIE jurídico; AIE político (o sistema político, os diferentes Partidos); AIE sindical; AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc.); AIE cultural (Letras, Belas Artes, esportes etc.).

Assim sendo, se na Idade Média poderíamos considerar o AIE religioso como mais forte e influente, o autor considera que, nas formações capitalistas maduras, seria a escola o AIE dominante, pois "nenhum aparelho ideológico do Estado dispõe durante tantos anos da audiência obrigatória (e por menos que isso signifique, gratuita...), 5 a 6 dias num total de 7" várias horas por dia, das crianças em formação (ALTHUSSER, 2012, p.80). Gozando ainda de uma falsa ideia de neutralidade:

Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), aonde os professores respeitosos da "consciência" e da "liberdade" das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos "pais" (que, por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes "libertárias". (Ibid., p.80)

Salientamos que tal processo não se dá de forma consciente, haja vista considerarmos os sujeitos dentro da concepção discursiva, como cindidos, psicanalíticos. Utilizamos a A.D., portanto, com o intuito de, a partir da materialidade discursiva representada pelas falas dos sujeitos entrevistados, buscar indícios reveladores do interdiscurso (os já-ditos a respeito) corrente no ambiente escolar, visto enquanto AIE, sobre a democracia, sobre as práticas democráticas, constituintes de suas Formações Discursivas que podem ou não corroborar as práticas observadas. Pois, em acordo com Althusser (2012, p.93), "só há prática através de e sob uma ideologia" e "só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito".

Para esse autor, a ideologia é "(...) relação imaginária que os homens mantêm com suas condições reais de existência." (GREGOLIN, 2006, p.43). Os AIE difundiriam a ideologia da classe dominante.

Há a noção de campo ideológico, existente em toda sociedade, com dois tipos de ideologia:

- a) ideologias práticas: religiosa, moral, estética, de cortesia etc.;
- b) ideologias teóricas: filosofia, ciências humanas.

Althusser parece ter decretado algo como a morte do sujeito enquanto Sujeito ao colocar a estrutura na posição que este ocupava, e sujeito da história. A posição sujeito já seria determinada ideologicamente, restando apenas "(...) um jogo de forças entre posições ilusórias (...)" (GREGOLIN, 2006, p.45).

Outro ponto fundamental do pensamento desse autor que guarda grande relação com o olhar psicanalítico da A.D. e com o paradigma indiciário de Ginzburg, diz respeito ao conceito de leitura sintomal.

"A ideia de leitura sintomal propõe que 'a realidade mais essencial é a mais escondida, não se situando nem na ausência do discurso, nem no explícito deste, mas no

entremeio de sua latência, necessitando, portanto, de uma escuta ou leitura particular a fim de revelar a si mesmo" (DOSSE, 1993⁸ apud GREGOLIN, 2006, p.39).

Na tentativa de melhor compreendermos o complexo conceito de ideologia, tão caro à A.D., vejamos alguns sentidos com os quais trabalhamos.

Na França pós revolução, os ideólogos De Tracy (Elementos de ideologia) e Cabanis (Influências do moral sobre o físico), cunham o termo ideologia, porém, "eram materialistas, isto é, admitiam apenas causas naturais físicas (ou materiais) para as ideias e as ações humanas e só aceitavam conhecimentos científicos baseados na observação dos fatos e na experimentação." (CHAUÍ, 2008, p.25).

Com o positivismo o termo toma significados-outros:

(...) por um lado, a ideologia continua sendo aquela atividade filosófico-científica que estuda a formação das ideias a partir da observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente, tomando como ponto de partida as sensações; por outro lado, ideologia passa a significar também o conjunto de ideias de uma época, tanto como 'opinião geral' quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores dessa época. (CHAUÍ, 2008, p.28-29)

Interessante como as ideias positivistas, seu lema da "ordem e progresso", estão imbricadas com a organização social pós revolução francesa, o império da razão, a legitimação do técnico e científico, fomentando a tecnocracia como a regime de verdade daquele momento histórico.

No pensamento de Durkheim, sociólogo francês, ideologia refere-se a todo conhecimento da sociedade que não respeite os critérios científicos de objetividade (CHAUÍ, 2008). Porém, mantendo-nos coerentes com o que foi exposto mais acima, consideramos falso tomar fatos sociais como desprovidos de subjetividade. Como se o cientista não estivesse em relação com o mundo quando problematiza algo. Tais questões são muito bem trabalhadas por Mészáros (2004; 2008).

Partindo de Marx e Engels (2007), estes falam sobre a consciência, sobre o saber-se como atividade sensível, como algo natural, que surge da necessidade de vida social, e que só depois, após a divisão do trabalho propriamente dita em que o espiritual e o material são dissociados, só a partir daí houve a possibilidade de a consciência "emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria (...)" (MARX; ENGELS, 2007, p.35).

⁸ DOSSE, F. **História do estruturalismo**. vol. 1. O campo do signo. Trad. bras. Álvaro Cabral. São Paulo: Ensaio. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

A forma inicial da consciência é, portanto, a alienação, pois os homens não se percebem como produtores da sociedade, transformadores da natureza e inventores da religião, mas julgam que há um *alienus*, um Outro (deus, natureza, chefes) que definiu e decidiu suas vidas e a forma social em que vivem. Submetem-se ao poder que conferem a esse Outro e não se reconhecem como criadores dele. E porque a alienação é a manifestação inicial da consciência, a ideologia será possível: as ideias serão tomadas como anteriores à práxis, como superiores e exteriores a ela, como um poder espiritual autônomo que comanda a ação material dos homens. (CHAUÍ, 2008, p.62)

Pela ideologia propriamente dita, "as ideias não aparecem como produtos do pensamento de homens determinados - aqueles que estão fora da produção material direta -, mas como entidades autônomas descobertas por tais homens." (Ibid., p.63).

Marx e Engels falam das contradições que surgem daí, como a percepção da desigualdade social, em que toma-se como verdade indiscutível que "(...) uns pensam, outros trabalham; uns consomem, outros produzem e não podem consumir os produtos de seu trabalho." (Ibid., p.64).

Marx conserva a noção de alienação hegeliana. Porém, esta não é do Espírito, mas de homens reais em condições reais. A alienação real é a alienação do trabalho, em que o produtor não se vê no produto, este torna-se um objeto estranho, é um poder que o domina e o ameaça.

Algo interessante que toca nosso objeto de pesquisa, abordado por Marx e Engels, é a criação do Estado. O interesse geral, coletivo, que possibilita a formação do Estado, é uma ilusão, é de fato uma dependência recíproca entre os indivíduos, e Marx, em nota de rodapé, coloca um apontamento interessante:

É justamente porque os indivíduos buscam apenas seu interesse particular, que para eles não guarda conexão com seu interesse coletivo, que este último é imposto a eles como um interesse que lhes é 'estranho' e que deles 'independe', por sua vez, como um interesse 'geral' especial, peculiar; ou, então, os próprios indivíduos têm de mover-se em meio a essa discordância, como na democracia. (MARX; ENGELS, 2007, p.37)

É preciso encarmos as relações sociais como processo histórico.

A história não é sucessão de fatos no tempo, não é progresso das ideias, mas o modo como homens determinados em condições determinadas criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural. (CHAUÍ, 2008, p.23).

O homem procura "fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas" (CHAUÍ, 2008, p.23). Família, igreja, religião, arte etc. tentam explicar sua individualidade, sua vida social e com a natureza. Em sociedades divididas em classes, castas ou qualquer organização fundada na ideia de relação entre superiores/inferiores, aqueles que exploram e dominam difundirão ideias que façam com que a exploração e a divisão seja tomada como normal, como verdade - relacionada à vontade de verdade de Foucault (2009a), estabelecendo a ilusão de uma realidade semanticamente estável (PÊCHEUX, 2008). A ideologia, de certa maneira, supre a demanda humana pelo "porque sim!", pelo óbvio, por uma ordem que nos afaga quando julgamos ou somos julgados, quando subjugamos ou somos subjugados.

Essa noção de ideologia althusseriana-marxista lança luz principalmente sobre os aspectos relacionados a lutas, poder e assujeitamento concernentes a aspectos "macro" - institucionais (Estado, escola etc.) - porém, em nossa pesquisa, tentamos costurar tal nível de lutas com aquele que Foucault (2015) problematiza: o das micro-lutas. As relações de poder vividas cotidianamente. "O aparelho de Estado é um instrumento específico de um sistema de poderes que não se encontra unicamente nele localizado, mas o ultrapassa e complementa" (MACHADO, 2015, p.15). O poder não se localiza, ele funciona, circula através de práticas, de relações de poder. E poderemos vê-las mais adiante nas análises acerca das práticas e relações no contexto escolar.

Portanto, para Foucault (2015, p.138), "(...) a análise tradicional dos aparelhos de Estado sem dúvida não esgota o campo de exercício e de funcionamento do poder". O poder se exerce seja da Secretaria de Educação para o gestor escolar, deste para o professor, ou do professor para o estudante e vice-versa.

O que incomodava o filósofo francês sobre as "(...) análises que privilegiam a ideologia é que sempre se supõe um sujeito humano, cujo modelo foi fornecido pela filosofia clássica, que seria dotado de uma consciência de que o poder viria se apoderar" (Ibid., p.238). Como expusemos acima, o sujeito com o qual trabalhamos não se confunde com esse ser humano e consciente.

O poder está relacionado diretamente ao saber, à produção de verdades que se apoiam na tríade direito-poder-saber. Essa é a razão de mobilizarmos em nosso referencial, como se verá mais à frente, leis brasileiras - Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1988; 1996) - e documentos oficiais sobre a educação -

Parâmetros Curriculares Nacionais entre outros (BRASÍLIA, 1998; 2010; 2013) - e o que dizem sobre democracia, e conhecimentos específicos da educação sobre democracia e escola. Pois "o poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares", por exemplo (FOUCAULT, 2015, p.239). As regras do direito delimitam formalmente o poder que produz efeitos de verdade e os transmite, os (re)produz. As múltiplas relações de poder atravessam o corpo social e "(...) não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso." (Ibid., p.279).

É preciso olhar para as ramificações desse poder "onde ele se torna capilar" (Ibid., p.282), as micro-lutas cotidianas que se alimentam ideologicamente e constituem força que "(...) penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos." (Idem).

Olhamos para as relações de poder na escola com vistas a contribuir para

(...) uma análise ascendente do poder: partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como esses mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global. (FOUCAULT, 2015, p.285)

Dá a pertinência de trazermos para a discussão deste trabalho as influências dos ideais neoliberais na educação. O poder-saber gera riqueza, há toda uma economia do poder a ser controlada. E todos estão envolvidos. Há uma mecânica do poder relacionada ao mundo do trabalho que volta-se para os corpos, para "extrair dos corpos tempo e trabalho" (Ibid., p.291). Tal mecânica funciona pela disciplina, que tem seu discurso, cria aparelhos de saber e domínios de conhecimento.

É comum encontrarmos no referencial teórico da educação termos como "governança" ou "governança" (LIMA, 2013) ao tratar do tema democracia. O texto "A governamentalidade" (FOUCAULT, 2015) resume a passagem de uma lógica da soberania exercida pelo rei frente a seus súditos para o processo de governo.

Isso assinala uma ruptura importante: enquanto a finalidade da soberania é ela mesma, e seus instrumentos têm a forma da lei, a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige, deve ser procurada na perfeição, na intensificação dos processos que ele dirige e os instrumentos do governo, em vez de serem constituídos por leis, são táticas diversas. (FOUCAULT, 2015, p.418)

A família, por exemplo, que representava um modelo de controle, passa a constituir mais um instrumento, fundamental, no processo de governar. Muitas vezes os sujeitos participantes da pesquisa referem-se à família, ora pela sua aparente ausência no processo da educação, ora como base fundamental para qualquer educação.

A leitura foucaultiana do governar e das relações de poder no plano das micro-lutas é para nós interessante uma vez que o governo da população tem por alvo e instrumento a tensão básica que constitui as relações pessoais, sejam ou não democráticas, ou seja, interesse individual/interesse geral.

Já que falamos sobre democracia, é interessante a ideia de que esse poder capilar opera uma espécie de democratização dos mecanismos de coerção que deixam de ser exclusivos do aparelho estatal e passam a funcionar em todas as esferas da vida.

Assim, a perspectiva discursiva que nos propomos a lançar sobre as relações construídas entre sujeitos no contexto escolar apoia-se sobre as bases da A.D. até aqui apresentadas e seu diálogo com as questões levantadas por Foucault. Sujeitos cindidos, atravessados pelo inconsciente, ao mesmo tempo que sujeitos, objetos da história e da ideologia, envolvidos nas/pelas lutas cotidianas, nos jogos de poder, mobilizando o(s) interdiscurso(s), revelando, nas materialidades prático-discursivas, suas inscrições ideológico-discursivas.

O olhar que aqui lançamos não se pretende final, acabado, mas apenas um entre muitos possíveis, com vistas a problematizar o que possa parecer "claro" e "evidente" em um mundo que se quer, ilusoriamente, consensual e equilibrado, mascarando o fato de que não é o consenso que amalgama os sujeitos em sociedade, mas o poder que se exerce materialmente entre as pessoas, poder que não existe senão como discurso-prática.

2 Democracia e escola democrática

Apresentamos agora o que *foi, é e sempre será* democracia, a verdade sobre a democracia, o conceito perfeito e acabado de escola democrática. Melhor: apresentaremos a *receita* para a escola democrática onde todos estudem felizes, completos e realizados. Diríamos a escola plural, fomentadora da liberdade que forma o cidadão perfeito.

Ironias à parte, quem nos dera haver tal possibilidade!

Primeiro ironias, agora um ponto de exclamação... só faltavam agora reticências, interjeições, fluxos de pensamento e primeiras pessoas... hum... não faltam mais.

Interessante como, dentro dessa lógica de um "racionalismo idealista" da "dissertação-explicação" escolar (PÊCHEUX, 2010b, p.26) não podem caber tais tipos de expressão, mas pode-se encampar tacitamente a ilusão do equilíbrio semântico, do mundo normal. Mas, deixemos de lado nossa resistência frente à ordem do discurso acadêmico (FOUCAULT, 2009a).

O objetivo desta seção é mobilizar alguns discursos sobre a democracia que constituem nosso interdiscurso a respeito de seu conceito, e que circulam pelo contexto escolar. Em conformidade com Foucault (2009b), e pensando sobre as regularidades discursivas dispersas, constituintes das Formações Discursivas em que nossos sujeitos inscrevem-se e deslocam-se, buscamos materialidades dos discursos sobre o conceito de democracia advindas de diversos campos do saber, disciplinas e áreas do conhecimento como as Ciências Sociais e Filosofia (BOBBIO, 1995; ROSENFELD, 1984, CHAUI, 2001, 2008), das teorias do direito e do Estado (KELSEN, 2000; BECKER e RAVELOSON, 2011; SCHUMPETER, 2000), mas principalmente daqueles que pensam e investigam a Educação (MOREIRA, 2005; APPLE; BEANE, 1993; APPLE 2002; ARAÚJO, 2000, 2007; DEWEY, 1959; LIMA, 2013; GADOTTI, 2013; LIBÂNEO, 2012; SAVIANI, 2008).

Dividimos nossa exposição trazendo alguns sentidos sobre democracia que constituem esse interdiscurso, para depois apresentar os ditos sobre democracia e educação e, finalmente, apresentar algumas materialidades discursivas sobre o tema presentes em documentos oficiais. Esperamos, assim, apresentar um recorte da colcha de definições e dizeres sobre democracia presentes e atuantes no contexto da escola a fim de sustentarmos nossas análises.

2.1 Democracia: alguns sentidos

Para iniciarmos este recorte sobre já-ditos a respeito da democracia, citemos Hans Kelsen, um filósofo jurista austríaco que desenvolveu a chamada Teoria Pura do Direito, a qual propõe que o Direito deve e pode ser estudado como ciência, a partir daquele método científico positivista já mencionado no capítulo anterior, fazendo o estudo da norma. A aplicação dessa seria objeto para estudos de outras áreas do saber, o que de certo modo exemplifica o que Foucault (2015) diz sobre a tríade direito-poder-saber. Vejamos o que Kelsen traz sobre a democracia a partir de seu corte epistemológico:

Democracia é a palavra de ordem que, nos séculos XIX e XX, domina quase universalmente os espíritos; mas, exatamente por isso, ela perde, como qualquer palavra de ordem, o sentido que lhe seria próprio. Para acompanhar a moda política, acredita-se dever usar a noção de democracia - da qual se abusou mais do que de qualquer outra noção política - para todas as finalidades possíveis e em todas as possíveis ocasiões, tanto que ela assume os significados mais diversos, muitos deles bastante contrastantes, quando a costumeira impropriedade do linguajar político vulgar não a degrada deveras a uma frase convencional que não mais exige sentido determinado. (KELSEN, 2000, p.25)

Por que razão nós, estando na posição de sujeito-pesquisador analista de discurso, usaríamos uma citação que fala em *sentido próprio*, *sentido determinado*? Ora, não com outra intenção que a de corroborar aquilo que mesmo alguém que acredita na existência de ciências e teorias *puras*, de sentidos únicos e verdadeiros, termina por constatar: a linguagem não é transparente, e os sentidos deslizam, transformam-se e assumem estatuto de legitimidade sócio-historicamente determinados. Assim, não seria diferente com a palavra democracia.

O que nos propomos nesta seção não é apresentar o conceito de democracia, mas traçar um breve panorama de possíveis transformações que tal ideal sofreu e continua sofrendo ao longo do tempo em nossa sociedade ocidental capitalista, constituindo um interdiscurso que interfere na construção das identificações do docente, nos dizeres e nas práticas observadas no contexto escolar. Ou seja, intentamos vislumbrar que vozes constituem dizeres dos sujeitos envolvidos nas práticas escolares em sua heterogeneidade, como ilustramos com o quadro de Odilla Mestriner (Cf. Figura 1, p.25).

É lugar comum definir-se democracia como o “governo do povo”, e, para tanto, grande parte das vezes recorre-se à etimologia do vocábulo, explicando que este é "a junção

de duas palavras gregas: *demos* ('povo') e *kratós* ('poder')" (JUNIOR, 2009, p.191). Tanto é assim que observamos o conceito assim desenvolvido, não só em livros didáticos de História, como na primeira definição do Dicionário Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS, 2001, p.935), que apresentando a primeira entrada em seu quinto item afirma: “governo que acata a vontade da maioria da população, embora respeitando os direitos e a livre expressão das minorias”.

No entanto, como Possenti (2012) reverbera, o estudo etimológico é complexo e não basta uma comparação entre significados sincronicamente destacados das pontas de um percurso cronológico, mas se faz necessário considerar os fenômenos e processos que agem nas línguas para que tenhamos uma noção, dentre várias possíveis, do que seja democracia nos dias atuais e, mais especificamente, no contexto escolar.

(...) as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (no sentido definido mais acima) nas quais essas proposições se inscrevem. (PÊCHEUX, 2010b, p.147, grifos do autor)

Estudos como o de Oliveira e Cazarin (2009), que trazem análises discursivas sobre três concepções teóricas acerca do sintagma democracia dentro das obras de Bobbio⁹ (1995), Rosenfield¹⁰ (1984) e Chauí¹¹ (2001), mostram como essa palavra pode expressar diferentes sentidos, ter diferentes acepções de acordo com o contexto sócio-histórico que se vive. Desse trabalho destacaremos, agora, alguns sentidos.

Naquilo que se encontra na ponta da concepção clássica de democracia, foi observada uma convergência de sentidos com poucas diferenciações, mas que gira em torno da ideia de um governo dos cidadãos, dando a entender que apenas os assim considerados seriam livres – o que na realidade ateniense excluía escravos, mulheres, entre outros não-cidadãos – para participar do jogo deliberativo sobre a coletividade. Oliveira e Cazarin (2009)

⁹ Norberto Bobbio (1909-2004) - formado em filosofia e direito, estudou, em vasta obra, a filosofia do direito, ética, filosofia política e a história das ideias.

¹⁰ Denis Rosenfield - filósofo, estuda a democracia, capitalismo e o papel do Estado frente à sociedade.

¹¹ Marilena Chauí - historiadora e filósofa, estuda entre outros temas questões ligadas à liberdade, cultura e educação.

destacam no conceito a presença de uma pré-condição (ser considerado cidadão) para o exercício democrático, bem como a preocupação com a coletividade, o ter por objeto o que diz respeito ao comunitário, não individual. Vislumbramos aqui a presença da norma jurídica operando como delimitadora do poder, definidora de quem e como pode exercer o direito de ouvir e ser ouvido (FOUCAULT, 2004, 2015).

Quando passam a observar as concepções modernas de democracia para os autores que estudam, Oliveira e Cazarin (2009) encontram maiores singularidades. Enquanto Bobbio (1995) debruça-se sobre a democracia como forma de República, uma “maneira de garantir um determinado regime de governo” (OLIVEIRA; CAZARIN, 2009, p.12), Rosenfield (1984) problematiza pelos vieses sociológico e econômico, vendo a democracia como um tipo de administração social do que é público, a partir de “exigências sociais provenientes de uma economia de mercado” (ROSENFELD, 1984, p.18). E afirma: "A democracia baseia-se num imaginário formado na possibilidade histórica de uma nova comunidade política, aberta à pluralidade dos discursos e ações políticas e fazendo com que cada indivíduo possa igualmente participar da condução dos negócios públicos." (Ibid., p.46). A democracia seria, então, a forma de garantir a liberdade de produção, consumo, escolha e o direito à propriedade.

Vemos ainda que, na visão rosenfieldiana, a democracia tem por característica a abertura à heterogeneidade de discursos, pois, "o discurso democrático é assim, no seu próprio princípio, uma pluralidade de discursos, abertos à especificidade dos diferentes segmentos do real, à imprevisibilidade e à provisoriedade de tudo que existe." (Ibid., p.34). A democracia constituir-se-ia no entrecruzamento das liberdades.

É interessante notarmos como o autor já apresenta, há trinta anos atrás, uma forte preocupação com relação à construção de sujeitos cada vez mais individualistas, devido à autonomização crescente do Capital e fortalecimento do ideal de felicidade atrelada ao consumo, e com sérias dificuldades em lidar com a tensão entre o individual e o coletivo, tensão que podemos afirmar como contradição constitutiva da relação democrática. Rosenfield (1984, p.21) coloca que "a busca do bem-estar material pode ocupar o lugar da ação política, em vez de termos indivíduos preocupados com os assuntos políticos da comunidade teremos indivíduos egoístas e apáticos, sem nenhuma preocupação com o outro.". E completa:

Essa autonomização do econômico e do político é uma das condições do advento de uma sociedade que iguala todos os indivíduos como objetos. A

singularidade de cada indivíduo tende a desaparecer em proveito de uma uniformização do social, isto é, passa a vigorar na sociedade um mesmo comportamento que faz com que o público, o político, se torne uma questão medida em termos de utilidade material e individual. Devemos assim nos perguntar se a voracidade de uma sociedade de consumo não é uma forma de antropofagia da natureza humana por ela mesma, tendo como consequência a eliminação de tudo aquilo que podia ser considerado como um ponto de referência humano. (ROSENFELD, 1984, p.23)

Pode parecer estranho falarmos em massificação e individualização, egoísmo, como condições relacionadas, porém, tal processo faz-se pelo funcionamento do poder que influencia na produção, tanto pelas instâncias jurídicas como pelas do saber, desses indivíduos.

O adestramento do corpo, o aprendizado do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça (...) esta figura singular individualizada - o homem - como produção do poder. (MACHADO, 2015)

A relação entre o coletivo e o individual é retomada por Chauí (2001), ao definir a cidade democrática como livre pelo fato de seus cidadãos terem participação no poder, o qual se define pela potência do poder coletivo. É do coletivo que emanaria o poder individual. Esse coletivo é comumente chamado "povo", e daí vem o lugar-comum "governo do povo". Para Kelsen (2000, p.36), o povo como "massa coerente de um único e mesmo estado de aglomeração" seria uma construção ideológica, uma abstração, pois tal povo está "dividido por posições nacionais, religiosas, econômicas, (...) uma multiplicidade de grupos distintos" (Idem). Assim, podemos ainda afirmar a multiplicidade cultural constitutiva do coletivo.

Chauí (2008) problematiza a questão da cultura dentro do paradigma mercadológico e reflete sobre como a produção cultural tornou-se um produto. A sociedade dividida em classes institui uma "divisão cultural" (CHAUÍ, 2008, p.58). Daí produzir-se um "corte no interior da cultura entre aquilo que se convencionou chamar de *cultura formal*, ou seja, a cultura letrada, e a *cultura popular*, que corre espontaneamente nos veios da sociedade." (Idem). Mais uma vez a tensão individual/coletivo materializa-se, aqui, nos discursos e práticas culturais.

Tal questão torna-se pertinente para nosso trabalho uma vez que, na escola, há uma espécie de tensão entre essa cultura popular, representativa de valores éticos, estéticos de uma coletividade vivida diariamente pelos estudantes, e mesmo professores e demais profissionais,

e o que Apple (2002) traz como o "capital cultural", não só propriedade econômica, mas também propriedade simbólica, um capital legitimado e difundido pela escola. Cria-se o ideal de uma "cultura comum" que "(...) nunca poderá ser a extensão geral para todos sobre aquilo que uma minoria entende e acredita." (APPLE, 2002, p.15).

(...) podemos agora começar a adquirir uma compreensão mais completa sobre o modo como instituições de preservação e distribuição cultural como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência, que permitem a manutenção do controlo social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos explícitos de dominação. (APPLE, 2002, p.24)

Tais mecanismos não explícitos de dominação, dentro desse recorte que propomos, relacionam-se com a ideologia (ALTHUSSER, 2012; PÊCHEUX, 2010b) e com a disciplina (FOUCAULT, 2004; 2015) atravessando os sujeitos que passivamente veem a casa de sua liberdade sendo tomada e ainda acreditam serem sujeitos de suas vidas, consumidores no grande mercado global de identificações (BAUMAN, 2001).

Chauí (2008, p.66) coloca a necessidade de a cultura ter o estatuto de direito: "Afirmar a cultura como um *direito* é opor-se à política neoliberal, que abandona a garantia dos direitos, transformando-os em *serviços* vendidos e comprados no mercado e, portanto, em privilégios de classe."

Ao estudarem as participações democrático-políticas, Becker e Raveloson (2011) chamam nossa atenção para a importância do pluralismo nas relações democráticas, pois, ainda que certas opiniões sejam impopulares ou expressões de minorias, em uma democracia pressupõe-se que terão espaço para expressão. O diálogo tem um caráter construtivo dentro de uma organização social democrática.

No que concerne à democracia como sistema de governo, a participação política torna-se primordial. No entanto, temos visto crescer o que os autores explicam como "cansaço político" (Ibid., p.28), que seria a falta de interesse devido à descrença no funcionamento ou mesmo em possíveis (trans)formações do viver a partir desse tipo de ação. Assim, é preciso que haja a "educação política".

Ora, para governar é preciso que os sujeitos participem de seu próprio controle. Mais uma vez, deixemos de lado o romantismo e a idealização, pois essa educação exemplifica bem a constituição de um saber específico viabilizador da participação democrática, viabilizador na fachada, mas controlador. Por trás de uma ideia de educação política para a participação, emergem sentidos de dizeres que, apesar de não serem explicitados, constituem o dizer:

haveria formas certas e erradas de participar, formas adequadas e inadequadas. A participação da ordem e a da desordem.

"Para consolidar o engajamento social e a consciência de valores democráticos, principalmente em democracias muito jovens, é necessária a educação política. A educação política pode mudar a cultura política no interesse da democracia." (BECKER; RAVELOSON, 2011, p.29). Para os autores tal educação estaria centrada no ato de ensinar o funcionamento da política, da democracia, na instrumentalização do sujeito para a prática democrática, porém, não só de forma curricularmente explícita, "mas antes de tudo e em primeiro lugar através da prática do exercício do poder." (p. 30).

Assim, nesse tecido de sentidos que escolhemos para forrar nossas discussões, dentre tantos possíveis, vemos que a democracia implica: condições econômicas geradoras de certas demandas definidoras do que é ser cidadão; uma determinada administração inserida em uma forma garantidora do regime de governo; e um poder individual, de dizer e ser ouvido, ainda que minoria, determinado pelo poder coletivo.

Não podemos, portanto, assumir a democracia como o governo da maioria, pois pressupõe-se a existência de minorias que não podem ser simplesmente subjugadas, mas devem ser protegidas. "Esta proteção da minoria é a função essencial dos chamados direitos fundamentais e liberdades fundamentais, ou direitos do homem e do cidadão" (KELSEN, 2002, p.67).

É preciso, ainda, trazer a contribuição de Schumpeter¹² (2000) quando faz uma análise crítica sobre a relação entre *vontade do povo* e *vontade individual*, pois seria muita ingenuidade assumirmos a vontade individual como algo pertencente unicamente ao indivíduo, como se esse não fosse atravessado pelo inconsciente (ELIA, 2010) interpelado ideologicamente, vivendo sob regimes de verdades, sob uma ordem do discurso (FOUCAULT, 2009a, 2015), não estivesse em embate constante com outras individualidades que o constituem. Schumpeter (2002) traça um panorama do ideal de democracia desde a era clássica, pontuando as influências dos grupos e ideais como, por exemplo, da igreja católica.

A ideia de democracia há muito superou o lugar de forma de governo para tornar-se um modelo de vida, de participação nas decisões que dizem respeito ao cidadão, em acordo

¹² Joseph Schumpeter - economista austríaco que defendia o estudo da economia relacionado à Sociologia. Elaborou uma teoria sobre ciclos econômicos.

com Neutzling (1984). Decisões concernentes às diversas esferas da vida cotidiana, entre tantas a familiar, a escolar, a política, a cultural e a financeira.

Partimos do pressuposto de que os dizeres sobre democracia que serão investigados nesta pesquisa são inevitavelmente atravessados por vozes dos discursos da economia, do que supostamente viria a ser concebido como um ideal de "realização profissional", pois, dentro dos pressupostos althusserianos, e em consonância com Pêcheux (1990, p.143), consideramos que as "condições ideológicas da produção/transformação das relações de produção" são fator constituinte das relações entre sujeitos, muitas vezes condicionando o caráter democrático, ou não, dessas relações.

2.2 Democracia e escola

Acreditando na democracia como prática diária em que cada cidadão exercita o direito de ser ouvido, de acordo com seus interesses, em assuntos que relacionem sua individualidade com a coletividade, atentamos para o fato de a escola ser, ou poder vir a ser, um ambiente privilegiado de construção de valores para a formação de cidadãos éticos, críticos e autônomos (ARAÚJO, 2000, 2007). Tudo muito bonito, não fosse necessário pontuar: autônomos até que ponto? Sendo a escola uma instituição de forma(ta)ção, instrumento/dispositivo também privilegiado de governo e controle?

Falamos em valores entendendo-os como “valores éticos desejáveis por uma sociedade que almeja promover o desenvolvimento humano calcado na justiça social, a igualdade, a equidade e a felicidade para cada um e todos os seres humanos”, de acordo com Araújo (2007, p. 38). O autor expõe ainda como esses valores são construídos pelas experiências significativas do sujeito diante do mundo, com grande influência da afetividade na determinação do que seria um valor positivo, ou um valor negativo (ARAÚJO, 2000). Resumindo, podemos dizer que se uma criança tiver experiências desagradáveis com/pela justiça ou honestidade, mas agradáveis com/pela injustiça e desonestidade, muito provavelmente assumirá a injustiça e a desonestidade como valores positivos, almejáveis em detrimento de seus opostos. Portanto, o autor afirma que, se a escola “almeja a educação para a cidadania sua responsabilidade encontra-se em propiciar a oportunidade para que seus

alunos e alunas interajam reflexivamente e na prática sobre valores e virtudes vinculados à justiça, ao altruísmo, à cidadania e à busca virtuosa da felicidade” (ARAÚJO, 2000, p.15), e conclui: “Necessitamos de uma escola cujas relações entre seus membros se assente sobre as bases da democracia e do respeito mútuo.” (p.17). Dando, portanto, instrumentos para a participação na vida política e pública como membros da sociedade, de buscar a concretização de suas demandas inclusive no que concerne à sua condição financeira, seus anseios e seu direito de ser ouvido ainda que pertencente às minorias.

Essa linha de pensamento que nos parece por demais idealista é, segundo Gadotti (2013, p.14), tributária de John Dewey "cujos princípios do 'aprender fazendo', 'aprender pela vida' e 'para a democracia' permanecem vivos até hoje.". Segundo Dewey (1959, p.2), "vida subentende costumes, instituições, crenças, vitórias e derrotas, divertimentos e ocupações", e haveria que se tomar cuidado para que a escola não se torne um espaço "isolado das coisas de nossa experiência" (DEWEY, 1959, p.9), uma vez que o ensino e a sociedade constituem-se mutuamente. Assim, "(...) uma sociedade que, não somente muda, mas que, também, para estimulá-la, faz da mudança um ideal, terá normas e métodos educativos diferentes dos de outra que aspire meramente à perpetuação de seus próprios costumes." (Ibid., p.87).

Os ideais de escola democrática e gestão democrática materializam-se em referencial teórico, livros didáticos e documentos oficiais. Como, então, deve estar uma escola democrática?

Apple e Beane (1997) enumeram, a princípio, o que seriam as preocupações basilares das escolas democráticas: o livre fluir de ideias, mesmo que impopulares, permitindo que todos estejam bem informados; acreditar que todos, individual ou coletivamente, possam criar condições para resolução de problemas; refletir e analisar criticamente ideias, problemas e políticas; preocupar-se com o bem-estar alheio e com o bem comum, assim como com a dignidade e direitos de cada um e das minorias; compreender que democracia não deve ser vista tanto como um ideal distante a que devemos buscar, mas como conjunto de valores 'idealizados' que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo; e organizar instituições sociais para promover e ampliar esse modo de vida.

Ferreira¹³ (2001 apud FERNANDES; VIEIRA, 2009, p. 7288-7289) destaca a importância da gestão democrática como agente da participação dos sujeitos que, assim,

13 FERREIRA, N. S. C. et al. (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

formam-se para a cidadania, sendo, portanto, uma prática humanizadora necessária na construção da sociedade.

Porém, tendo em vista o olhar foucaultiano que lançamos sobre a escola neste trabalho, cumpre questionarmos: é possível uma escola democrática? Não seria a escola uma instância disciplinadora? Ou seria, sim, uma virgem dos lábios de mel à espera dos professores-heróis sobre seus cavalos brancos para tirar o mundo das sombras?

Foucault (2015) traz a ideia de que houve uma passagem da sociedade da disciplina para a sociedade do controle em que as instâncias controladoras funcionariam em um outro nível, com outras táticas muito mais diversas e localizadas, a partir de uma desmaterialização do poder. No entanto, como bem nota Paniago (2005), a escola na pós-modernidade passou a encarnar mais do que as questões relativas ao ensino-aprendizagem, assumindo responsabilidades que antes eram da família. Isso mostra "que a instituição escolar ainda ocupa papel de destaque como instância disciplinadora" (Ibid., p.295), na formação de subjetividades. Estaríamos, portanto, frente a um paradoxo? Nosso desenvolvimento e análises poderão ajudar a responder tais questões.

Outro aspecto importante para/nas relações tramadas nas escolas diz respeito a haver nesses espaços um viés competitivo arraigado, difícil de ser evitado: a competição pela melhor nota, pelo status, pelos recursos repassados com base em avaliações classificatórias, pelo “melhor” programa, frutos do meio em que vivemos, uma sociedade capitalista de competição e, por isso, Apple e Beane (1997) chamam nossa atenção para a dificuldade de organizar e manter viva uma escola democrática, para as “tensões e contradições” (p.18) que tal empreitada guarda. Reservamos uma seção de nosso trabalho para refletiremos sobre as influências do paradigma neoliberal de administração no campo da educação.

Devemos ter cuidado com a “engenharia de unanimidade”, pela qual travestimos decisões predeterminadas dentro de uma embalagem democrática. Seria como montar o ritual democrático de fachada, mas usando mecanismos e processos que garantam uma escolha tomada de antemão.

O trabalho necessário para organizar e manter viva uma escola democrática é exaustivo e cheio de conflitos. Afinal de contas, apesar da retórica de democracia em nossa sociedade e da ideia comum de que o modo de vida democrático é aprendido com experiências democráticas, as escolas têm sido instituições notavelmente antidemocráticas. (APPLE; BEANE, 1997, p.24)

Para ilustrarmos as armadilhas e dificuldades dessa organização democrática das escolas, trazemos um excerto do relato de Gadotti (2013) sobre a experiência de autogestão pedagógica vivida quando fazia seu doutoramento na Universidade de Genebra, em 1977:

Fim da hierarquia e começo de problemas. A democracia finalmente funcionava na escola, mas a escola não funcionava na votação do orçamento, o nosso representante no Conselho da Universidade não podia decidir sem consultar a Assembleia Geral e acabava perdendo seu voto; como a participação era a nova regra, quem não fosse participativo não era considerado um "bom aluno", quem não era assíduo nas Assembleias era censurado. As Assembleias foram se esvaziando, e as decisões acabavam sendo tomadas por uns poucos. (GADOTTI, 2013, p.24)

Puig¹⁴ (2000 apud ARAÚJO, 2000) nos lembra de que algumas instituições como a família e a escola estariam, devido às diferenças de *status* e interesses entre seus agentes, teoricamente de fora do âmbito democrático, o que segundo Araújo (2000, p.4) “parece ser uma boa justificativa para a forma tradicional com que pais e mães, professores e professoras, médicos e médicas se relacionam com aquelas pessoas que lhes são subordinadas”. De fato, segundo o autor, professores e professoras ocupam outros lugares na instituição escolar, devido a sua experiência. Contemplam toda a responsabilidade e deveres que lhes foram atribuídos pela sociedade, mas não qualquer espécie de carta-branca que lhes autorize a injustiça ou a não observação dos direitos de seus alunos e alunas quanto à cidadania. Assim, havemos de considerar o valor do aforismo de Herbert Marcuse, trazido por Gadotti (2013, p.25): "existe uma autoridade opressiva e existe uma autoridade libertadora". Autoridade não precisa ser sinônimo de autoritarismo (FREIRE, 2005, 2007). Complementando essa perspectiva, podemos dizer que:

(...) a educação supõe exatamente a ação de uns sobre os outros, portanto supõe autoridade e direção. Elas podem ser impostas ou não. O que diferencia uma coisa da outra são as atitudes, os valores, a ética. Então, não existe *a* educação. Existem *educações*. Todas elas se dão numa dialética entre autoridade e liberdade. (GADOTTI, 2013, p.27, grifo do autor)

Muitas vezes são identificáveis nas práticas dos sujeitos-professores tentativas de instituir uma posição de autoridade via controle do acesso ao saber. Sendo o poder

¹⁴ PUIG, J. M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

diretamente relacionado ao saber, ter o controle deste seria muito conveniente. Talvez, por isso, o Discurso Pedagógico Escolar Tradicional, livresco e magistrocêntrico, resista tanto.

Precisamos acrescentar que a construção das relações democráticas na escola, com a participação de todos nas tomadas de decisão, não é o bastante. A democracia deve também, em acordo com Apple e Beane (1997), estar inserida no currículo de forma explícita, permear a prática educativa no dia a dia relacionando os conteúdos a experiências significativas que, invariavelmente, estão embebidas em relações sociais pois, se "(...) o conhecimento é construído socialmente, é produzido e disseminado por pessoas que têm determinados valores, interesses e preconceitos" (APPLE; BEANE, 1997, p.26), portanto, a escola democrática deve encorajar questionamentos como: “Quem disse isso? Por que disseram isso? Por que deveríamos acreditar nisso? E Quem se beneficia se acreditarmos nisso e agirmos de acordo?” (Ibid., p.26-27).

Segundo Beane (2003) a própria abordagem curricular por disciplinas é redutora quando pretendemos promover vivências democráticas. O currículo parece, dentro da disciplinarização, algo pronto, caído do céu, e não “um produto de decisões humanas” (Ibid., p.92). Portanto, o autor defende a integração curricular como elemento fomentador de práticas democráticas na escola, pois assim os jovens poderiam experimentar na prática educativa uma grande variedade de conhecimentos, de várias disciplinas, inclusive informações e formação em valores. Para ilustrar trazemos um exemplo de prática descrito pelo autor:

Imaginem que estamos a trabalhar com um grupo de estudantes uma unidade temática sobre “Questões ecológicas”, que inclui conceitos importantes ou “grandes ideias”, tais como a conservação da natureza, a poluição, a política e a economia. Que género de experiências melhor ajudaria os jovens a abordar estas questões? Para trabalharem o conceito de conservação da natureza, os estudantes poderiam trabalhar em programas de reciclagem da escola ou da comunidade, fazer recomendações para a conservação de recursos depois de estudarem os padrões de resíduos na escola ou comunidade, ou implementar uma campanha multimédia de modo a encorajar a conservação da natureza e reciclagem na escola e na comunidade. Para abordar o conceito de política e do ambiente, eles poderiam fazer um levantamento na escola e na comunidade relacionado com atitudes que se prendem com questões como a reciclagem ou a utilização da terra, poderiam preparar exposições de modo a retratarem pontos de vista opostos sobre questões ambientais, ou poderiam pesquisar como os debates em torno das questões ambientais têm mudado através dos tempos. Para abordarem o conceito de poluição, poderiam testar a água ou o solo das suas redondezas, poderiam fazer um levantamento das tentativas do comércio e da indústria para reduzir a poluição, ou poderiam ainda preparar exposições sobre os vários tipos de poluição. (BEANE, 2003, p.93)

Apple (2002) empreende um estudo que pretende lançar luz, através do pensamento crítico-reflexivo, sobre as presenças e influências ideológicas nos currículos, muitas vezes silenciadas nos dizeres sobre a educação quando "(...) a linguagem da aprendizagem tende a ser apolítica e a-histórica, ocultando desta forma a intrincada ligação entre poder e recursos políticos e económicos que se encontra subjacente a uma parte significativa da organização e seleção curriculares." (APPLE, 2002, p.62), e brinda-nos com uma citação de Raymond Willians:

O padrão de significados e valores através dos quais as pessoas se orientam toda a sua vida pode, a dada instância, ser interpretado como autónomo e como se se desenvolvesse pelos seus próprios termos. Todavia é muito irreal, em última análise, dissociar tal padrão de um determinado sistema político e económico, padrão esse que pode expandir sua influência a regiões emocionais e de comportamento mais inesperadas. A prescrição comum da educação, como a chave para a mudança, ignora o facto de que tanto a forma como o conteúdo da educação são afectados e, nalguns casos, determinados pelos verdadeiros sistemas de decisão [política] e de manutenção [económica]. (WILLIAMS, 1961¹⁵ apud APPLE, 2002, p.59)

Notamos que o exemplo de prática possível apresentado incorpora a reflexão sobre a relação entre individual e coletivo, bem comum, escolhas e consequências, tudo costurado pelos saberes de disciplinas que interagem na construção do conhecimento, em consonância com o paradigma do pensamento complexo de Edgar Morin (2011).

A escola deveria ter como função formar, e não apenas instrumentalizar tecnicamente para a execução de tarefas planeadas por outrem. Moreira (2009, p.10) traz o que seria, conforme o pensamento de Renato Janine Ribeiro, o formar: "Formar é dar a cada um profundidade interior que o capacite a enfrentar os desastres futuros, tanto no campo profissional, como o desemprego, quanto no campo pessoal, como separações e perdas."

Tadeu (1990) traça um panorama das discussões que envolveram a questão do currículo e escola democrática no Brasil desde as teorias reprodutivistas, embasadas em Althusser (2012) entre outros teóricos, as quais leem a escola como reprodutora da ordem social capitalista, da luta de classes.

É inegável que a educação está implicada "(...) nos processos de legitimação, acumulação e produção de conhecimento técnico" (TADEU, 1990, p.61). No entanto, pouco sabemos ainda sobre como utilizar seu potencial de transformação. O movimento de crítica

¹⁵ WILLIAMS, R. **The long revolution**. London: Chatto & Windus, 1961, pp. 119-120.

em educação conseguiu ver como o currículo legitima e seleciona conhecimentos e tradições culturais dominantes, mas "o que ainda não sabemos é como fazer esse processo funcionar de modo inverso, isto é, de modo a incluir outras tradições no currículo escolar" (TADEU, 1990, p.61).

Precisamos, sim, tirar das costas da escola o peso da transformação da sociedade. Ela é apenas (esse "apenas" entre enormes aspas) uma das peças de mudança e precisa ser pensada e melhorada.

O que sabemos hoje é que a escola cumpre sua função no processo de acumulação e legitimação do modo de produção capitalista, mas está longe de ser seu motor central. Por um raciocínio inverso, isso faz com que a escola não tenha também o poder de transformar aquilo pelo qual ela não é centralmente responsável. Mesmo que as escolas se tornassem hoje, repentinamente, da noite para o dia, aquele lugar democrático que todos queremos que ela seja, isto pouco afetaria a estrutura do modo capitalista de organização. (TADEU, 1990, p.63)

Em uma escola democrática é fundamental que haja convergência entre o que se prega e o que se faz. Conforme Freire (2007, p.26), "o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão", e desenvolve uma ideia sobre as práticas exemplares do professor ao frisar que o pensar certo, de forma democrática deve estar afinado com o agir certo – tema desta pesquisa – pois: "Pensar certo é fazer certo. (...) Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se 'sabe com quem está falando' (p.34-35).

E o exercício da democracia na escola, de forma alguma, deve excluir as consequências relativas às decisões tomadas, para o bem ou para o mal pois: "O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações" (FREIRE, 2007, p.93) pois em uma democracia "a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado." "(...) É decidindo que se aprende a decidir." "(...) faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir." (Ibid., p.106).

Pensando, à luz da A.D., as concepções e propostas trazidas por Araújo (2000, 2007), Apple (1997), Ferreira (2001 apud FERNANDES; VIEIRA, 2009), Puig (2000 apud

ARAÚJO, 2000), Beane (2003), Paniago (2005), Tadeu (1990) e os demais autores pesquisadores da área educacional que mobilizamos nesta pesquisa, assim como as materialidades documentais - leis, orientações oficiais - em funcionamento nas/pelas formações ideológicas e discursivas concernentes ao tema da pesquisa, podemos nos perguntar como esse emaranhado de sentidos faz-se presente, funciona, nas relações entre sujeitos no contexto escolar, constituindo indícios que nos apontem, discursivamente, para a construção, ou destruição travestida de construção, dessa suposta democracia.

2.3 Democracia nos documentos oficiais

- Enfim a norma! Regras sólidas e estáveis nas quais poderemos nos apoiar! Vejamos qual é a verdade sobre tudo isso! Bradaria agora, sentado em sua confortável poltrona, aquele sujeito que se distrai passivamente entre a leitura e a coleção de selos, enquanto tomam sua casa.

O discurso oficial, calcado na norma jurídica, funciona como delimitador formal do poder. Repitamos aqui a pergunta de Foucault (2015, p.278): "de que regras de direito as relações de poder lançam mão para produzir discursos de verdade?".

Apresentaremos aqui alguns documentos que materializam a percepção oficial de democracia na escola e gestão democrática como objetos e objetivos, ou que assim se pretendem, hodiernamente na educação nacional.

Partimos, então, do marco legal da redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que nos artigos 205 e 206 expressa a descentralização do poder da União, atribuindo responsabilidades e dando liberdade de criação e organização dos sistemas de ensino aos Estados, Distrito Federal e Municípios, dentro de um regime colaborativo.

Vemos que a Carta Magna traz o princípio democrático na descentralização, na ruptura com o Estado controlador ditatorial que vigera até então¹⁶. Há, durante a década de

¹⁶ O Brasil passou por um regime de governo militar, ditatorial, no período compreendido entre 1964 e 1985. Tal regime teve como marcas seus vários Atos Institucionais, a censura, a perseguição política àqueles que lhe eram contrários e a supressão dos direitos constitucionais (Informações disponíveis em: < <http://www.cnv.gov.br>>).

oitenta, uma mudança substancial no paradigma escolar, como podemos destacar do documento *Orientações Gerais: rede nacional de formação continuada de professores de educação básica* que, ao falar da formação docente no passado recente, destaca nessa mudança

(...) a necessidade de formação de um profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositiva que lhe permita interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade e contribuir com ela. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, o movimento avançou no sentido de buscar superar as dicotomias presentes na formação acadêmica entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, acompanhando a escola na busca da democratização das relações de poder em seu interior e na construção de novos projetos coletivos. (BRASÍLIA, 2005, p.11)

A Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996, s/p), estabelece em seus artigos 14 e 15:

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:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

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

Dentro desse novo paradigma erigido, e legalmente expresso há mais de vinte anos, a partir do qual a descentralização e democratização da governança refletem um ideal de educação que visa superar, ou mesmo pensar sobre, a tensão entre sujeitos e estruturas ideais a partir dos quais é pensado e construído o "fazer educacional" e os sujeitos e estruturas concretas encontradas nos contextos de cada instituição, cidade, estado, vemos que os textos oficiais trazem como política principal e prioritária a democratização da gestão, entendendo-a como parte da construção de um ambiente escolar democrático, sendo considerada um dos "eixos prioritários de atuação" enquanto processo que possibilitaria a educação como prática social, coletiva (BRASÍLIA, 2005, p.20).

É curiosa a referência explícita às "relações de poder" no interior da escola (BRASÍLIA, 2005). O documento se refere a uma democratização dessas relações, porém,

como pudemos ver anteriormente, com base em Foucault (2004, 2015), o poder e suas relações não constituem um objeto a circular apenas em determinadas esferas ou entre determinadas pessoas. As relações de poder estabelecem-se a todo momento e nossas observações realizadas nas escolas mostram como, inevitavelmente, elas funcionam na escola. Talvez melhor fosse pensarmos em olhar criticamente para elas, problematizá-las. Esse é nosso objetivo aqui: trazer uma possível problematização das relações de poder na escola tendo como fio condutor os discursos sobre a democracia que circulam no contexto e as práticas que os acompanham.

Voltamos a ver no documento da Conferência Nacional de Educação, CONAE (BRASÍLIA, 2010) que a gestão democrática seria tanto considerada instrumento essencial para a construção de uma escola democrática que preze por um ensino para a cidadania, quanto como um produto dessa escola. Tal conferência pautou-se pela construção de um sistema nacional de educação articulado e apresenta diversos conceitos e práticas fomentadoras desse ideal. Nele lemos:

No processo de construção da **gestão democrática** da educação, alguns aspectos são imprescindíveis: a autonomia, a representatividade social e a formação da cidadania. É preciso compreender, inicialmente, que a gestão democrática da educação não constitui um fim em si mesma, mas um importante instrumento do processo de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sócio-econômicas. Ela deve contribuir para que as instituições educacionais, articuladas com outras organizações, participem da construção de uma sociedade fundada na justiça social, na igualdade e na democracia. (BRASÍLIA, 2010, p.27)

O citado documento refere-se à importância da gestão democrática na consolidação de seis eixos pertinentes à construção desse sistema articulado sendo eles: Organização e regulação da educação nacional; qualidade da educação; democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; formação e valorização dos profissionais da educação; financiamento da educação e controle social; justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

Para fecharmos esta seção, abordamos o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – ciclos em que nossos sujeitos pesquisados atuam – expressam sobre o assunto.

Tal documento abre-se aos professores afirmando que “o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a

formação de cidadãos.” (BRASÍLIA, 1998, p.5). E afirma que o respeito às diversidades embasa tal movimento com o qual “pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.” (Idem).

Mais adiante os PCNs definem o papel da escola como sendo o de ajudar de forma intencional e sistemática, com planejamento e de forma contínua, na construção de conhecimentos e valores para o convívio social. E, sem negar sua importância para a construção da democracia, deixam claro que esse ensino deve diferir, complementar aquele que se dá em outras instâncias (família, trabalho, mídia, lazer etc.). Reforçam o valor que a convivência com o diverso tem para essa formação, bem como a democratização do acesso à informação, que poderia ser promovida a partir da escola.

Portanto, vimos que a escola como formadora de cidadãos, de pessoas aptas a exercer e fortalecer a democracia, faz-se presente em diversos documentos oficiais, desde a legislação até os documentos do Ministério da Educação (MEC) que apontam parâmetros, metas e objetivos para a educação nacional, constituindo peças fundamentais para a legitimação de uma verdade, em sua instância jurídica, sobre a escola democrática.

No próximo item abordaremos as influências do modelo administrativo neoliberal na governança da educação, pois aquele reverbera nas falas dos sujeitos da pesquisa, haja vista sua pesada presença ideológica.

2.4 Influências do ideal neoliberal na educação

Circulam discursos sobre o Neoliberalismo basear-se na ideia de intervenção mínima, no entanto, se fizermos uma reflexão sobre o Estado Liberal clássico e o Estado Neoliberal, veremos que, enquanto o primeiro vê o Estado como empecilho, o segundo o vê mais como incentivador/regulador da iniciativa privada e do indivíduo (OLSEN, 1996 apud APPLE, 2005).

Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de *homo economicus* – que se comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o homem manipulável –

é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente. Não significa que a concepção do sujeito interessado por si próprio seja substituída, ou destruída, pelos novos ideais do neoliberalismo, mas que em uma era de bem-estar universal, as possibilidades perceptíveis de uma preguiçosa indolência criam as necessidades de formas novas de vigilância, fiscalização, avaliação de desempenho e, em geral, de formas de controle. Nesse modelo, o Estado toma para si a função de nos manter a todos acima da nota. (OLSEN, 1996, p.340. apud APPLE, 2005, p.37-38)

As ideias de Hayek (2010), em *O Caminho da Servidão*, corroboram a existência da desigualdade como motor do desenvolvimento, pois o Estado do Bem-Estar Social acabaria com a liberdade individual, com a livre concorrência, levando ao caminho do título de sua obra.

Passamos, em acordo com Bruno (1997), de um Estado Central para um Estado Amplo em que os agentes econômicos tomam para si o poder decisório deixando ao Estado a função de instrumentalizar, e de certa forma executar, as demandas do mercado. Assim, cria-se uma espécie de vácuo de responsabilização. A descentralização gera uma sensação de democratização decisória, mas os instrumentos de avaliação da produtividade (trans)formam-se em instrumentos de regulação, e muito fortes, pois agem ideologicamente na constituição do sujeito-neoliberal que verá no fracasso do trabalho o seu próprio fracasso pessoal.

Como os mecanismos de poder desta nova estrutura são relativamente invisíveis e as hierarquias perdem a forma piramidal e monocrática de antes, a aparência por ela assumida é a de uma democracia participativa. A ideia de participação perpassa as novas formas de controle social tanto dentro quanto fora dos locais de trabalho. (BRUNO, 1997, p.27)

A questão que se nos afigura é: mas quando essas premissas passam a influenciar a educação pública no Brasil? Para respondermos tal questão, será preciso pensar em como o Banco Mundial foi, aos poucos, tornando-se um ator influente nas políticas públicas do "terceiro mundo".

O Banco Mundial foi fundado no "apagar das luzes" da II Guerra Mundial, em 1944, com a função de contribuir para a reconstrução dos países devastados pela guerra e ser credor das empresas privadas desses países. Com a Guerra Fria¹⁷ houve uma reorientação de suas

¹⁷ Período histórico que se inicia após a II Guerra Mundial em que o mundo tornou-se geopoliticamente bipolarizado. De um lado os Estados Unidos da América representavam o ideal de mundo capitalista, de outro a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, liderada pela Rússia encampava os valores da revolução socialista. O período de corrida armamentista, guerras em países "periféricos" como Vietnã e Coreia do Norte e grande tensão acerca do possível uso de arsenal nuclear tinha como símbolo o Muro de Berlin erguido para dividir a

políticas, passando a oferecer créditos também aos países terceiro-mundistas, tentando ser um ator na contenção do socialismo naquelas paragens (SOARES, 2007). Mas os investimentos em industrialização e infraestrutura não diminuíram o fosso das desigualdades e a política do referido banco reorganiza-se passando a ceder empréstimos para setores sociais como a educação (FONSECA, 2007).

No início da década de 1990, tendo um governo alinhado com as premissas do Consenso de Washington¹⁸, ganham força no Brasil as orientações da instituição.

Assim, na análise dos signatários do Consenso de Washington os sistemas educacionais da América Latina enfrentavam naquele momento (final da década de 1980), uma “[...] crise de eficiência, eficácia e produtividade” (GENTILI, 1998a, p. 17). Nesta análise, a crise educacional da América Latina não estava na questão do acesso e na extensão dos serviços educacionais oferecidos pelos Estados latino-americanos, mas, na ineficiência dos mesmos.

Segundo Gentili (1998a, p.17), “A América Latina estaria enfrentando, assim, uma profunda crise de gerenciamento [...]. Na ótica neoliberal, essa crise expressa a incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais”. (COSMO, 2010, p.34)

A educação passa, assim, a deixar de ser vista como investimento social e passa a entrar na conta de gastos, mensurada em produtividade e tempo. Como não poderia deixar de ser, podemos observar atualmente o estímulo à formação técnica, tendo a Educação a Distância (EAD) como linha de frente, principalmente na formação continuada, pois a formação inicial de professores cada vez mais torna-se instrumental e insuficiente. A formação continuada forma em trabalho, havendo assim um gasto que se justifica, e a EAD tem produção e difusão barateadas, com programas genéricos que tentam suprir as deficiências da primeira formação (COSMO, 2010). Temos, portanto, fatores que influenciam direta e indiretamente na formação do professor, na constituição de suas identidades e inscrições em formações discursivas.

Ao apresentar as diferenças entre os paradigmas educacionais presentes nos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), década de 1990, e os alardeados pelo Banco Mundial, consoantes aos do

capital alemã em parte ocidental (capitalista) e oriental (socialista). O lento triunfo capitalista teve como marco a queda do Muro em novembro de 1989.

¹⁸ Nome pelo qual ficou conhecido o encontro realizado na capital norte americana que produziu uma série de recomendações com vistas a desenvolver e ampliar o neoliberalismo nos países da América Latina.

Consenso de Washington, Dias Sobrinho (2009) lança luz sobre o caminho trilhado pela Educação, indo da condição de bem comum, para a esfera da mercadoria individualista. Organizamos um quadro comparativo (Quadro 1) para ilustrar o que o autor traz:

Quadro 1 - Comparativo entre ideais de educação

UNESCO	BANCO MUNDIAL
Educação como bem público e direito social	Preconiza a privatização - Educação como mercadoria, produto negociável com objetivo de lucro
Formar cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e mais aberta	Estímulo ao desenvolvimento do setor privado. Formar mão de obra especializada
Fortalecer capacidade de análise crítica e visão prospectiva	Estímulo à competitividade, à produtividade e à eficiência administrativa
Organização que possibilite respostas ágeis e fortalecimento do vínculo com a sociedade	Mudanças no <i>ethos</i> acadêmico e na concepção do papel social e público da educação superior
Promover formação integral e educação permanente; Desenvolver a autonomia para o aprender	Fragmentação, segmentação, e flexibilização para atender os diferentes nichos e as diversificadas demandas do mercado
Participar na melhoria de todos os níveis de educação; Fortalecer a cooperação entre instituições	Transferência da autonomia aos organismos regulatórios do governo; Caos burocrático, dada confusa expansão de um emaranhado regulatório (leis, normas etc.); avaliação controladora, produtivista e efficientista centrada nos órgãos do MEC
Fortalecer a identidade cultural	Fortalecer a ideologia e as correspondentes práticas do neoindividualismo consumista e competitivo

Fonte: Produzido com base em Dias Sobrinho (2009, p.17-18)

Nesse contexto tão modificado, o autor chama a atenção para o preparo insuficiente dos docentes frente a essa "nova ordem". Surgem, então questões como: "No quesito transmissão de conhecimentos, qual o papel que ainda cabe ao professor? Que tipo de

conhecimentos vale a pena ensinar? Que tipo de conhecimentos vale a pena aprender?" (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 20).

Vivemos a "crescente colonização da política educacional pelos imperativos da economia" (BALL, 1999, p.126).

Tais imperativos interferem tanto nas práticas dos professores da Educação Básica, quanto no trabalho daqueles que atuam na formação desses professores. Dias Sobrinho (2009) falando do lugar de professor universitário, formado em um contexto sócio-histórico-cultural bem diferente do enfrentado na atualidade, coloca, de forma lúcida, a influência advinda do recrudescimento prático/ideológico da sociedade capitalista de competição em que a economia parece passar por uma espécie de processo de deificação a partir do qual tudo a ela deve importar e reportar, processo em que a Instituição de Ensino Superior (IES) está implicada. O autor afirma: "O conhecimento e a informação constituem os pilares centrais da economia." (DIAS SOBRINHO, 2009, p.16). E nossa sociedade constitui-se com/por um sujeito que "(...) vive em estado constante de incerteza de significados e valores." (Idem).

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo. (MÉSZÁROS, 2012, p.43, grifos do autor)

O ideal produtivista a partir do qual nossa sociedade tem cada vez mais se embasado, o "tornar-se professor" parece estar desvalorizando a necessária dimensão reflexiva sobre a prática, e a pesquisa torna-se vazia, sem reflexos na realidade das comunidades que a abarca, vive a ilusão de ser autossuficiente, desconectada do fazer pedagógico. Cada vez mais comum é a figura do "bolsista de carreira", aquele profissional que vive de bolsas de pesquisa e acaba na profissão docente sem o que comumente se chama, na Educação Básica, de "chão de sala", ou seja, experiência/vivência docente a ser problematizada em pesquisa. Cada vez mais os conhecimentos são valorizados "(...) quanto mais úteis e aplicáveis sejam a algum setor do mercado." (Ibid., p.21). E a pesquisa caminha para suprir tais demandas privadas, particulares.

O autor chama nossa atenção a aspectos importantes dessas mudanças que vêm sendo vividas, para a encruzilhada entre "(...) aprofundar o conhecimento prático, especializado, de aplicação imediata, reforçando a função profissionalista e a ideologia da acumulação, ou afirmar os valores da tradição humanística, do conhecimento e da formação com rigor científico e relevância social?" (Ibid., p.21). Enfatiza as demandas latino-

americanas por uma formação para a democracia e cidadania vinculada à realidade social desses países.

Apple (2002, p.64) complementa esse raciocínio:

O modelo acadêmico assente no aproveitamento, cada vez mais fortemente influenciado pelos interesses administrativos de controle e eficiência técnica, começou por negligenciar o verdadeiro conteúdo do próprio conhecimento, deixando assim de considerar, com seriedade, a possível relação entre a economia e a estrutura do conhecimento escolar, em vez de discutir, por exemplo, a importância da 'produção' de estudantes fortemente determinados pela estrutura escolar disciplinar, se "se deve observar a democracia rigorosamente", etc.

Ao olharmos para o que Martins (2002) coloca sobre a gestão democrática, sobre como ao invés de vivermos um processo de descentralização das decisões, como previsto em nossas leis e documentos oficiais, vivemos mais um processo de desconcentração das execuções, tendo os professores pouca autonomia, mesmo os gestores escolares têm quase nenhuma autonomia administrativa. A responsabilidade pelos resultados obtidos, aferidos pelas avaliações externas¹⁹, passa a recair sobre as próprias escolas. Tal processo tem raízes históricas, e como diz a autora: "Décadas de cultura política centralizada e clientelista não podem se reverter, magicamente, apenas pelo discurso oficial que defende a criação de administrações locais e participativas inteiramente eficientes e eficazes" (MARTINS, 2002, p.108). E prossegue:

(...) a precisão dos conceitos de descentralização e desconcentração pode ser resumida na premissa que afirma ser o primeiro um processo que visa assegurar a eficiência do poder local, e o segundo, um processo que visa assegurar a eficiência do poder central, configurando-se, portanto, como um movimento de *cima para baixo*. (Ibid., p.111, grifo da autora)

No Brasil, esse processo perpetua uma condição de concentração decisória nas secretarias municipais e estaduais de Educação (MARTINS, 2002), o que emerge das falas dos sujeitos-professores e sujeitos-gestores nas entrevistas que mais adiante apresentamos em nossas análises. Tais problemas evidenciam as presenças tanto dos aparelhos repressores

¹⁹ Avaliações periódicas realizadas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação, tanto estaduais quanto municipais. São exemplos: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e a Prova do Saber (avaliação que a Secretaria Municipal da Educação aplica no município estudado nesta pesquisa).

quanto ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 2012) funcionando no plano das macro-lutas e interferindo nas lutas mais capilares (FOUCAULT, 2015) que se travam em contexto escolar influenciando e constituindo as formações ideológicas presentificadas nas falas e práticas que pudemos observar.

Assim, após apresentarmos os recortes teóricos que sustentam nossos gestos de interpretação nesta pesquisa, passaremos à exposição dos aspectos metodológicos do trabalho.

3 Aspectos metodológicos

3.1 Objetivo

Neste trabalho propusemo-nos investigar como se dá a (des)construção do conceito de democracia nas condições de produção do contexto escolar, bem como suas materializações práticas, observando divergências e convergências entre dizeres e fazeres, considerando suas implicações ideológicas observáveis nas relações de poder em funcionamento na escola.

Para a consecução desse objetivo, analisamos a constituição e funcionamento do interdiscurso sobre democracia corrente na escola, relacionando tais gestos interpretativos com as práticas observadas e buscamos problematizar como tais relações estão inscritas ou não nas formações discursivas sobre os ideais de escola democrática materializados nos documentos oficiais e referenciais teóricos sobre o tema.

3.2 Abordagem e instrumentos: os paradigmas aos quais nos filiamos

Nesta seção apresentamos nossa abordagem metodológica, justificando nossas escolhas e descrevendo os processos e instrumentos utilizados, bem como algumas dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da investigação.

As relações observadas em contexto escolar são de diferentes naturezas, envolvendo em sua complexidade fatores sociais das relações humanas, intraduzíveis pela objetividade quantitativa. Portanto, partindo do pressuposto qualitativo de um não fechamento, mas de uma dinâmica de (re)formulações constantes, optamos por esse modo de abordagem (TRIVIÑOS, 1987). Utilizamos dois instrumentos de coleta, a saber: 1) entrevistas semiestruturadas; 2) Diário de Campo.

A escolha pelas entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados justifica-se mesmo pela utilização da A.D. como instrumento de análise, já que, além de uma atmosfera de influência recíproca entre entrevistador e entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o falar em detrimento do escrever pode ser mais revelador, pois a deriva de sentidos torna-se menos controlada, e o deslize, a troca, o chiste, o engano são, entre outras "falhas" da linguagem, os indícios que despertam no analista o olhar para o funcionamento do discurso, pois "o efeito metafórico, o deslize - próprio da ordem do simbólico - é lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade" (ORLANDI, 2009, p.80).

É nesse espaço que revelam-se os já-ditos, os não-ditos, os interditos, a censura. Mesmo o silêncio é fundador de sentidos (ORLANDI, 2010) e um questionário não revelaria tantas possibilidades. Como afirma Authier-Revuz (1998, p.97), "(...) o texto oral, em que não se podem suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso, os traços de sua produção", as brechas pelas quais podemos vislumbrar um pouco da heterogeneidade que constitui os dizeres. Essa modalidade de entrevista, a semiestruturada, utiliza "parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante." (TRIVIÑOS, 1987, p.146). Nossas questões usadas nas entrevistas encontram-se em apêndice (Apêndice A).

O Diário de Campo (Apêndice B) constituiu-se das anotações sistemáticas atentas ao objeto da pesquisa, descrevendo as práticas realizadas pelos sujeitos-professores e sujeitos-gestores, em acordo com os pressupostos de Lüdke e André (1986) e Minayo (2004).

Produções textuais dos sujeitos-estudantes, feitas a partir de uma proposta (Apêndice C), nos serviriam na investigação como fontes de dizeres desses sujeitos que materializam o interdiscurso constituído no contexto escolar. Entendemos dentro do preconizado por Foucault (2009a), Orlandi (2009), Tfouni (1995, 2001), Assolini (2003), que o autor funciona como agrupador, ordenador, que opera escolhas - sempre considerado como sujeito cindido, nunca todo consciente - enfim, que dá unidade aos sentidos que o inundam e envolvem em uma configuração discursiva particular.

No entanto, neste momento compreendemos que mais rico para nossas análises teria sido realizar entrevistas semiestruturadas também com os sujeitos-estudantes, porém, justificamos a opção pelas produções textuais tendo em vista que, em nosso *projeto* de pesquisa, havia a intenção de problematizar questões relacionadas à autoria e seus processos. O fazer investigativo nos mostrou que tal problematização tem complexidade e densidade

merecedoras de olhares mais concentrados, os quais preferimos deixar como empreendimento para um momento futuro, concentrando nossos esforços, portanto, nas entrevistas com os sujeitos-professores e nas observações realizadas.

3.3 Locais: contextos e características das instituições

Realizamos este estudo em três escolas (que aqui nomearemos como escolas A, B e C) da rede pública de ensino fundamental de Ribeirão Preto, interior de São Paulo, as quais foram escolhidas conjuntamente com a Secretaria da Educação do município conforme consta no documento em anexo (Anexo A). Era nossa intenção procurar as escolas e convidá-las para participar da pesquisa. Assim começamos a proceder e, logo na primeira escola visitada, fomos informados de que era preciso entrar em contato com a Secretaria, pois é esta que determina a participação de quais escolas em quais pesquisas. Julgamos importante relatar tal fato aqui tendo em vista estarmos pesquisando sobre democracia no contexto escolar e assim surgirem algumas indagações: O quanto a escola deve ter de autonomia para decidir sobre sua participação ou não em pesquisas científico-acadêmicas? Quais os critérios de seleção dessas escolas? Qual o grau de acesso às informações têm as instituições sobre as pesquisas realizadas ali, e qual o grau de acesso tem qualquer cidadão, pesquisador ou não, às informações sobre as escolas de seu município? Por quais "filtros" tais informações passam antes de chegar a quem as solicita?

Assim, dirigimo-nos à Secretaria onde entregamos um ofício pedindo a autorização para realização da pesquisa, bem como o projeto de pesquisa para apreciação. Fomos chamados pelo responsável que nos sugeriu algumas escolas dentre as quais três foram escolhidas tendo por critério sua localização e características físicas e técnicas buscando a maior diversidade possível de contextos. Foi-nos explicado que muitas escolas participam de várias pesquisas, por isso a Secretaria tenta fazer a distribuição das atividades para não sobrecarregar nenhuma instituição.

As escolas²⁰ A e C localizam-se em bairros periféricos da cidade, e têm características semelhantes. O bairro da escola A caracteriza-se por ser uma região muito carente, predominantemente residencial ainda sem uma boa infraestrutura de serviços públicos como transporte e saúde. A escola foi criada em 1993 e, segundo os dados do Censo Escolar 2014²¹, atendia a 345 estudantes matriculados (135 nos anos finais do ensino fundamental) com 45 funcionários. Sua infraestrutura conta com biblioteca, cozinha, laboratório de informática (19 computadores com acesso à internet para uso dos sujeitos-estudantes) e quadra de esportes.

A escola C fica em um bairro maior, mais antigo e, por isso, com uma infraestrutura pública melhor. Também é um bairro predominantemente residencial. Apesar de mais antigo, a escola estudada tem uma história mais recente. Foi inaugurada em 1997. Atende a 422 estudantes matriculados (167 nos anos finais do ensino fundamental) com 45 funcionários. Conta com biblioteca, cozinha, laboratório de informática (11 computadores com acesso à internet para uso dos sujeitos-estudantes) e quadra de esportes.

A escola B, com características mais distintas, está localizada em um bairro próximo à região central do município, predominantemente comercial. Foi inaugurada em 1976, atende a 1490 estudantes matriculados (753 nos anos finais do ensino fundamental) com 136 funcionários. Conta com biblioteca, cozinha, laboratório de informática (26 computadores com acesso à internet para uso dos sujeitos-estudantes), laboratório de ciências, sala de leitura e quadra de esportes.

3.4 Participantes

Para esta pesquisa entrevistamos nove sujeitos, sendo:

²⁰ As informações sobre as instituições de ensino estudadas foram colhidas no portal *online* da Prefeitura Municipal (Disponível em: <<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/escolas>>. Acesso em: 14 de setembro de 2015).

²¹ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 14 de setembro de 2015.

1. Três sujeitos-professores, um de cada escola, licenciados em Pedagogia ou Letras do ensino básico, selecionados levando em conta o fato de lecionarem no 9º ano, de formatura do anos finais do ensino fundamental. Tal critério foi adotado tendo em vista a intenção de pensar sobre os processos de autoria e o papel dos professores de Língua Portuguesa, porém, como já explicamos acima, essa problematização, devido à sua complexidade, foi deixada para outras investigações futuras. O fato de olharmos para o último ano do ensino fundamental deve-se à intenção de analisar as práticas e as relações entre sujeitos que já têm uma história vivida na instituição escolar e assim, podermos vislumbrar efeitos das relações de poder da disciplina escolar.

2. Três sujeitos-gestores, diretor(a) ou coordenador(a) (especificaremos as funções de cada um na apresentação das análises), um de cada escola, com o intuito de analisarmos dizeres influenciados pelos ideais de gestão, governança e administração dos sujeitos que falam a partir de posições muitas vezes consideradas hierarquicamente superiores.

3. Três sujeitos-funcionários, podendo ser qualquer pessoa que trabalhe diariamente na escola (limpeza, refeitório, secretaria, laboratórios etc.). Consideramos pertinente ouvir aqueles que se encontram em posições muitas vezes consideradas hierarquicamente inferiores, ou mesmo ilusoriamente consideradas apartadas das práticas pedagógicas. No entanto, tais sujeitos não são fantasmas que passam ao largo das relações de poder engendradas nas escolas.

Além dos sujeitos entrevistados, participaram da pesquisa 71 sujeitos-estudantes observados durante as aulas. Tendo em vista que as produções textuais não serão aproveitadas neste recorte analítico, as "vozes" dos sujeitos-estudantes foram registradas no Diário de Campo, durante as observações das aulas, estando assim menos controladas do que como apareceram nos textos produzidos a partir de uma proposta de narrativa.

3.5 Procedimentos

Dentro desse paradigma de trabalho de pesquisa, buscamos a execução ética dos processos em acordo com Bogdan e Biklen (1997), bem como o disposto na Resolução Nº

466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde²² que apresenta as normas e princípios da pesquisa envolvendo seres humanos, mantendo sempre o sigilo quanto aos dados dos sujeitos participantes e o cumprimento de todo o acordado e registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nossos instrumentos de coleta de dados se constituíram pelas entrevistas semiestruturadas, pelo seu caráter interativo, pois demanda “a presença ou interação direta entre o pesquisador e os atores sociais” e por contar com a elaboração de um roteiro elaborado de forma abrangente para orientar uma conversa com finalidade (MINAYO, 2004, p. 121), gravadas em áudio; e observações das práticas e relações pessoais registradas em um Diário de Campo.

Primeiramente submetemos nossa investigação à análise do Comitê de Ética em Pesquisa, através da Plataforma Brasil. Após a aprovação da pesquisa, seus instrumentos e Termos (Anexo B), entramos em contato com a gestão das escolas para explicar o objetivo da pesquisa, seus processos e pedir a devida permissão para iniciarmos os trabalhos. Após todos os esclarecimentos, foram convidados os sujeitos-professores para a participação e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), que também foi assinado pelos demais funcionários quando da realização das entrevistas. Os alunos e seus responsáveis, assinaram, respectivamente o Termo de Assentimento (Apêndice E) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis) (Apêndice F) devido à sua participação pelas observações e produções textuais. Tal quantidade de Termos justifica-se uma vez que o próprio Comitê de Ética exigiu que os documentos fossem redigidos em linguagem adequada e acessível aos sujeitos participantes (Anexo B).

Após as assinaturas, combinamos as datas e realizamos as entrevistas e as observações. Anotamos as observações em Diário de Campo antes de entrevistarmos os professores. Isso deu-se com o objetivo de amenizar a interferência, como sujeitos pesquisadores, nas práticas desenvolvidas em sala. Tendo em vista o que dissemos sobre os processos de antecipação, na seção que trata da A.D., se invertêssemos a aplicação dos instrumentos, possivelmente os sujeitos-professores buscariam controlar suas práticas a partir do que fosse tratado nas entrevistas.

Assim, realizamos observações em sala, sendo duas aulas de cada professor. A ideia era realizar também uma observação em HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo -

²² Disponível em: <<http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 18 de maio de 2014.

tendo foco na ação dos gestores, no entanto, descobrimos que as escolas da cidade não realizam mais o HTPC como previsto, o que acontece é uma reunião semanal entre os professores de cada disciplina, nos quais, segundo informação passada por um sujeito-professor entrevistado, cada um faz individualmente o planejamento de suas aulas. Tal fato é importante, pois assim fica prejudicada a interação entre as disciplinas.

As questões norteadoras das entrevistas foram elaboradas com vistas a oferecer espaço para que os entrevistados expressassem suas ideias sobre o conceito de democracia na escola, a possibilidade de ensinar o "ser democrático" e como veem as possibilidades para o desenvolvimento de práticas democráticas em suas escolas, bem como fazer uma reflexão sobre o que tem sido realizado no que concerne ao tema.

As entrevistas foram realizadas fora do horário de aulas, exceto a entrevista dos gestores, nos próprios locais de estudo, em sala isolada quando possível, porém muitas foram realizadas nas salas dos professores havendo interferências externas. Tudo foi registrado em um aparelho de gravação de áudio digital e posteriormente transcrito (Apêndice G). Após a transcrição trabalhamos na elaboração do *corpus* de análise como descreveremos no próximo item.

3.6 Estabelecimento do *corpus* de análise

Para realizarmos as análises discursivas, dentro dos pressupostos da A.D., falamos em *corpus* "a partir de um 'recorte' de dados determinado pelas condições de produção, levando-se em conta os objetivos e princípios teóricos que, orientando toda a análise, possibilitarão uma leitura não subjetiva dos dados" (ASSOLINI, 2003, p.140). Tais recortes, são unidades discursivas que indiciam os processos discursivos (TFOUNI, 1992), tendo como pressuposto que "o discurso para a A.D. é concebido e analisado em sua forma material, constituída por uma corporeidade que é linguística, ideológica e histórica, que está imersa em opaca nebulosidade" (ASSOLINI, 2008, p.126).

"O funcionamento do discurso está em relação com a exterioridade, que é constitutiva do discurso. Para analisar a seu funcionamento não é possível relegar o linguístico, pois é sobre o linguístico que se desenvolvem os processos discursivos"

(PÊCHEUX, 1975, p.91). É na relação entre linguístico e discursivo que a exterioridade se manifesta, e é dessa relação que partimos para compreender a produção de sentidos de nosso objeto, sem esquecermos que o sentido sempre pode ser outro, uma vez que a transparência da linguagem é uma ilusão.

Desse modo, conforme Orlandi (1996, p.47), ao "(...) ultrapassamos a organização (regra e sistematicidade), podemos chegar à ordem (funcionamento), falha da língua e da história".

Dando sequência, destacamos que o elo que une o caos dos sentidos à linearidade da linguagem não é transparente nem literal, ao contrário, fornece pontos de deriva possíveis, em que se dão os gestos de interpretação, pois

(...) todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar um outro. (...) todo enunciado é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (PÊCHEUX, 2008, p.53)

A partir desses pressupostos, selecionaremos algumas sequências discursivas de referência (SDR), em acordo com Courtine (1982), sequências que trazem indícios reveladores sobre os processos discursivos relativos à construção ideológica do conceito de democracia que emergem das entrevistas e que indiciam relações com as práticas registradas em Diário de Campo do que observamos. Como nos dizem Platzer e Assolini (2012, p. 4), "é preciso, portanto uma escuta atenta, para atravessar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade dos sentidos e tratar da dupla determinação do sujeito, de ordem da interioridade (inconsciente) e da exterioridade (ideologia)".

Para o olhar analítico da A.D. bastam os recortes das falas, uma vez que os indícios que nos apontam caminhos para o desvelar da heterogeneidade dos dizeres, reveladora das inscrições discursivo-ideológicas, aparecem nos deslizos, atos-falhos, nas derivas, quando o sujeito perde o ilusório controle e organização do dizer e deixa escapar algo que nos causa o estranhamento.

Realizamos, a partir dessas relações expostas na análise dos dados, uma reflexão sobre a realidade democrática na escola pesquisada e o ideal de escola democrática levantado durante a pesquisa e materializado pelos documentos oficiais.

4. Gestos de análise: algumas leituras possíveis

Apresentamos agora nossos gestos de análise sobre o material coletado. Destacamos os recortes das entrevistas nas caixas de texto e sublinhamos as SDRs que constituem os pontos de deriva, brechas e fissuras pelas quais emergem efeitos de sentidos aqui analisados. Identificamos os sujeitos com a seguinte nomenclatura: sujeitos-professores são identificados com a letra P seguida da letra que identifica sua escola (A, B, ou C); sujeitos-gestores são identificados com a letra G seguida da letra que identifica sua escola; sujeitos-funcionários são identificados pela letra F seguida da letra que identifica sua escola. Os recortes retirados do Diário de Campo vêm identificados seguidos da letra que identifica cada escola.

Salientamos que as análises feitas não se esgotam e sequer têm essa pretensão, uma vez que os gestos interpretativos podem ser vários e mudam de acordo com as posições ocupadas (PÊCHEUX, 2008, 2010b).

Bom, teoricamente, assim, na minha opinião seria o cidadão, a pessoa ter o... a opção, né, o direito de escolher que caminho seguir e o que realizar... se aquilo é bom ou não pra ele... na minha opinião seria isso. Direito de escolha. (Recorte 1 - Sujeito-professor PA)

Este sujeito-professor trabalha há quatro anos na escola analisada. Notamos que, ao responder a questão sobre o que é democracia na sua opinião, há a tentativa de conter a deriva de sentidos e, diante de um sujeito-pesquisador, elaborar uma resposta que satisfaça esse interlocutor (PÊCHEUX, 2008; ORLANDI, 2009), talvez por isso recorrer ao vocábulo *teoricamente*. No entanto, o que não está dito faz sentido em seu dizer e, se há como falar sobre democracia teoricamente, emerge o sentido de que haja uma diferença marcada entre teoria e prática sobre democracia. desenvolveremos melhor essa relação mais adiante.

Ao especificar melhor sua ideia sobre democracia, é dito sobre a *escolha*, escolha pelas realizações, pelo caminho a trilhar. O que silencia aqui é a questão sobre *que tipo de escolha é essa*: escolha passiva?; quem apresenta as opções?; como se apresentam as opções?; o sujeito pode apenas escolher ou pode criticar, opinar?

Dentro da formação discursiva do neoliberalismo, uma ideia tem força determinante: a de que o sujeito só alcança o sucesso pelo seu empenho, pela sua vontade e dedicação, pelas escolhas que faz. Assim, como nos lembra Freire (2008), faz parte da estratégia do opressor fazer com que o oprimido sinta-se culpado pela própria opressão vivida. Não pretendemos afirmar que PA é uma opressora consciente tentando fazer com que o estudante sinta-se culpado, mas notamos a interpelação/atravessamento por tal ideologia que coloca o professor ao mesmo tempo como solução e obstáculo para a educação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Lembremos o que Tadeu (1990) trouxe para nossa discussão. Por mais que tenhamos uma visão sobre os problemas da educação e sobre o papel muitas vezes reprodutivista da escola (ALTHUSSER, 2012), ainda não descobrimos como inverter o funcionamento para a transformação. A escola como resolução para os problemas da sociedade é uma ilusão, porém uma ilusão que emerge com valor de verdade nas falas analisadas.

Caso não haja a problematização dos não-ditos, abre-se a possibilidade para aquilo que Apple e Beane (1997) trazem sobre a "engenharia da unanimidade" em que as escolhas estão marcadas já na apresentação das opções. A prática eleitoral, que geralmente é mais diretamente associada à democracia, e funciona como um delimitador jurídico do poder (FOUCAULT, 2015), reforça essa ideia criando ideologicamente uma "verdade universal" pela qual o direito de ser ouvido e fomentar a tensão entre individual e coletivo, constitutiva da relação democrática, estaria resumida ao voto, à escolha entre determinadas opções, mas, e se nenhuma opção favorece nem indivíduo, nem coletivo?

(silêncio...) Na verdade, democracia deveria ser, é... na teoria ou na prática, né, porque existe um grande, é... uma grande lacuna entre a teoria e a prática. Um grande vazio, né? Teoricamente, é... a democracia representa isonomia, né? Seria um sistema político em que todos pudessem ter... o sistema participativo em que todos pudessem participar não só da votação, por que democracia não é só pra votar, né? (Recorte 2 - Sujeito-gestor GA)

GA trabalha há 28 anos na educação tendo exercido as funções de professor por 25 e há três anos é coordenador pedagógico.

Primeiramente nos causa estranhamento o uso repetitivo da expressão *né*. Esta é a contração de *não + é (não é?)* e indica um recurso retórico de busca da legitimação pelo outro daquilo que se está afirmando. Portanto, pode emergir daí o sentido de uma falta de convicção sobre aquilo de que fala, bem como os mesmos efeitos da antecipação frente ao interlocutor, haja vista o silêncio inicial, o pensar e elaborar da resposta, as pausas sistemáticas. Outro indicativo de incerteza apresenta-se no uso dos tempos verbais do *ser*. Há uma variação que não é qualquer variação, pois ele desliza do futuro do pretérito do indicativo (*deveria ser; seria*) o qual encerra valor de possibilidade, para o presente do indicativo (*é*) que expressa, em geral, certeza, e vice-versa.

Tal variação relaciona-se com a questão tensa entre teoria/prática, também presente no Recorte 1, relação adjetivada como *lacuna, vazio*. Vejamos como esse dizer sobre teoria/prática se dispersa (FOUCAULT, 2009b) por outros dizeres de GA:

A universidade tá muito distante de nós. Assim, a universidade tá numa redoma, né? Os mestres, doutores, e outros tão lá na redominha deles construindo um mundinho que é só deles, né? E que deve ser outro planeta, né? Precisa vir aqui mais, precisa conhecer mais... viver o que... na verdade não só colocar a gente no vidrinho também, né? Pra estudar. Tem que vir aqui cotidianamente trabalhar a escola, né? (Recorte 3 - Sujeito-gestor GA)

Identificamos acima a inscrição do sujeito-gestor na formação discursiva que coloca em conflito o dito Ensino Superior e a Educação Básica. Essa oposição remonta à própria nomenclatura dos níveis educacionais que, dentro de uma sociedade capitalista de competição, valora essas instâncias como *básica e superior*, carregando seus sentidos de ideias de superioridade, prevalência, maior legitimidade. O que GA qualifica como *distante* consoa com o que trouxemos sobre a influência neoliberal na educação. Cada vez mais os profissionais docentes são minimamente preparados na graduação, havendo a clara opção pela educação à distância e pela formação continuada que tem se degradado para formação em serviço. Os programas de pós-graduação *stricto sensu* tomam características de pontuação curricular e se tornam frequentes os bolsistas de carreira. Assim, não há incongruência na oposição entre *conhecer/viver* que emerge dos dizeres de GA.

Deleuze em conversa com Foucault (FOUCAULT, 2015, p.130) assinala: "Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro". Muitas vezes o saber não legitimado academicamente perde seu valor no jogo do poder. "Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da 'consciência' e do discurso também faz parte desse sistema" (Ibid., p.131).

A relação de forças e os contrastes de legitimidade expressos são reforçados pelo tom irônico que GA usa nos diminutivos *redominha*, *mundinho*, *vidrinho*, tentando desqualificar ou atingir - uma vez que tem diante de si um representante direto da universidade - essa esfera socialmente qualificada como superior.

Esse distanciamento é danoso e vai na via oposta ao ideal de reflexão sobre a prática, de articulação entre pesquisa e ensino e da problematização (trans)formadora do fazer docente. Parece-nos que há o funcionamento ideológico criando sentidos óbvios sobre o professor e pesquisador universitário e o professor da educação básica (PÊCHEUX, 2008). Sentidos que promovem o apagamento da ideia de que a teoria "(...) não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática" (FOUCAULT, 2015, p.132).

Mais à frente, na entrevista, PA diz:

Eu acho que, se você for analisar, por exemplo, dentro da sala de aula a minha relação com os alunos é... não é 100% democrático não, porque muitas vezes eu tento, eu tento fazer que seja uma coisa democrática, então, por exemplo, olha, vamo combinar, né? Fica bom pra vocês, tá bom pra mim... também não é uma democracia total, né? Assim, mas eu apresento as opções, né? Muitas vezes... e combino com eles antes... a maioria das vezes, só que muitas vezes não dá certo porque tem classe que eles combinam uma coisa com você e aí... depois, eles descumprem e aí você é obrigado a impor, né, uma maneira... uma maneira de trabalhar, uma maneira, por exemplo, de sentar (a profa. faz uma posição ereta na cadeira) porque eles num, não suportam, entendeu? (Recorte 4 - Sujeito-professor PA)

Ao afirmar que *não é 100% democrático não*, enxergamos consonância com o que apresentamos sobre a hierarquia presente na relação professor/aluno. Assim como as

operações matemáticas ou as concordâncias verbo-nominais não são aprendidas por passe de mágica, ou pelo que o Discurso Pedagógico Escolar (DPE) tradicional traz como paradigma, ou seja, a transmissão plena de um saber através da transparência da língua, o saber democrático não se consolidará se não por muito esforço, tentativas e estratégias. A professora inscreve-se nessa formação ao afirmar que apresenta as opções. A SDR *eu apresento as opções, né?* traz o pedido de corroboração da justificativa que se coloca por trás do dizer, pois se depois PA se vê obrigada a *impor* é por que ela tentou apresentar opções que não foram cumpridas. Quando se refere à *maneira de sentar* dos estudantes, vemos como ainda, no século XXI, as formas de disciplinarização, controle e de ação sobre os corpos (FOUCAULT, 2004, 2015) remontam ao que Comenius (1997) e Franca (1952) relatam sobre a organização escolar da Idade Média e Jesuítica.

O que podemos vislumbrar "(...) é o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial capitalista." (MACHADO, 2015, p.23).

Organização da sala em fileiras. (Recorte 5 - Diário de Campo - A)

A professora continua sentada em sua cadeira. A sala tem a disposição de alunos enfileirados. (Recorte 6 - Diário de Campo C)

É notória a prática da divisão, como os recortes 5 e 6 evidenciam. Se a educação como um todo tem reproduzido a separação entre planejamento e execução, conhecimento e força de trabalho, teoria e prática, isso se realiza nos pequenos gestos e organizações presentes em sala de aula.

Curioso notarmos que em todas as observações realizadas os alunos estavam sempre dispostos em fileiras, com o sujeito-professor ocupando a posição centralizadora e referencial reveladora de uma aparentemente inescapável inscrição no DPE.

*A professora **divide** a leitura do próximo texto. Quem lê quais parágrafos, antes de iniciar a leitura.* (Recorte 7 - Diário de Campo - B)

A divisão não ocorre apenas entre sujeito-professor e sujeito-aluno, mas, desde cedo é preciso educar para o cumprimento das tarefas individuais, conforme percebemos no recorte 7, para o reconhecimento do seu lugar próprio em cada atividade. Assim, o planejamento a respeito de quem faz o que em sala de aula compete àquele que tanto juridicamente quanto pelo controle, produção e distribuição do saber está legitimado para tanto, naturalizando as pequenas dominações e sujeições cotidianas (FOUCAULT, 2015).

O movimento, quando se dá, é em função da necessidade da presença intimidadora junto àqueles que precisam ser colocados em seus devidos lugares, como podemos ver nos recortes 8 e 9 abaixo:

*A professora levanta-se novamente e vai até o lado mais desatento da sala. **Com ela próximo, eles fingem estar fazendo a lição.*** (Recorte 8 - Diário de Campo C)

*Alunos no fundo da sala conversam, a professora aproxima-se deles querendo que se envolvam, mas é **difícil. Eles não param de conversar.*** (Recorte 9 - Diário de Campo - C)

No entanto, por mais que a intenção se volte para a tentativa de "(...) diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contrapoder (...)" (MACHADO, 2015, p.20), o sujeito-estudante resiste, finge, dissimula.

*Vão responder. Um **aluno diz**: "vamos fazer **oral**". Então, a professora pede para que todos **guardem os lápis e cadernos para responderem oralmente.***

*A **professora lê** as questões e os **alunos vão respondendo.*** (Recorte 10 - Diário de Campo - B)

Porém, não há fronteiras rigidamente definidas entre o fazer que busca governar e o que viabiliza espaços de expressão, que dá voz e lugar para práticas em que o sujeito-estudante deixe de ser apenas sujeito à e possa ser sujeito de (PÊCHEUX, 2010b), o que o recorte 8 exemplifica. Há um lampejo de voz do sujeito-estudante propondo como poderia ser realizada a atividade ao que o sujeito-professor cede a princípio para retomar as rédeas logo em seguida.

Chamemos atenção para a vontade expressa pelo sujeito-estudante: fazer a resolução de forma *oral*. Não nos parece a escolha por esse tipo de procedimento algo casual. Entendemos que, em um contexto em que todo o governo das práticas está centrado na figura do sujeito-professor, tal pedido por tomar a palavra (ASSOLINI, 2003) representa muito.

Todo esse governo presente nas relações que observamos até agora também não é casual. A manutenção da ordem do discurso (FOUCAULT, 2009a) parece mesmo depender do silenciamento. Deleuze comenta com Foucault: "Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino" (FOUCAULT, 2015, p.133).

A atuação do poder sobre os corpos e através da disciplina dá-se de várias formas e em vários níveis sendo que, muitas vezes pequenos detalhes têm grande importância nesse funcionamento. Vejamos os recortes seguintes:

*Passa um **inspetor** e **retira** três alunos que estão **sem uniforme**. A professora me explica que o uso é **obrigatório**, pois **recebem quatro camisetas por ano** (Recorte 11 - Diário de Campo - B)*

Sim. É, a parte de, por exemplo... não utilizar o celular, boné, óculos, né, infelizmente muitos alunos, eles testam, eles não querem respeitar, né? Também eu acho que faz parte da idade, né? Eles gostam de ser diferentes, né? Mas há sim, há essas regras é... Ah! E outras regras também de convivência, né? Que a gente estipula, talvez... essas de fora da

sala de aula, da escola, eu não sei... são estipuladas acho que pela direção, né? Pela coordenação. (Recorte 12 - Sujeito-professor PA)

Os recortes 11 e 12 relacionam-se com a normatização das vestimentas no contexto escolar. No primeiro intervém a figura de um agente, *inspetor*, que personifica a polícia escolar fazendo valer pela força, pois retira os alunos da sala, a norma expressa na palavra *obrigatório*. Interessante. Cada vez mais a escola, seu prédio, seus sistemas de segurança e vigilância se assemelham ao sistema prisional (FOUCAULT, 2004). Quando da saída dos sujeitos-estudantes, perguntávamo-nos: como o inspetor sabia que estavam sem uniforme? Dois deles usavam agasalho. A vigilância constante, praticada inclusive de estudante para estudante, constitui-se de forma cada vez mais panóptica e, ao mesmo tempo concreta, pois fato é que duas das três escolas pesquisadas conta com um sistema de câmeras através das quais os inspetores e coordenadores vigiam cada pequeno gesto e atitude desses sujeitos-estudantes-meliantes. Todos são vistos sem saber ao certo por quem e como (FOUCAULT, 2004; TADEU, 2008).

Quando perguntados sobre as regras da escola, quem as formulou e se são de conhecimento de todos (recorte 12), a preocupação com o uso de boné e celular pelos alunos é uma constante nos dizeres dos sujeitos entrevistados. Por todas as escolas vemos cartazes colados às paredes como o que apresentamos a seguir, em foto tirada na Escola A:

Figura 2 - Aviso de proibição do uso de boné, óculos e aparelhos eletrônicos (Escola A)

Esse fato causa-nos estranhamento e levanta questões sobre os porquês de tal preocupação recorrente: o que esses objetos simbolizam? O que representam de tão ameaçador?

Enquanto espero o início da aula, na sala dos professores, ao lado, na sala da direção, ocorreu um "atendimento" - esse foi o termo utilizado pela diretora, a uma aluna que fora pega usando o celular durante uma aula.

*A professora responsável conversou com a estudante sobre o fato de não ser permitido tal uso, pois **então ela já saberia toda a matéria? Assim não precisaria sequer vir à aula. se veio, deveria dedicar-se.*** (Recorte 13 - Diário de Campo - C)

Vemos que, mesmo professores mais novos, em início de carreira, inscrevem-se em formações ideológicas concernentes às relações de saber/poder (FOUCAULT, 2009, 2015) que concebem dispositivos móveis (*smartphone*, por exemplo) como inimigos, uma vez que tiram o professor da posição de sujeito detentor, controlador e guardião do conhecimento. Como Serres (2013) traz, o celular se opõe ao quadro negro, pois, enquanto este é um instrumento vazio, que depende do professor para preenchê-lo, e estabelece uma relação hierárquica vertical e coletiva (todos terão acesso à mesma fonte, da mesma forma), aquele funciona como um instrumento cheio, repleto de saber bastando pesquisar por um motor de busca, estabelecendo uma relação individualizada com o saber disponível ali, na palma de sua mão, e horizontal, sem hierarquia, pois não seria preciso o controle de um terceiro para se estabelecer a conexão. O sujeito-professor parece não enxergar a demanda por uma nova postura diante dessas novas construções relacionais entre si, os sujeitos-estudantes e a forma de acesso ao conhecimento, podendo ser um mediador no processo.

No recorte 13 causou-nos estranhamento o uso da palavra *atendimento*. Esse sintagma, a princípio, leva a inferir a ideia de que a aluna teria demandado algo e estaria sendo atendida, mas qual nosso espanto ao descobrir que o atendimento era de fato uma demanda da escola em repreender uma atitude transgressora realizada pela estudante. A palavra remete ainda à formação discursiva capitalista do estudante visto como cliente dentro de uma relação de compra e venda. Mas, o que estaria à venda? O saber. E o fato de usar o celular solapa e revela a preocupação que acabamos de problematizar, pois quem usa o celular

deve saber *toda a matéria*, uma vez que implicitamente se corrobora a ideia de que, assim, a escola seria dispensável.

Nessa mesma escola, vejamos o que as gestoras pensam e/ou falam sobre o uso do celular:

(...) a questão desse bendito desse celular! se ele é ou se ele não é... se pode ou não pode ser usado como recurso pedagógico. (...) é proibido, não é proibido? (...) eu acho que não se pode trabalhar dessa maneira. Como é que você pega um recurso de comunicação que é o... (faz um gesto de coisa grande com os braços) e fala: menino, aqui dentro dessa escola isso é proibido! (Recorte 14 - Sujeito-Gestor GC)

Nesse recorte há algo que resume bem a tensão entre individual e coletivo presente nas questões relacionadas às normas de uma escola. Podemos ver que o sujeito-gestor fala no celular utilizando o adjetivo *bendito* que muitas vezes é usado com valor negativo, mas que no caso filia-se mais na rede de sentidos relacionados ao sagrado. Haveria um processo de sacralização do aparelho? Nos dizeres apresentados o celular é retomado pelo termo *recurso* que reforça a opinião do sujeito de que a tecnologia poderia sim ser utilizada pedagogicamente. Ora, essa é a mesma escola em que ocorreu o *atendimento* analisado há pouco. Uma escola que se pretende democrática precisa fazer esse exercício de coerência em relação às decisões tomadas coletivamente. No caso, cada professor da escola pode acordar com seus estudantes se o celular pode ou não ser usado e em que termos, assim, a gestão deve fazer valer tal acordo e não desautorizá-lo por discordar e estar em posição hierarquicamente superior. Aqui parece haver uma boa elaboração dessa tensão, respeitando-se decisões nos limites do individual e do coletivo.

PA tenta justificar (recorte 12) o não cumprimento da norma por características próprias da adolescência, novamente colocando a opção de escolha consciente dos alunos: *eles não querem respeitar*. Ficam silenciados possíveis motivos desse não respeitar, tomando-se por verdade que celular, boné ou óculos são danosos ao aprendizado. Porém, não há justificativa para a regra e, claramente, nem os alunos, nem mesmo os professores participaram da discussão que a elaborou. Quando PA diz que as regras *são estipuladas acho que pela direção, né?* revela que paradigmas importantes da escola democrática, como

trazidos por Apple e Beane (1997), da livre circulação e produção das informações não estão sendo contemplados. É interessante notarmos como, nas observações realizadas e anotadas no Diário de Campo, nem sempre PA segue com rigor o que diz a imagem, e até mesmo usa disso como moeda de troca:

*Quem **terminou** a lição **pode** usar o celular.* (Recorte 15 - Diário de Campo - A)

Outra situação que corrobora nossa análise no que tange à tentativa de controle do acesso ao saber, que os professores praticam, é notada em outro ponto das observações feitas:

Todos se acalmam e se organizam em seus lugares. A aula é sobre intertextualidade, trabalhando com mitologia. eles assistiriam ao filme Percy Jackson. A profa. desenvolve a aula de forma que os próprios alunos vão descobrindo o que é a intertextualidade, as relações da mitologia com a atualidade no filme.

*Ela mostra uma imagem, ou imagens, trazidas por ela de casa, com a Mona Lisa sendo 'relida' por vários artistas de várias épocas. **Enquanto mostra o quadro (passando pelas fileiras, sem 'entregá-lo' em mãos aos alunos)** (...).* (Recorte 16 - Diário de Campo - A)

Vemos que, mesmo dando oportunidade para que os alunos tragam seus conhecimentos prévios sobre intertextualidade, a ação de deter a fonte e mostrá-la para os alunos está intimamente ligada à postura do profissional inscrito no DPE tradicional, magistrocêntrico e livresco. Considerando o fato de a escola disponibilizar rede de internet sem fio, pela qual os alunos poderiam conectar seus dispositivos - e notem que estamos falando de uma escola de periferia, um bairro pobre -, por que não oferecer a oportunidade de usarem seus aparelhos para acessar tais imagens, buscar imagens-outras e problematizar a relação das TICs com o conhecimento?

Como vimos na seção que trata dos documentos oficiais, estão materializados os objetivos da gestão e do fazer democrático com relação às demandas socioculturais que precisam ou pelo menos deveriam ser trabalhados na escola: "a necessidade de formação de

um profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositiva que lhe permita interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade e contribuir com ela." (BRASÍLIA, 2005, p.11).

No entanto, em acordo com o que abordamos sobre a cultura e o conhecimento conforme Chauí (2008) e Apple (2002), parece que a escola não considera o conhecimento que pode ser acessado e trabalhado com as TICs, privilegiando o livro didático e o arquivo do professor. De forma alguma pensamos que esse arquivo deva ser colocado de lado, mas nossa crítica vai na direção de questionar exatamente a exclusão do arquivo-outro, uma vez que eles não são necessariamente excludentes, e, sim, passíveis de serem articulados e promoverem uma formação para a vida hodierna.

Na verdade, professor hoje, eles não tem que ter paciência, ele tem que ser resignado, eu acho que os professores, hoje, têm que ser todos budistas (risadas) ... (Recorte 17 - Sujeito-gestor GA)

Ao falar sobre a forma como os professores podem ou devem encarar o contexto atual das escolas, GA afirma a necessidade de resignação dos sujeitos. O que não está dito, mas que gera sentidos nessas SDRs está no âmbito da impossibilidade. Seria impossível mudar o panorama, assim, um gestor pedagógico não trabalharia na criticidade e transformação do contexto (BRASÍLIA, 2005), mas sim na conformação e manutenção de uma determinada ordem do discurso (FOUCAULT, 2009a).

Tem que corrigir, mostrar pra eles que a vida não é assim, que a escola não é assim, que... você vai xingar seu patrão? Se fala um palavrão, eu falo pra você: cê vai xingar seu patrão? Cê vai falar isso que cê falou pra seu patrão? Ce tá na rua! Patrão vai te dar um pé na bunda. Ái eles entendem. (Recorte 18 - Sujeito-gestor GA)

As SDRs destacadas acima evidenciam o atravessamento do fazer docente pelas demandas do mundo do trabalho. Como vimos anteriormente, Bruno (1997) fala da assunção

pelo Estado da função de atender as demandas do mercado, e Ball (1999) fala sobre a colonização do ensino que precisa não formar para a vida, mas instrumentalizar para o trabalho.

O que importa, segundo os dizeres de GA, não é deixar de xingar pela ofensa ao outro, o respeito ao próximo e a liberdade de questionar e se fazer ouvir dentro de relações constituídas democraticamente. O que importa é, tendo noção sobre o poder hierárquico de um *patrão*, não afrontá-lo, manter seu emprego, não estar *na rua*. Essa lógica mercadológica já assume o estatuto de verdade incontestável a tal ponto que, só a partir do exemplo mostrado por GA o estudante conseguiria entender o porquê de não xingar outra pessoa.

FA trabalha na educação há 18 anos, no início trabalhou como auxiliar de serviços gerais, mas após dois anos, por desvio de função foi trabalhar na cozinha, onde permanece há 16 anos.

Ai... é... também é assim, é uma ordem, né? Se você segue aquele padrão, né? Você tem uma missão, você segue ela, eu acho que é... (Recorte 19 - Sujeito-funcionário FA)

Ao ser questionada sobre o que é democracia, vemos emergir sentidos-outros na fala de FA. Tais sentidos filiam-se a formações discursivas que relacionam democracia a regime de governo, por isso o uso das palavras *ordem* e *padrão*. Faz-nos pensar sobre as relações vividas por essa funcionária em uma escola que se diz democrática: quantas vezes sua opinião foi consultada sobre assuntos da escola?; sobre assuntos da cozinha?; é oportunizado espaço para que fale de si, do seu fazer?

Há ainda a interpelação por ideologias religiosas, de conformação com uma *missão* a cumprir que não pode ser deixada de lado.

Não, não, bem aberto, aqui é bem aberto. Eu só trabalhei aqui, então é bem aberto, sentimos à vontade, sempre pude falar, ouvir... (silêncio). (Recorte 20 - Sujeito-funcionário FA)

Assim, ao perguntarmos sobre como são as relações naquela escola, se todos podem falar, dar opiniões etc. FA nega duas vezes para afirmar duas vezes em seguida, o que nos parece uma denegação, uma tentativa de se convencer daquilo que desejaria negar. Sua experiência deu-se apenas naquela escola, não havendo parâmetros para sustentar tal afirmação. Assim, seu silêncio de reflexão nos trouxe o sentido de um incômodo em pensar sobre e ter que falar sobre isso.

Dá, se trabalhar bem, e se tiver uma família centrada. Por que eu acho que tudo é berço, né? (Recorte 21 - Sujeito-funcionário FA)

Nesse recorte surgem dizeres que colocam como central para a formação democrática da pessoa ter uma *família centrada*. Mas, o que seria hoje uma família centrada? Roudinesco (2003) coloca um a questão interessante sobre a família contemporânea ao refletir sobre como as famílias-outras que não a patriarcal, hetero-afetiva, ao invés de buscar seu lugar na sociedade tendem a buscar a legitimidade pela simples diferença de gêneros ocupando posições já legitimadas como família. A assunção dos lugares de pai, mãe, filho etc. e não a subversão desse arranjo. Tais fenômenos cristalizam sentidos e reforçam os dizeres do senso comum como: *tudo é berço*. Assim, a ação da escola limitar-se-ia à instrução disciplinar dos conhecimentos sócio-historicamente legitimados, como se não houvessem relações interpessoais na escola que não pudessem ser trabalhadas.

Lembremos aqui sobre o que Paniago (2005) traz a respeito de a escola que assume funções que outrora cabiam à família e como isso faz com que o governo dos corpos pela disciplina continue atual e pertinente.

Hoje nós já percebemos que, se não ouvirmos a voz do aluno, não há trabalho a ser realizado. Por que há uma forma sim de pensar profissionalmente, há aquele que atua, né, no dia a dia da sala de aula, nos corredores, na na na... na gestão, mas o aluno é que experimenta o resultado de tudo, ele é que é agente de tudo (...) o processo democrático vem se desenvolvendo.

(...) Sempre que ele é respeitado na sua opinião e lhe é dada voz, nós temos um fruto de trabalho muito melhor. (Recorte 22 - Sujeito-Professor PC)

Boas notícias surgem no horizonte. Na escola C tivemos conhecimento de que o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico escolar, ali, contrariando a regra geral, contou com a participação efetiva dos alunos e da comunidade elevou todo o ano de 2014 para se concretizar. Representantes estudantis foram eleitos e participaram de forma ativa no processo.

O que emerge dos dizeres apresentados no recorte 20, retirado da entrevista do sujeito-professor PC, que trabalha já há 22 anos na área, leva-nos a vislumbrar a mudança de paradigma que causa estranhamento e faz com que o sujeito oscile em seus dizeres entre uma posição em que o aluno precisa ser ouvido e participar de um processo que pode e deve enxergar o professor como profissional, superando aquela ideia do missionário, acima de tudo um ser devotado a uma espécie de chamamento divino, e outra posição que ainda guarda a ideia do estudante como alguém que *experimenta* ao invés de participar ativamente.

Essa oscilação entre formações discursivas que se entrecruzam materializa-se também na relação *respeitar opinião / dar voz* em que respeitar vem substituir a ideia ainda resistente do estudante como uma tábula rasa que recebe todo o conhecimento daquele que o detém, ou seja, o professor. Vemos diante de nós uma passagem de transformação sendo materializada na fala do sujeito-professor. Vemos os traços daquilo que o determina e, no caso, tal determinação parece-nos estar deslizando, sendo (re)inscrita no discurso do sujeito (PÊCHEUX, 2010b).

Algumas coisas a gente tem que direcionar porque o aluno não tem noção do que ele precisa aprender, mas dentro daquilo que a gente conhece no currículo, a gente pode dar oportunidade pro aluno pra trabalhar de forma democrática, dando a palavra pra ele falar... (Recorte 23 - Sujeito-Professor PB)

O sujeito-professor PB já ocupou cargos de coordenação ao longo de 30 anos de carreira docente. Emergem de seus dizeres o que apresentamos do interdiscurso sobre

democracia na escola: a democracia total em uma instituição como a escola é impossível, pois há em seu âmago a função formativa em que os professores devem ocupar uma posição hierarquicamente diferente da do estudante, porém sem necessariamente utilizar-se dessa posição para impor-se autoritariamente. O atravessamento ideológico referente ao uso do verbo *dar* aqui também se presentifica, mas novamente em aspectos positivos. No entanto, como vimos no recorte 10, esse sujeito-professor materializa práticas de divisão e determinação de posições em relação aos estudantes que reforçam o governo e a disciplina, papéis ainda demandados da escola.

Com esses gestos encerramos nossas análises em nada definitivas, mas que apontaram questões pertinentes sobre as relações entre dizeres e fazeres constituídas em contexto escolar a partir do fio que mobiliza formações discursivas, ideologias, e práticas relativas ao tema escola e democracia.

Assim, passemos às nossas considerações acerca da pesquisa.

5 Considerações

Após todo o percurso feito desde a revisão bibliográfica até as análises dos dados coletados, percebemos que muitos fatores influenciam na constituição das relações intersubjetivas em contexto escolar, alguns dificultando a construção de espaços democráticos abertos à escuta do outro e da reflexão sobre a tensão individual x coletivo.

Desde as determinações da Secretaria de Educação sobre onde desenvolver a pesquisa, passando pela escolha dos professores participantes (os coordenadores indicaram os sujeitos), até as relações entre professores e alunos que têm sido pautadas pelo DPE tradicional, centrado no professor e nos conteúdos controlados, ou pelo menos ilusoriamente controlados, dos livros didáticos. Emergem daí muitas barreiras à superação da hierarquização das relações, que dificulta muito a construção dialógica do saber. Ainda vivemos sob a lógica do Capital que delimita quem pode e deve planejar e a quem cabe executar sem questionar.

Há a forte influência do ideal de formação para o mercado de trabalho, utilitarista, e muitos dizeres apontam para um distanciamento danoso entre os ideais e as práticas pedagógicas. Os sujeitos professores indiretamente prestam contas sobre o desempenho de seus alunos em provas que a Secretaria Municipal da Educação e Cultura aplica trimestralmente (A Prova do Saber), elaboradas a partir dos modelos de avaliações externas como O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), a Prova Brasil, que classificam e determinam repasses de verbas e investimentos nas escolas. Tais exames têm como marca a descontextualização dos conteúdos, a uniformização e a busca de índices relacionados a sujeitos ideais, muito diferentes dos sujeitos que habitam, trabalham e estudam nas instituições que têm suas histórias, suas idiossincrasias.

Assim, as escolas perdem voz, os sujeitos se perdem buscando um ideal de formação para a autonomia que parece ainda ser utópico, diríamos mesmo paradoxal tendo em vista a função histórica da escola: forma(ta)ção. A relação entre pensar e executar torna-se degradada, vazia de significação. Parece-nos que a escola precisa passar, se já não está passando, por um doloroso e nada fácil processo de (re)significação.

O mundo de hoje, da constituição de identidades fragmentadas, líquidas, oferece novas possibilidades de constituição de relações entre sujeitos, uma nova noção de espaço e tempo, do que é global e do que é aldeia. Pensando sobre as condições de produção

encontradas em nosso recorte de pesquisa, notamos que é comum o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), mesmo na escola mais periférica e de população mais desamparada financeiramente. É abrangente o uso das redes sociais, dos buscadores, e a escola parece tentar negar o que a vem corroendo por dentro, e poderia tornar-se uma de suas forças, na busca da manutenção das relações e circulações do poder/saber.

A formação inicial de sujeitos-professores ao seguir os ideais neoliberais parece não abarcar tais reflexões e torna-se cada vez mais lacunar, com menos aprofundamento teórico e calcada na ilusão de instrumentalização técnica básica implicando a necessidade de "formar em trabalho", o que é muito diferente de uma formação contínua ou continuada, pois não projeta nem reflete sobre o futuro, mas tenta tapar buracos deixados desde o passado, buscando receitas e modelos incoerentes com o mundo pós-moderno.

É preciso incorporar, apesar de doloroso o movimento de rever as práticas e pensá-las a partir de uma perspectiva histórica de constante reinventar-se, uma vez que a ideia tradicional de educação relaciona-se muito mais com a noção de guardião de valores universais do que de problematizadora das verdades estabelecidas. Tal pensamento parece ser ideologicamente perfeito.

Pêcheux usa a metáfora do Barão de Münchhausen para ilustrar a teoria sobre a interpelação ideológica do sujeito. Resumindo, seria a imagem do homem que ergue-se a si mesmo puxando-se pelos cabelos. Infelizmente parece-nos que temos vivido essa experiência, porém, ao invés de nos erguermos temos nos afundado a nós mesmos empurrando-nos para o pântano. Mas nem tudo é realismo pessimista.

As análises empreendidas nos fazem refletir sobre a constituição do interdiscurso sobre democracia na escola, atravessado por diversas formações discursivas e filiações ideológicas.

O fazer científico nos mobilizou. Poderíamos dizer que ocupávamos uma posição não totalmente passiva como a das personagens de Julio Cortázar no conto *A Casa Tomada*, mas bastante próxima. Havia em nosso texto muitas marcas de um romantismo que assumia a escola como lugar privilegiado para a formação de cidadãos idealizadamente críticos e autônomos. Leda ilusão que nos atravessava.

Pensar com Foucault e Pêcheux não nos tornou pessimistas, mas trouxe a reflexão de que a escola não é a tábua de salvação da humanidade, de que muito veneno corre pelas veias da sociedade e que essa "casa" será por muito tempo, talvez poderíamos dizer sempre, um território deflagrado, uma terra em disputa.

Assim, não nos cabe sentar pacíficos e assistir à nossa exclusão dessa luta. O poder se exercita, funciona por/para todos os lados. De olhos e ouvidos abertos seremos presas menos fáceis às artimanhas desse jogo.

A escola precisa pensar em como reverter o jogo, para usarmos uma metáfora inscrita nas formações discursivas da competição, pois muita doçura e idealização podem acabar azedando toda a mistura. É necessário pensar sobre currículos que não funcionem mais tanto para a reprodução e legitimação de verdades, desqualificando culturas e conhecimentos, mas que se abram à pluralidade e à discussão.

Encontramos muitas divergências e convergências entre dizeres e fazeres sobre democracia no contexto escolar, apontando para um quadro repleto de contradições que constitui esse contexto. Pensamos que mais do que a busca pelo consenso, o embate, debate e discussão podem ser enriquecedores e transformadores das práticas, tornando-as menos conformistas e mais críticas.

Entender a escola como um instrumento disciplinar, lançar luz sobre os aspectos aparentemente paradoxais da ideia de uma escola que forme sujeitos inconformados com o que lhes é apresentado como natural, claro e verdadeiro não nos desanima. O caminho romântico conseguimos desconstruir.

A partir daí podemos ver esperanças. As oscilações presentes em muitas das falas de sujeitos-professores que já empreendem práticas menos autoritárias e mais libertárias, que criam espaços para os sujeitos-estudantes expressarem suas identificações frente ao coletivo são animadoras. As ideologias e as vozes que compõem seus dizeres não poderiam expressar outra coisa que incongruências e desconfortos, afinal estamos falando de interdiscursos historicamente construídos frente ao acontecimento da renovação, frente à necessidade de balançar o mundo ilusoriamente apresentado como equilibrado.

Há muito contra/com o que lutar. Parece-nos ser possível construir escolas que não tenham por paradigma a sujeição, e que lancem questões sobre o que está posto como verdade, que causem inquietação em seus estudantes, que os convoquem a pensar sobre seus lugares no mundo não apenas da perspectiva de consumidores de felicidade, aliás, de uma felicidade que está sempre por vir e parece nunca se realizar. Mas se não realizou ainda é porque não chegou ao esforço necessário, ao mérito que tanto é adulado, ou porque temos sido enquanto sujeitos-professores-pesquisadores aqueles que amarram a cenoura em uma vara pendente à frente do burro que a persegue?

Podemos e devemos assumir o papel de quebrar a vara entregar a cenoura e dizer: aí está. Era isso mesmo que você queria?

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2010.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. 12 reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

APPLE, M. W. Ideologia e currículo. **Coleção currículo, políticas e práticas** v.12. Trad. João Menelau Paraskeva. Porto, Portugal: Porto editora, 2002.

_____. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Trad. de Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. W.; BEANE, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAÚJO, U. F. **Escola, democracia e a construção de personalidades morais**. Revista Educação e Pesquisa (FEUSP), v.26, n.2, p. 91-107, 2000.

_____. **A construção social e psicológica dos valores**. In ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. Educação e Valores. São Paulo: Summus, 2007.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. Tese, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Depto. de Psicologia e Educação. 269 p. Ribeirão Preto, 2003.

_____. **Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental**. Alfa, São Paulo, 52 (1): 123-147, 2008.

ASSOLINI, F. E. P., RIVAS, N. P. P. **Leituras e memórias de sentidos**: repercussões na prática pedagógica escolar In: 34a Reunião Anual da ANPED- Educação e Justiça Social, 2011, Natal/RN. Educação e Justiça social. Rio de Janeiro: **ANPED**, 2011. v.01. p.1 – 17.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de estudos linguísticos**, 19. Campinas: IEL, 1990.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.11-80.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999, p.121-137.

BARONAS, R. L. Formação Discursiva: vale a pena lutar por ela. **Estudos linguísticos**. XXXIV, Alto Araguaia, MT: UFMT, 2005, p.732-737.

_____. Formação discursiva: uma máquina de abrir questões epistemológicas. In _____(org.). **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. 2ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p.9-12.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 05 jan. 2013.

_____. **Ato Institucional No 5, de 13 de dezembro de 1968**. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm> Acesso em 05 jan. 2013.

_____. **Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 05 jan. 2013.

BRASÍLIA. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Conferência Nacional de Educação, CONAE, Brasília, 2010.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: PCN. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

_____. **Orientações gerais: rede nacional de formação continuada de professores de educação básica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>> Acesso em 05 jan. 2013.

BEANE, J. A. **Integração curricular**: a essência de uma escola democrática. In Currículo sem Fronteiras. v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez, 2003.

BECKER, P.; RAVELOSON, J.-A. A. **O que é democracia**. Luanda: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2011.

BOBBIO, N. **Democracia**. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de política. Trad. Carmem C. Varrialle et al. 8 ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1995.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. – **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1997.

BRUNO, L. E. N. B. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (org). **Gestão democrática da escola**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p.7-31.

CESAROTTO, O. A. O discurso lacaniano. Viver Mente & Cérebro. **Coleção Memória da Psicanálise**: Lacan, 4, 23-29, 2005.

CHAVES, W. C. Considerações a respeito do conceito de real em Lacan. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 41-46, jan./mar. 2009.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 9a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSMO, C. de C. **Formação continuada de professores**: contingências, necessidades e desafios – Reflexões sobre o Programa Teia do Saber. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

COURTINE, J. **Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyses du discours. Philosophiques**. p.9: 239-264.1982.

_____. O discurso inatingível: marxismo e linguística (1965-1985). In: **Cadernos de tradução**, n.6. Porto Alegre: UFRGS, 1999. pp.05-18.

_____. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. São Paulo: Vozes, 2013,

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Trad. de godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS SOBRINHO, J. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M. I. et al. **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, Bahia: UFES Editora, 2009, p.33-55.

ELIA, L. O conceito de sujeito. 3 ed. **Col. Psicanálise Passo-a-passo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, O. E. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, pp. 531-541, set/dez. 2007.

FERNANDES, O. Q.; VIEIRA, A. M. D. P. **Gestão escolar democrática**: a percepção dos professores. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. 26 a 29 de outubro de 2009. pp. 7288-7300. PUCPR, 2009.

FIORIN, J. L.; FLORES, V. do N.; BARBISAN, L.B. Por que ainda ler Saussure?. In _____ (org.). **Saussure e a invenção da linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2013, p.07-20.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: HADDAD, S.; WARDE, M. J.; TOMMASI, L. de. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.p.229- 251.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. trad. Raquel Ramallete. 29 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2015.

_____. **A ordem do discurso**. 19 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009a.

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. 4 reimpressão. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2009b.

FRANCA, S. J. L. **O método pedagógico dos jesuítas**: o ratio studiorum: introdução e tradução. rio de Janeiro: Agir editora, 1952.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. Escola cidadã. **Coleção Questões da nossa Época** v.9. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GINZBURG, C. **Sinais**: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais. 2 ed. 4 reimpressão. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2011.

GREGOLIN, M. do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos & duelos. 2 ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

_____. Michel Pêcheux e a história epistemológica da linguística. **Estudos da lingua(gem)**. n.1. Vitória da Conquista: UESB, 2005, p.99-112.

_____. Michel Foucault: o discurso nas tramas da história. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (org.). **Análise do discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia, MG: Entremeios, 2002. pp.19-42.

GREGOLIN, M. do R.; BARONAS, R. (org.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. 3 ed. São Carlos, SP: Claraluz editora, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. 6ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HENRY, P. **Os fundamentos teóricos da "análise automática do discurso" de Michel Pêcheux (1969)**. In: GADET, F & HAK, T. (orgs.) Por uma análise automática do discurso. 4 ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUNIOR, A. B. **História, sociedade e cidadania**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.

KELSEN, H. **A democracia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LACAN, J. **O Seminário, Livro VII: A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____. Para-além do princípio de realidade. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O Seminário, Livro V: As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. Discurso aos católicos. Em O triunfo da religião. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 27 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LONGO, L. **Linguagem e psicanálise**. Coleção passo a passo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2015, p.7-34.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola**: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez editora, 2002.

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da análise de discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (org.). **Legados de Michel Pêcheux**. Inéditos em análise de discurso. São Paulo: Editora Contexto, 2011. pp. 39-62.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSAZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **O poder da ideologia**. Trad. de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Filosofia, ideologia e ciência social**. Trad. de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MESQUITA, D. P. C. de; ROSA, I. F. As heterogeneidades enunciativas como aporte teórico-metodológico para a análise do discurso de linha francesa. **Veredas online** - Análise do Discurso, n.2, Juiz de Fora, MG: UFJF, 2010, p.130-141.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

NEUTZLING, C. **Tolerância e democracia em John Dewey**. Roma: Pontifícia Universidade Gregoriana, 1984.

OLIVEIRA, C.; CAZARIN, E. A. **Democracia**: sentidos possíveis em distintas concepções teóricas. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009.

ORLANDI, E.P. **Interpretação-autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.

_____. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez editora, 2012.

PANIAGO, M. de L. F. de S. **Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar**. 2005. 345f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara, 2005.

PAYER, M. O. **Entre a língua nacional e a língua materna**. In: PAYER, Maria Onice. *Memória da Língua-Imigração e Nacionalidade*. São Paulo. Escuta, 2006.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso, 1969**. In: GADET, F & HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso*. 4 ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2010a.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5 ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. 4 ed. 1 reimpressão. Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010b.

_____. Sobre a (des)construção das teorias linguísticas. **Cadernos de tradução**. n.4. Porto Alegre: UFRGS, 1998, p.35-55.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PIOVEZANNI, C. Presenças do curso de linguística geral na análise do discurso. In: FIORIN, J. L.; FLORES, V. do N.; BARBISAN, L.B. **Saussure e a invenção da linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2013, p.149-162.

PLATZER, M. B.; ASSOLINI, F. E. P. **Práticas de leitura, letramento e discurso**: do silenciamento à disruptura de sentidos na história de um homem chamado Antônio. *Leitura. Teoria & Prática*. , v.01, p.500 - 518, 2012.

POSSENTI, S. **Etimologias?** Observatório da Imprensa. ISSN 1519-7670, ano 17, no 714, publicado em 02 de outubro, 2012. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed714_etimologias> Acesso em 05 jan. 2013.

ROSENFELD, D. L. **O que é democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye e Albert Riedlinger. Trad. por Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: edição comemorativa. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SERRES, M. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Trad. de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Tard. de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: HADDAD, S.; WARDE, M. J.; TOMMASI, L. de. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.p.15-39.

TADEU, T. de S. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cad. pesq.** n.73, São Paulo, maio 1990, p.59-66.
 _____ (org.). **O panóptico**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TFOUNI, L.V. **A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento**. In: SIGNORINI, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

WINCH, P. G.; NASCIMENTO, S. S. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. **Estudos da lingua(gem)**. v.10, n.2. Vitória da Conquista: UESB, dez. 2012, p.219-236.

ZANDWAIS, A. **Saberes sobre identidade nacional**: o processo de construção de um imaginário de cidadania durante o governo Vargas. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. (org). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A - Questões norteadoras das entrevistas semiestruturadas

Entrevistas semiestruturadas - Possíveis questões: *Os itens entre parênteses apontam para assuntos relacionados à questão central, que podem surgir ou ser inseridos na conversa pelo entrevistador, deixando a questão, em si, mais enxuta.*

Nome do (a) entrevistado(a):

Sigla ou codinome a ser usado no texto do trabalho:

Idade:

Sexo:

1. Há quanto tempo você trabalha na educação?
2. Que cargos e/ou funções já ocupou nessa área?
3. Que cargo(s) e ou funções ocupa no momento?
4. O que é democracia? (Em quais áreas da vida ela pode ser exercitada, praticada?)
5. No âmbito de sua experiência profissional na educação, tendo em vista as relações construídas e vividas, o quão presente a democracia se fez ou faz? (poderia ilustrar com um exemplo, história vivida?)
6. Você acha que a democracia pode ser "ensinada"? (não como conceito, mas como 'agir' democraticamente, como prática)
7. COMO pode ser feito?
8. Há regras de conduta nesta escola? São de consciência de todos, quem as elaborou?
9. Deve haver diferenciação entre alunos e profissionais diante dessas regras?
10. As relações vividas nesta escola são, ao seu ver, democráticas? (relação entre profissionais, e profissionais/alunos)
11. Tais relações podem ser melhoradas? Como?

Apêndice B - Diário de Campo**DIÁRIO DE CAMPO****ESCOLA A****8º Ano****Profa. A**

Há 16 alunos em sala (7 meninas e 9 meninos). A sala é bem antiga, não está bem limpa, conta com quadro-negro, tem dois grandes e velhos armários, e uma Tv de 21 polegadas. Está organizada em fileiras, os alunos estão inquietos e cobram da professora a promessa de que iriam assistir a um filme. A profa. diz: "Lembram que eu ia pensar sobre se vamos ver filme de novo? Por que não funcionou bem, né?". Todos querem falar, pedir ao mesmo tempo... A profa. aumenta o volume da voz, porém se mantém educada: "Pessoal, por favor!".

Todos se acalmam e se organizam em seus lugares. A aula é sobre intertextualidade, trabalhando com mitologia. eles assistiriam ao filme Percy Jackson. A profa. desenvolve a aula de forma que os próprios alunos vão descobrindo o que é a intertextualidade, as relações da mitologia com a atualidade no filme.

Ela mostra uma imagem, ou imagens, trazidas por ela de casa, com a Mona Lisa sendo 'relida' por vários artistas de várias épocas. Enquanto mostra o quadro (passando pelas fileiras, sem 'entregá-lo' em mãos aos alunos), um aluno se levanta e vai até uma TV que fica ao fundo da sala em móvel muito empoeirado, com o intuito de ligar seu celular para carregar. A profa. chama sua atenção e pede para que ele se sente: "Que falta de respeito!". O aluno voltou para seu lugar pedindo desculpas.

Após passar com as figuras por todas as carteiras, ela as entrega para que os alunos possam passar em mãos entre eles enquanto a aula segue.

Duas alunas conversam no canto da sala. A profa. chama a atenção, sem mudar o tom de voz. A conversa para, mas a garota continua sentada de lado, virada para a colega. Mostra desinteresse, ao contrário da maioria dos colegas presentes. Mesmo que alguns façam 'gracinhas', querendo chamar a atenção do pesquisador presente na sala, eles participam ativamente da aula respondendo ao que a professora pergunta e tirando dúvidas.

Ao falar sobre o gênero textual paródia, a profa. investiga os conhecimentos prévios dos alunos: "Vocês sabem o que é uma paródia?"; "Já fizeram?"; "Pra que que serve?".

Um aluno fica mexendo no caderno, tirando a atenção dos colegas ao redor, o que faz com que a profa. precise parar várias vezes e chamar sua atenção. (Seria influência da minha presença?).

A profa. entrega cópias de uma atividade: "Não amassem, não risquem, por que vou usar com a outra sala depois". Eles deveriam copiar o texto individualmente no caderno. Todos começam a fazer a cópia e a conversar.

Um aluno quer ligar os ventiladores, por isso a profa. pergunta se todos estão com calor, pois os ventiladores podem ser ligados separadamente. Todos concordam e se ligam todos os aparelhos.

Enquanto eles copiam a profa. faz a chamada. os alunos ficam em silêncio. Um aluno usa fones de ouvido, o que a profa. vê, mas não o repreende.

Um aluno dorme. Ela o interpela, pergunta se está bem, se quer beber uma água ou algo... fala para que ele faça a lição, para não perder pontos. Ela vai passando pelas carteiras de quem parou de copiar pedindo para que peguem os cadernos, retomem, sempre pedindo com educação, por favor, enfatizando que fazer a lição é importante. O silêncio e a concentração vão aumentando. A profa. vai andando pela sala acompanhando as cópias.

Um aluno arranca a folha do caderno, ela diz: "Que desperdício!", ao que ele responde: "Que que tem?"... Ela replica: "Uma folha por causa de uma letra errada! Usa o corretor!".

Sempre que um grupo começa a conversar, a profa. se aproxima e sua presença basta para pararem. Os alunos conversam, mas fazem a lição. Ela cobra atenção apenas dos que param de copiar. Quem termina chama a profa. para que dê o visto e devolvem os papéis com o texto.

Toca o sinal da primeira aula. É curioso que o sinal da escola não é uma sirene ou algo parecido, mas uma música que toca em caixas de som (cada sala tem uma pendurada na parede do quadro-negro). A música que toca, em todos os intervalos desse dia, é da cantora gospel Jamilly, o trecho que toca diz: "Tu és o bálsamo que acalma o meu coração".

Uma aluna reclama (com bom-humor) da lição: "Nossa, que texto grande! Por que você não tirou uma cópia pra cada um colar no caderno?". A profa. responde, também em tom bem-humorado: "Ah... para de reclamar, vai!". à medida que os alunos vão terminando suas cópias começam a conversar.

De repente, os alunos começam a falar entre si sobre um pagar o outro para fazer a lição: "ah... se me pagar 200 contos, faço a do ano inteiro!". Um deles faz tipo de que está cansado, etc.

Um dos alunos que queria dormir saiu para jogar água no rosto, mas não voltava. Então, um colega que terminara a lição vai procurá-lo e o encontra deitado, dormindo no pátio. A profa. conversa com ele em particular, sem demonstrar rispidez ou agressividade.

Quem terminou a lição pode usar o celular.

de uma conversa entre alguns alunos, de repente, alguns sobem o volume da voz e podemos escutar: "Podia ter eleição pra diretor, também!"; "Vamos fazer greve!"; "Nós temos direito!". Ao que a professora responde: "Vocês têm deveres também!", e eles emendam: "Nós tem bolsa-Família!" e caem na risada.

A profa. passa outra folha xerocada com mais atividades. Alguns reclama muito até que ela explica que não precisarão copiar. A professora tenta manter a calma e só aumenta o volume de sua voz quando os alunos começam a falar alto: "Gente, eu estou explicando!". Nessa atividade a profa. mostra determinadas figuras e vai perguntando para os alunos o quê mostra a intertextualidade entre elas. Pede para alguns lembrarem slogans famosos, e os alunos começam a conversar muito, fazendo piadas com os slogans.

A profa., então, lembra um combinado que eles têm: quando há aula dupla, ela deixa uns minutos no final para que relaxem e conversem, mas se conversarem durante as atividades terão que usar todo o tempo da aula.

À medida que vai acabando a aula, eles ficam mais inquietos, há exercício para fazer, mas poucos se interessam, um grupo de meninos não fica quieto, começam a se levantar, etc. Alguém cobra os 5min de descanso e profa. responde: "Vocês pararam? Vocês têm que fazer primeiro o exercício!".

Muitos se concentram para terminar o exercício, e alguns seguem conversando até a música tocar.

ESCOLA B

8º ano A

Profa. B

Primeira aula, dupla, sala grande, 31 alunos presentes.

Carteiras e sala muito limpas, a pintura parece antiga, mas bem conservada. As janelas são grandes e voltadas para uma avenida de movimentação muito grande. Por isso há barulho externo constante invadindo a sala, buzinas. O calor é grande e não há ar condicionado, apenas dois ventiladores de teto. Não há nada colado nas paredes, exceto dois avisos. Um refere-se à proibição do uso de celulares, outro informa a data de início do período de matrículas.

A profa. começou explicando que está com um problema na coluna, por isso faltara nas últimas aulas. Os alunos lembraram qual era a atividade que estavam fazendo: interpretação de texto.

A profa. pede para um aluno - chama pelo número da chamada, não pelo nome - ler a questão e sua resposta. A resposta não foi "pessoal" como pedia o exercício. Outros alunos leem suas respostas. Agora lê quem quer, voluntariamente. A profa. vê que uma aluna escreveu no livro e a repreende com bastante calma: "Você sabe que não pode escrever no livro".

A profa. ouve as respostas, quando não há consenso os alunos discutem. Se há um acordo sobre a resposta, a profa. dita uma resposta "comum".

O texto do exercício falava sobre preservar, fazer algo para o mundo coletivo. A profa. enfatiza que fazer para todos devemos mudar o "nosso mundinho". Dá exemplos da vida comum, jogar lixo, etc.

Os alunos conversam entre si, mas, na maior parte do tempo sobre a atividade que se está fazendo.

O capítulo do livro didático fala sobre "ficção científica". Um aluno questiona se produzirão um texto do gênero. Alguns já reclamam dizendo que não estava programada produção.

Então, a profa. os deixa à vontade para escolherem e quem quiser produzir, segue-se um debate sobre como o trabalho será valorizado na avaliação. Entram num acordo em que quem não fizesse não seria prejudicado.

Passa um inspetor e retira três alunos que estão sem uniforme. A profa. me explica que o uso é obrigatório, pois recebem quatro camisetas por ano.

A profa. divide a leitura do próximo texto. Quem lê quais parágrafos, antes de iniciar a leitura.

A profa. organiza a sala antes de iniciar a leitura.

O texto fala sobre a destruição do planeta. Um aluno diz que há um planeta reserva, "Titan". Alguns dizem que quando for acabar o mundo eles não vão estar aqui mesmo...

A profa. e alguns alunos argumentam que quem sofrerá serão nossos parentes, e coloca que o homem pode usar sua inteligência para a paz e o bem ao invés do mal.

Um aluno dá exemplo do filme "A corrente do bem".

Começam a responder. Um aluno diz: vamos fazer "oral". Então, a profa. pede para todos guardarem os lápis e cadernos para responderem oralmente.

A profa. lê as questões e os alunos vão respondendo.

Duas alunas conversam, passando bilhetes... a profa. não vê num primeiro momento. Algumas alunas dormem, mas a profa. chama apenas a atenção de uma, perguntando se queria lavar o rosto. Por quê?

Próxima atividade - no caderno. Momento em que os alunos relaxam, alguns levantam e vão até as carteiras dos colegas. A profa. tira dúvidas individualmente. Após alguns minutos, a profa. chama a atenção para que façam a lição.

A profa. faz a chamada enquanto fazem as atividades.

Ela falará agora as nota do bimestre, o que compõe a nota:

- atividade caderno;
- participação;
- produção de texto;
- prova de gramática;
- prova do livro lido;
- média.

A profa. fala o nome do aluno, se este não quiser que fale sua nota em voz alta, pode ir até a mesa para anotar.

As médias são compostas também com a nota da "Prova do Saber" qua a Secretaria Municipal de Educação aplica trimestralmente. Essa nota é somada à média da profa. e dividida.

Os alunos ficam inquietos com as notas, comentando entre si etc.

A profa. chama a atenção: "Acho que vou anotar o nome de quem está em pé... vou ter que passar mais lição..." Todos voltam aos seus lugares. Toca o sinal, acaba a aula dupla.

9º ano B**Profa. C**

Aula dupla, segunda e terceira aulas do dia.

Enquanto espero o início das aulas, na sala dos professores, ao lado da sala da direção, ocorreu um "atendimento" a uma aluna que havia usado o celular durante a aula de ciências.

A profa. responsável conversou com a aluna sobre o fato de não ser permitido tal uso, pois então ela já "saberia tudo sobre a matéria? Assim não precisaria sequer vir à aula". Se veio, deveria dedicar-se.

Nesta escola são as turmas que trocam de sala e não os profs.

Fui apresentado à sala, expliquei do que se tratava a pesquisa e a aula iniciou-se. A troca de salas parece causar algum tumulto.

A profa. precisou conversar com a vice diretora. Enquanto isso a sala conversa sem interferências. Passou 8min.

Começa a chamada, aos poucos os alunos vão se acalmando com maior atenção para responder a chamada que leva cerca de 3min. A profa. confere a entrega de exercícios da última aula. Há 25 alunos presentes.

Muitos continuam com conversas paralelas, a profa. precisa elevar o tom da voz e começa a conferir quem entregou ou não a tarefa.

A profa. continua sentada em sua cadeira.

A sala tem a disposição de alunos enfileirados.

No fundo da sala há armários de metal com materiais. Quatro armários. Um aberto, dois fechados e um trancado com cadeado.

A profa., agora de pé, continua a pedir silêncio, mantendo a calma, e passa uma atividade do livro didático. Chama-nos atenção o nome da atividade: "Semântica e discurso". Trabalha a relação entre texto verbal e não-verbal, e as orações subordinadas. São 10 exercícios a serem feitos.

A profa. explica o porquê da atividade - ver os sentidos das orações. Aos poucos os alunos vão silenciando.

A profa. convida: Vamos ao exercício. Alguns alunos respondem em inglês: Let it go! Um aluno ao fundo diz: Coisa de viado!

A profa. chama para responder um alunos que está conversando. Ela chama atenção para a linguagem não-verbal.

Os alunos no fundo da sala conversam, a profa. aproxima-se deles para que se envolvam, mas é difícil. Eles não param de conversar.

Agora fica a atividade para que façam individualmente.

Enquanto muitos conversam, a profa. atende dúvidas de alguns, individualmente. No fundo uma aluna questiona: "Profa., o que é semântica mesmo?" Fica sem resposta, pois, muitos conversam. Quando se aproxima, a aluna questiona novamente e ela responde com calma, com muita atenção.

Um aluno, no canto da sala, usa o celular disfarçadamente.

Os alunos fazem a atividade, mas conversam muito sobre assuntos-outros. Alguns trocam entre si informações sobre a atividade.

Parece haver uma divisão. Os alunos à esquerda são mais desatentos, envolvem-se menos com a atividade, enquanto os do outro lado conversam com foco na atividade. A profa. chama atenção sempre em um tom de voz calmo.

A profa. senta-se em sua cadeira por alguns instantes e anota algo.

Levanta-se e caminha entre as fileiras, vendo quem já terminou, se precisam de auxílio. Volta para sua mesa.

Há um grupo de seis alunos no fundo que, sempre que a profa. se distancia, saem totalmente do foco na atividade. Começam a levantar, um vai colocar o celular para carregar na tomada.

Enquanto isso, os alunos que têm dúvidas na atividade vão até a mesa da profa.

Um daqueles seis alunos levanta-se e pega um fone de ouvido emprestado. Coloca por dentro da blusa e levanta o capuz de seu casaco. Porém, o fone fica desligado, com o plugue caído. Um aluno com uma régua plástica, flexível, fica batendo na nuca de um colega que o ignora. Insiste até que o menino reage: "Sai fora ô casqueiro!". Tudo levado com bom humor (aparente).

A profa. permanece sentada, consultando uns livros e, vez ou outra, levanta o olhar e chama atenção de alguém. Alguns alunos sempre brincam com outros chamando-os de "viado", "viadinho".

A profa. levanta-se novamente e vai até o lado mais desatento da sala. Com ela próximo eles fingem estar fazendo a lição. O aluno mais inquieto levanta-se quando a profa.

aproxima-se dele. Ela fica parada ao lado da carteira enquanto ele faz graça, parece exhibir-se para mim, o pesquisador.

A profa. não fala nada e volta para sua mesa.

O aluno do fone agora ligou-o ao celular e fica ajeitando-o no ouvido. Outro joga papeis nos colegas.

A profa. mantém-se concentrada em seus livros e anotações.

Acaba a aula, todos recolhem os materiais para trocar de sala. Enquanto saem a profa. diz que farão a correção na próxima aula.

Apêndice C - Proposta de produção textual

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Continue a narrativa abaixo:

Hoje, quando cheguei à escola, estava uma confusão! Um monte de gente gritando, outros tentando acalmar a situação. Quando consegui entender o que se passava, vi que o problema tinha começado com uma discussão entre um aluno e a(o) diretora(or). Aquele aluno tinha sido impedido, por um colega, de entrar no banheiro e, como estava muito "apertado", não pensou duas vezes: correu para a sala dos professores e, sem tempo para explicar, entrou correndo no banheiro deles!

Pronto, um professor começou a bater à porta, chegou a(o) diretora(or)...

[illegible]

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (profissionais)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no contexto escolar", realizada por Enio José Porfírio Soares, mestrando do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini.

Nosso objetivo é investigar se existem, e caso existam apontar quais seriam, pontos de encontro e distanciamento entre o(s) ideais de democracia que circulam no contexto escolar, seja em documentos oficiais ou nos dizeres dos sujeitos que ali convivem, e as práticas e relações de fato construídas. Ou seja, buscamos verificar se o que se diz sobre democracia na escola é de fato praticado, analisando os fatores que influenciam nessa relação.

Tal investigação é importante, pois possibilita analisarmos se a escola dá oportunidades para que seus alunos e/ou funcionários (professores, direção, coordenação, entre outros) sejam sujeitos de seus dizeres e ações. Poderemos identificar incoerências entre as práticas profissionais e seus discursos, analisando como isso afeta as relações entre essas pessoas que convivem na escola, contribuindo para uma reflexão que possa melhorar nossas práticas educativas, em direção à possível construção da escola que tenha por princípio uma educação em valores para a cidadania, ou seja, a constituição de uma escola democrática, em benefício de todos aqueles que trabalham e convivem no contexto escolar.

Os procedimentos da pesquisa para os quais você está sendo convidado(a) são: observação do contexto escolar, em que o(a) observaremos em serviço ao longo de uma semana (Professores: duas aulas e um HTPC), e anotaremos nossas impressões em Diário de Campo; e uma entrevista, que será registrada através de gravação de áudio. Tudo será realizado na própria escola em datas combinadas com o pesquisador responsável.

A sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e não trará riscos previsíveis. Caso queira, saiba que pode desistir a qualquer momento, sem que isso lhe cause prejuízo. Todos os procedimentos serão feitos pelo pesquisador responsável aqui identificado, e você poderá fazer perguntas sobre qualquer dúvida que apareça, durante todo o processo. Seu nome e o da escola não serão divulgados, preservando seu anonimato. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa, você não terá gastos.

Para esclarecimentos sobre aspectos éticos da pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa¹ (CEP FFCLRP-USP). Esteja à vontade para entrar em contato com o pesquisador Enio José Porfírio Soares, a qualquer momento pelo telefone (16) 981315685 ou pelo e-mail <eniojsoares@usp.br>. Você ficará com uma cópia deste documento, e o pesquisador ficará com outra.

Enio José Porfírio Soares
RG 53507570-4

Nome
RG

Ribeirão Preto, ____/____/2014

¹ Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660
E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Apêndice E - Termo de Assentimento (estudantes)

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa científica chamada "Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no contexto escolar", realizada por Enio José Porfírio Soares, mestrando do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini.

Com essa pesquisa buscamos verificar se o que se diz sobre democracia na escola (os professores(as), coordenadores(as), funcionários(as), o que as leis e documentos dizem...) é de fato praticado, tentando entender o que influencia nas relações entre as pessoas na escola.

Essa investigação é importante para analisarmos se a escola dá oportunidades para que seus alunos(as) sejam sujeitos do que dizem e do que fazem. Queremos saber se, às vezes, as pessoas dizem uma coisa, mas fazem outra. Se isso acontecer, vamos analisar como afeta as relações entre as pessoas em jogo, contribuindo para que possamos refletir e transformar o modo como fazemos a educação, para construirmos uma escola democrática, que ajude a ser cidadão(ã), trazendo melhorias para todos aqueles que trabalham e convivem no contexto escolar.

Para alcançarmos nosso objetivo, faremos observações na sua escola, vendo como as pessoas se relacionam e anotando em um Diário de Campo; entrevistas com seus/suas professores(as), com coordenadores(as) e outros(as) funcionários(as) que serão registradas através de gravação de áudio; analisaremos um texto produzido por você em um dia que combinaremos.

Você não tem obrigação de participar da pesquisa e, caso queira participar, não correrá riscos previsíveis. Saiba que pode desistir a qualquer momento, sem que isso lhe cause prejuízo. Você será acompanhado e ajudado pelo pesquisador responsável durante a produção do texto, podendo fazer perguntas sobre qualquer dúvida que apareça, durante todo o processo. O seu nome e o da escola não serão divulgados, inventaremos um nome para que quem leia não saiba que se trata do SEU texto. Você NÃO receberá dinheiro pela participação, já que você não terá gastos.

Para tirar suas dúvidas sobre essa pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa¹ (CEP FFCLRP-USP). E pode também entrar em contato com o pesquisador Enio José Porfírio Soares, a qualquer momento pelo telefone (16) 981315685 ou pelo e-mail <eniojpsoares@usp.br>. Você ficará com uma cópia deste documento, e o pesquisador ficará com outra.

Enio José Porfírio Soares
RG 53507570-4

Nome
RG

Ribeirão Preto, ____/____/2014

¹ Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660
E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL)

Seu/sua filho/filha ou aluno sob sua responsabilidade, _____, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no contexto escolar", realizada por Enio José Porfírio Soares, mestrando do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini.

Nosso objetivo é investigar se o que se diz sobre democracia na escola é realmente feito, analisando o que pode estar influenciando nas relações entre as pessoas nesse local.

Essa investigação é importante, pois poderemos analisar se a escola dá oportunidades para que seus alunos e/ou funcionários (professores, direção, coordenação, entre outros) falem o que pensam e sejam responsáveis pelo que dizem e fazem. Poderemos identificar se os profissionais da escola, às vezes, fazem o contrário do que dizem, para ver como isso influencia nas relações entre essas pessoas que convivem na escola. Isso pode contribuir para pensarmos em como melhorar nossa educação e construir uma escola democrática, em benefício de todos aqueles que trabalham e convivem ali.

Seu/sua filho/filha está sendo convidado(a) a participar das seguintes partes dessa pesquisa: observação do contexto escolar, em que observaremos como é o dia a dia na escola em que ele ou ela estuda, durante uma semana, e anotaremos o que achamos importante em um Diário de Campo; e a produção de um texto (uma redação), durante uma aula de Português, falando sobre como resolver um problema da escola.

A participação de dele(dela) nessa pesquisa não é uma obrigação e não trará riscos que possamos prever. Caso você queira, saiba que ele/ela pode desistir a qualquer momento, sem que isso traga prejuízo para você ou para ele(ela). Ele/ela será acompanhado(a) pelo pesquisador responsável durante a produção do texto, e poderá fazer perguntas sobre qualquer dúvida que apareça durante todo o processo. Seu nome e o da escola não serão divulgados, preservando seu anonimato. Vocês não receberão dinheiro pela participação, e também não terão nenhum gasto.

Para esclarecimentos sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa¹ (CEP FFCLRP-USP). Esteja à vontade para entrar em contato com o pesquisador Enio José Porfírio Soares, a qualquer momento pelo telefone (16) 981315685 ou pelo e-mail <eniojsoares@usp.br>. Você ficará com uma cópia deste documento, e o pesquisador ficará com outra.

Enio José Porfírio Soares
RG 53507570-4

Nome
RG

Ribeirão Preto, ____/____/2014

¹ Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660
E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Apêndice G -TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Escola A

Professora A

8h da manhã, a profa. tem uma janela. A entrevista deu-se na sala dos professores.

P: Há quanto tempo você trabalha na educação?

PA: Quatro anos, mais ou menos, aproximadamente.

P: E que cargos ou funções você já ocupou nessa área?

PA: Só de professora.

P: E só de língua Portuguesa?

PA: Só.

P: O que que é democracia?

PA: Bom, teoricamente, assim, na minha opinião seria o cidadão, a pessoa ter o... a opção, né, o direito de escolher que caminho seguir e o que realizar... se aquilo é bom ou não pra ele... na minha opinião seria isso. Direito de escolha.

P: Por que o que me interessa na pesquisa não é saber se as pessoas sabem ou não o que é democracia, certo ou errado, mas saber o que que ela pensa sobre democracia e ver como isso influencia na prática, né... Então, na sua experiência profissional, nesses quatro anos, tendo em vista as relações que você construiu e viveu, né, na escola, quanto que você acha que tá presente a democracia, o quanto ela esteve presente ou não, se tem ou não...

PA: Eu acho que, se você for analisar, por exemplo, dentro da sala de aula a minha relação com os alunos é... não é 100% democrático não, porque muitas vezes eu tento, eu tento fazer que seja uma coisa democrática, então, por exemplo, olha, vamo combinar, né? Fica bom pra vocês, tá bom pra mim... também não é uma democracia total, né? Assim, mas eu apresento as opções, né? Muitas vezes... e combino com eles antes... a maioria das vezes, só que muitas vezes não dá certo porque tem classe que eles combinam uma coisa com você e aí... depois, eles descumprem e aí você é obrigado a impor, né, uma maneira... uma maneira de trabalhar, uma maneira, por exemplo, de sentar (a profa. faz uma posição ereta na cadeira) porque eles num, não suportam, entendeu? Então, por exemplo, eu sou... eu não sou... eu sou a favor de o aluno chegar: ah... eu quero sentar aqui, aí eu quero virar minha carteira porque eu acho que fica melhor. Tudo bem, sim, o problema não é esse, né? Eu não me oponho a isso. (Nesse momento entram dois professores na sala e ficam conversando, sentados próximos a nós) O problema é eles fazerem, transformarem isso numa bagunça e muitas vezes eu preciso impor, aí não é democrático, porque aí eu preciso impor uma situação que... que aí

eles não querem, eles ficam nervosos, se revoltam, então, dentro da sala de aula eu não acredito que seja uma democracia total não, muitas vezes a gente é obrigado a impor mesmo, porque eles não entendem, mas eu procuro sempre... tem classe que eu consigo fazer isso. Por exemplo, o 8ºB, aquele que você foi analisar, é um oitavo que, assim, não funciona 100%, mas funciona, entendeu, eu consegui aquele, aquele, aquela colaboração deles conversando, entendeu? Tentando ser mais democrática, entendeu? Ah... gente, oh... precisa fazer isso agora, mas depois, no final da aula eu deixo vocês descansarem um pouquinho, eu deixo vocês fazerem o que vocês gostam, entendeu? Mas aí, é sempre assim né? Tem dois lados, se não... eles não fazem, eu não cumpro também a minha parte, eu fico até o final, né até o final da aula. então eu acho que, desse jeito, é muito melhor a relação entre todos, entre mim e os alunos. Agora, fora da sala de aula, já trabalhei anteriormente em um lugar que não existia isso (risadas), essa palavra não existia. Já trabalhei na... na prefeitura que trabalhei antes eles eram bem... rígidos assim, e não tinha possibilidade nenhuma, né, a gente... praticamente... é... não tinha democracia, era uma coisa assim, bem... aqui... não. Aqui é tranquilo, sabe? e sempre uma coisa conversada, num... sobre democracia assim, não me senti com falta de escolha, tá? Das coisas que a gente pode escolher, né... tranquilo.

P: Você acha que a democracia pode ser ensinada? Não assim como um conceito, ah... o que é democracia, mas como agir democraticamente, como praticar, como ser democrático no dia a dia?

PA: Eu acho que sim, eu acho que sim. Tanto na escola como em casa, por exemplo, com filhos, eu acho que sempre deve haver uma escolha, entendeu? Sempre deve haver essa conversa, né? Olha, vamos fazer assim ou assim? O que que você prefere? Mas é uma... eu não... eu não sei se é uma democracia, apesar que... não sei se é uma democracia total, né? Porque você sempre dá duas ou mais opções, né? E aquela pessoa tem que escolher entre essas, geralmente é assim. Então... mas eu acho que dá pra ensinar alguns conceitos, né, de também aceitar algo que foi escolhido pela maioria. Por exemplo, na sala de aula, geralmente, quando eu vou fazer alguma coisa mais diferente e tal, eu dou algumas opções: o que vocês preferem, vamo fazer isso agora? isso depois? e aí é como se fosse uma votação, a maioria... então eu acho que, aí eles já vão aprendendo, né, a aceitar quando a opção que eles escolheram não foi a escolhida pela maioria, que é o que acontece...

P: a democracia nem sempre é boa pra todo mundo né...

PA: Exatamente, é, né, é sempre a maioria, então, eu acho que assim, dá pra ensinar o conceito com ações, no dia a dia, tanto em casa quanto com os alunos.

P: Aqui acho que de certa formas respondeu, né, seria como que poderia ser feito isso, então você já falou que, né, essas coisas do dia a dia... Há regras de conduta nessa escola? E, se têm essas regras de conduta, elas são de consciência de todos, e quem que elaborou essas regras? Se você sabe.

PA: Regras... regras de conduta sobre o que não fazer, o que...

P: É... o que pode o que não pode...

PA: Sim. É, a parte de, por exemplo... não utilizar o celular, boné, óculos, né, infelizmente muitos alunos, eles testam, eles não querem respeitar, né? Também eu acho que faz parte da idade, né? Eles gostam de ser diferentes, né? Mas há sim, há essas regras é... Ah! E outras regras também de convivência, né? Que a gente estipula, talvez... essas de fora da sala de aula, da escola, eu não sei... são estipuladas acho que pela direção, né? Pela coordenação. Também, né, são regras gerais das escolas. Agora, por exemplo, dentro da sala de aula, a gente também estabelece umas regras né? Então, muitas vezes, existem as regras... quando a classe não consegue se... é... se organizar, pra escolher seus próprios lugares e pra conseguir ter uma aula produtiva, aí, existe a... famoso mapa de sala que é uma regra, né? A partir do momento que você faz e eles têm que seguir essa regra... Pra melhorar talvez o... o aprendizado e tal. Há regras... normais, né... de... eu, por exemplo, ouço um de cada vez, mas nem sempre dá certo, né? De falar um de cada vez, né? É... por exemplo, eles querem ir ao banheiro, eu não deixo vários irem ao mesmo tempo... é um de cada vez, então, existem essas regras mesmo de convivência, né?

P: Mas tem é... tipo, essas... essas regras que a gente tá falando seriam da escola, em geral, elas tão agrupadas em algum lugar, escritas, registradas e é algo que todo mundo tem acesso, ou não?

PA: Bom, essas daí do celular e do boné, tem os cartazes pela escola, no pátio, que não pode usar, não ode portar, né? Mas essas outras, assim, não. Eu, pelo menos, não tenho nenhuma... eu não assinei. Apesar que eu sou nova aqui, né... nessa escola. Mas essas outras aí, do celular, tem sim, tem... os alunos têm acesso. Todos têm.

P: É... Você acha que deve haver diferenciação entre alunos e professores, professore e profissionais, pode ser qualquer um: diretor, coordenador, ou merendeiro, ou inspetor de corredor diante das regras da escola? O que pode ou não...

PA: Olha, na minha opinião, na minha opinião, eu... é proibido usar celular pelos alunos, apesar de eles usarem muitas vezes, às vezes você olha e eles tão usando, tem que pedir pra guardar. Eu não uso. Meu celular, ele fica dentro da minha bolsa com o som... sem

som, pra não ter perigo, e eu não, eu... é um posicionamento meu, né? Eu acho que, nessas regras, eu acho que... professor, eu acho que talvez teria que seguir um pouco. Por que eu acho assim... na minha opinião, se eu quero cobrar uma coisa do aluno, um comportamento, eu preciso ter esse comportamento como exemplo, fazer. Então, por exemplo, "Ai, fulano, não grita, não grita..." (com voz pausada como se pedisse ao aluno) Então eu procuro, assim, me controlar, para quando eu quero todo mundo mais quieto, eu não gritar. Meu tom de voz é alto, mas não gritar, por quê? Por que se eu vou cobrar do aluno que não grite o tempo todo, então eu também... tenho que me... não posso, né? É a mesma coisa o celular, eu faço isso, né? Eu acho que tem que... tem regras né, que eu acho que todos deveriam seguir, né? Assim, pra não ter esse ponto e ah... não... Por quê? Por que eles questionam, né? Por que você pode atender o celular e eu não posso? É, é... é, eu acho que tem que ser do mesmo jeito, tanto professor quanto aluno.

P: Você acha que poderiam assim, ter algumas regras que sejam diferentes? Ah... professor ode fazer tal coisa e o aluno não, ou o aluno pode, mas professor não, de repente...

PA: Então, que regra será? Que poderia ser diferente? Eu acho que não tem necessidade de ter regras diferentes.

P: Vou te dar um exemplo, de experiência pessoal, que fica mais fácil de pensar... É na escola em que eu trabalhava, por exemplo, se um aluno chegasse quinze minutos atrasado ele perdia a primeira aula, se o professor chegasse quinze minutos atrasado, ele entrava e ele ia pra aula, tinha alguém ali esperando... Então, por exemplo, essa regra do chegar no horário, naquela escola em que eu trabalhava o professor tinha uma diferença. Não necessariamente que isso seja ruim ou bom, entendeu, quero saber qual a sua opinião. Em algumas coisas, em algumas situações, de repente pode ser diferente, ou você acha que não, deveria ser tudo igual sempre?

PA: Eu acho que talvez, pudesse sim. Nesse caso, né? O professor, ele é muito necessário na sala de aula, então, em alguns momentos, eu acho que isso sim, nesse caso, na minha opinião, é claro, né o professor chegou trinta e cinco minutos atrasado, e aí já é demais, já passou toda a aula, né? Aí entraria na... mas, assim, se chegar um pouco atrasado, se precisar um dia, eu acho que... sim, deveria ser diferente. E pro aluno, também deveria ter um limite, então, por exemplo, chegou atrasado lá, passou dos dez, quinze minutos depois que começou a aula... espera a segunda aula, né... mas, é... acho que mais por uma questão de... de... necessidade, eu acho, na minha opinião. É... por causa da situação.

P: A sanção pode ser diferente também, né... de repente o professor chega atrasado, ele vai pra sala de aula, mas ele não recebe por aquela aula, de repente... aí... depende da situação. As relações vividas nesta escola são, ao ser ver, democráticas? Entre profissionais, profissionais e alunos, entre as pessoas em geral.

PA: Sim. Entre os profissionais... são. Eu não sinto nada assim, nunca parei pra analisar isso, mas... que eu ainda não... A gente, como eu entrei faz pouco tempo, a gente ainda não teve tantas, né? Situações que eu pudesse analisar essa, como que é, né? Mas até agora, sim.. Entre profissionais eu acho bem democrático. Entre os aluno, como eu te disse, eu tenho que fazer. Entre os alunos você fala entre eles ou entre professor e aluno?

P: Entre eles, entre eles e os professores...

PA: Eu procuro fazer uma coisa mais democrática, nem sempre eu consigo. Muitas vezes eu preciso impor, porque eles não... Alguns não conseguem. Simplesmente, você conversa, conversa, eu até tento, mas chega uma hora que eu preciso... não posso, não dá pra ser democrático, entendeu? Tem que fazer isso, tem que fazer e acabou, né? Entre eles... eu percebo que muitas vezes eles não querem aceitar a escolha do outro e tudo mais, né? Eles têm um pouco de dificuldade de aceitar, é aceitar a democracia. Eles querem fazer do jeito deles.

P: Você acha que essas relações, elas podem ser melhoradas, e como poderia ser uma forma de melhorar?

PA: Eu acho, eu acho que sim, mas eu acho que tem que começar desde o comecinho com os alunos, desde o prézinho, ah... nem sei como que é agora a nomenclatura... lá... jardim. Eu acho que tem que ser começado a passar essas noções de democracia.. Porque, se o aluno cresce com as noções, não é tão difícil aceitar, não é tão difícil respeitar a escolha do outro e viver num ambiente democrático. Agora, se o aluno, ele não tem essa... não é passado a ele nem em casa, nem na escola essa noção, ele vai crescer achando que tem que ser do jeito dele, e nada de democracia, né? Eu acho que dá sim, dá pra melhorar. Agora, aqui, por exemplo, que os alunos já estão acostumados com esse, esse modelo, eu acho que dá pra melhorar sim, mas é uma coisa de todo dia, é uma coisa de insistir mesmo, né? Então todo dia eu lá... Ontem eles não aceitaram, então vamos tentar hoje.. Ai, hoje não aceitaram? Vamo, vamo tentando. Eu acho que uma hora eles acompanham sim. Talvez não como a gente desejaria, mas... o que a gente deseja... mas acho que dá pra melhorar sim.

Escola A

Gestor A

São 7h50min, enquanto eu esperava para realizar a atividade de produção de texto com os sujeitos-estudantes, o coordenador pergunta se queria fazer a entrevista, pois ele estava com tempo e eu esperaria por 50min ainda. Fomos então para sua sala, contígua à da diretoria, onde, de portas abertas para o corredor iniciamos a entrevista.

P: Qual a sua idade?

GA: 48 anos.

P: Há quanto tempo atua na educação?

GA: 28 anos.

P: Em que funções já atuou na educação?

GA: Só professor mesmo e coordenador pedagógico, agora, tem três anos.

P: Então coordenador pedagógico é três anos?

GA: Três anos.

P: Pra você o que que é democracia?

GA: (silêncio...) Na verdade, democracia deveria ser, é... na teoria ou na prática, né, porque existe um grande, é... uma grande lacuna entre a teoria e a prática. Um grande vazio, né? Teoricamente, é... a democracia representa isonomia, né? Seria um sistema político em que todos pudessem ter... o sistema participativo em que todos pudessem participar não só da votação, por que democracia não é só pra votar, né? Teria que ter uma democracia social, uma democracia, né? Votar é só uma democracia política, agora falta o resto né? Uma democracia social, econômica, etc. que seria a isonomia, né? Um país de tantos contrastes como o nossa, né? Tantas diferenças, fica difícil você conseguir dizer que nós vivemos numa democracia plena.

Nesse momento um estudante interrompe e pede um lápis, o Gestor pede para que espere um minuto que vai ver se tem, entrega o lápis, o aluno agradece e sai.

P: Na sua experiência na educação, tendo em vista as relações que você construiu e viveu, é... o quão presente a democracia se fez ou se faz? Se você quiser ilustrar com algum exemplo, assim, de... ah... momentos que não foram tão democráticos ou foi...

GA: Eu acho... eu vivi uma passagem importante, por que eu comecei a dar aula em 85/86, né? Fase das diretas-já e tal, né? Então eu vi uma fase de abertura, né, da educação, né? A era governo Montoro, na época, então a gente já, na verdade a gente já tava... peguei o

resquício da ditadura, mas já tava... seria um período de transição, né? A nova república e tal... Então eu vivi um período de grande liberdade sim, apesar de que tinha... a greve ainda era proibida. Eu fui preso duas vezes por causa de greve, greve dos bancários, né? a gente fez piquete na greve dos bancários de 85. Eu então eu posso dizer pra você que ainda, é... vamos dizer assim, institucionalmente, legalmente, a greve era proibida, então, umas leis que ainda vigoravam da ditadura, mas, vamos dizer, na prática, assim, teoricamente a gente já tinha... vivia já uns ares de abertura, de democracia, de liberdade. Principalmente na escola, a gente já podia... a gente adotava livro do Paulo... do... Frei Beto, a organização social e política, já falava de reforma agrária, então, já tinha um, né, a gente podia fazer isso né? Já fazia isso. Então eu já entrei nesse clima, né? E a coisa foi só... democraticamente a coisa foi só aumentando, a democr... a liberdade, a participação dos alunos foi só aumentando, né? Agora, a qualidade do aluno foi só piorando, né? (risos). A qualidade do aluno de 86 era uma coisa, o aluno de hoje... e as demandas são diferentes. O aluno de 86 ele vinha só pra estudar, realmente pra adquirir aquele... Hoje eles vêm por um monte de coisa: pra comer, pra bincrar, pra uma série de coisas.

P: O papel da escola era diferente?

GA: O papel da escola era diferente. De 85 pra cá o papel da escola mudou muito! Apesar que, acho que o grande da escola foi conseguir atingir a todos. Pelo menos todo mundo tá na escola, acho que 97% tá na escola. no ensino médio que é um problema maior né? Mas no ensino fundamental pelo menos nós temos uma grande porcentagem na escola. Agora falta melhorar a qualidaade, né? Agora falta o avanço da qualidade, né?

Outro aluno interrompe para pedir um lápis. GA questiona (bem-humorado): Vocês tão comendo lápis, lá? A tia não tá dando comida pro cês? O garoto ri, GA diz: Cê ri é? Peraí que eu vou pegar um lápis. Vocês acabaram com o meu lápis, e eu não como lápis, hen...

GA se dirige a mim: Aqui quando eles tão com fome eles comem lápis. Eu fui na brincadeira: Grafite nutritivo, hen...outro aluno chega pra pedir uma caneta. Eu estava olhando para um quadro na parede com várias fotos de músicos, alguns conhecidos meus. GA explica que é músico também, toca choro e me mostra quem são as pessoas das fotos.

P: Você acha que a democracia pode ser ensinada? Não como conceito "o que é democracia", mas o agir democraticamente...

GA: Sim, eu acho que sim. Na verdade é... sinônimos de democr... na verdade é... o conceito de democracia eu acho ele meio complexo, né? Agora, você tem vários sinônimos de

democracia. Igual eu falei procê: isonomia é um sinônimo, né?, participação de todos, e tal, é um sinônimo, né? Adjetivo pode... né? Então, na verdade a gente tem vários aí, né? E eu acho que... é... se você, por exemplo, como professor, se você não der o exemplo é... cotidiano de que você tá aberto para... para isso, para a isonomia, para a participação, se você não der o exemplo, não é com conversa que você vai convencer. Você não vai convencer ninguém com conversa, assim, você tem que dar o exemplo no dia a dia. Se você fala em participação, você tem que deixar o aluno falar, deixar ele opinar, mesmo que tiver... Aí cê tem que ter argumentos convincentes pra convencê-lo de que ele tá errado, né? Mas você tem que dar oportunidade, até pra ele falar besteira, sem ridicularizar também. Aceitar, porque se você ridicularizar ele não vai falar de novo. Aí cê tá tirando a oportunidade, tá sendo antidemocrático.

P: Censurando de uma outra forma...

GA: Censura, uai... censura, né? Então, é... e eles mesmos, eles já, é... o aluno... o aluno de fundamental I, ele ainda não tem aquele filtro, né? Mas conforme eles vão crescendo eles vão criando o filtro próprio, né? E eles, eles na verdade cê não precisa ficar com medo que eles não vão falar tanta besteira. e uma besteira que dá até pra aguentar, né? Não vão exagerar tanto assim. Mas o problema do professor é que tem professor que tem medo do que vai sair, né? E hoje, é.. e também tem professor que não consegue trabalhar, é... com... essa, é... na verdade não consegue dar oportunidade para o aluno se manifestar.

P: E o que você acha que leva a isso, assim...

GA: Não é professor velho, não... eu to te falando que os professores que tão entrando na rede, eles são mais conservadores do que nós. Os professores mais novos, que tão entrando agora, além de ser bem mais mal preparados, eles são mais conservadores que a gente, do que os antigos. Os antigos aceitam falar de homofobia, disso, daquilo, daquilo outro, não tem nenhum problema. Se quiser falar de droga comigo eu falo normalmente, sem nenhuma... se falar de sexo eu falo, mas esses não, eles tem uma... é... tem medo, e insegurança, porque eles não tem preparo, com categoria e com firmeza pra se colocar, né? Então eu sinto isso, hoje, é... e outra coisa que eu sinto, né... A universidade tá muito distante de nós. Assim, a universidade tá numa redoma, né? Os mestres, doutores, e outros tão lá na redomina deles construindo um mundinho que é só deles, né? E que deve ser outro planeta, né? Precisa vir aqui mais, precisa conhecer mais... viver o que... na verdade não só colocar a gente no vidrinho também, né? Pra estudar. Tem que vir aqui cotidianamente trabalhar a escola, né?

P: Dentro da escola, né? Por que é diferente. Até o fim do ano passado eu tava em sala de aula, né? Então, eu via essas lacunas, tava lendo, vendo as coisas em disciplinas do mestrado e... nossa, mas esse cara aqui só fica no escritório, ele não vai pra sala de aula.

GA: Não tá sabendo o que tá acontecendo ali, e tem gente, na verdade... e... tem... é... estudiosos, né? Que eles trabalham só com estatística também...

P: Quantitativo, né?

GA: É... numa época em que a gente precisava... cê sabe né? teve uma época, que continua, né? A gente precisa... Eles chamaram de democratizar a educação, a democratização da educação foi dar acesso a todo mundo, independente do nível que é a educação, mas dar acesso a todo mundo. Isso era democr... E pra que isso acontecesse, precisava de dinheiro do Banco Mundial e aí vieram as estatísticas, precisamos resolver... é... evasão precisamos acabar, repetência precisamos acabar, aí veio progressão continuada, veio tudo pra amenizar isso. Eu vivi essa época, bem intensamente. fui um dos que combati isso. Eu falei, não... cê não precisa melhorar... cê não precisa... uma coisa... não precisa você construir uma coisa e destruir outra. Tem muita coisa da 5692 que precisava ser mantida. Não era tudo que precisava ser destruído com a LDB.

P: Não precisa jogar a criança com a água fora, né?

GA: É, então... é isso... é isso que eu... Então, na verdade, é... tinha muita coisa da 5692 que a gente precisava preservar e que não foi preservado. Quer dizer, em nome dessa pseudo-democracia, abertura e tal, jogaram tudo no lixo, e... e... na verdade, a LDB deu mais liberdade também... mas ninguém entendeu tamxbém... Cê vê que o professor é conservador. A LDB você pode fazer um currículo do jeito que você quiser, não tá proibido, se você quiser fazer arte culinária, uma matyéria de democracia... eu ponho no meuu currículo, só respeitando... mas ninguém entendeu isso. POr causa daquilo que você valoriza também... é herdado... e aquela coisa que... e o corporativismo, sabe? Dos professores, aquela coisa de "minha disciplina é mais imoprtante", entyão, corporativismo dos sindicatos e tudo o mais... tá tudo aí até hoje, né? Então as pessoas elas não... elas não tem uma visão do todo, do que é melhor pro aluno... Não elas têm uma visão do que é melhor pra mim, entendeu? Individualizar o negócio, pra minha corporação, pro meu corpo, pra minha categoria. Então eu, né... sempre... lógico, todas as greves eu participei, desde o centro cívico, lá do grêmio onde estudava. Sempre participei de moivimento estudantil, de movimento sindical, só que... é... a gente tem que entender que democracia também não é bagunça. Eu falo pros alunos: Você tem direitos aqui na escola, o priomeiro direito é a vaga, cê tem direito a material

escolar, então você precisa... a gente tem que disponibilizar pra você na medida em que a gente tenha, você tem direito à alimentação, tem direito a uniforme, mas cê tem o dever de cumprir a regra da escola. Quando seu pai matricula você aqui, ele tem um regimento da escola, que é nosso e seu pai tem que cumprir. Se ele não concorda, não matricula. Então, atrás de um direito sempre vem um dever. Pra mim, democracia é assim. Não é só direito, e nem só dever. Na época da ditadura era só dever, né? E agora virou só direito. Essa abertura toda também, parece que a sociedade não entendeu e os partidos também, PT etc. parece que também criaram um populismo, né? E aí caminhamos pro populismo, então tudo é direito. Democracia não é só direito, é direitos e deveres. É isso que eu penso.

P: Tem que ter responsabilidade pelo direito que cê tem, né?

GA: É... é isso. Você tem direito ao Bolsa Família, tem direitos e tais, desde que você tenha a escola, se seu filho não vier à escola, você vai perder o Bolsa Família. A gente fala que aqui... a nossa clientela tem Bolsa Família, é população carente, não é? E a gente conseguiu educá-los, a direção nossa conseguiu educá-los aqui. E teve que fazer eles perceberem isso, que é um direito, mas se não cumprir o dever não vai ter o direito. Isso é imprescindível. Agora, é o que eu falo, o Bolsa Família, ele é importante. Na nossa sociedade, na nossa comunidade aqui, ele é importante, mas arrumar emprego pra esse povo era mais importante ainda. Se arrumar ocupação pra esse povo aqui, por exemplo, contruir obra pública, construir um hospital aqui, pra esse povo poder trabalhar, seria mais interessante do que dar Bolsa Família, né? Eu acho que a gente tem que fazer um New Deal aqui, sabe? O New Deal, daquela crise de 1929, fazer um aqui, no Brasil agora... *(um aluno interrompe perguntando de alguém, ele diz que não está ali, está pra lá...)* Então, se construir um... é... mais positiva, né? de ocupar esse povo em obras públicas, construir escola, aqui nós não temos posto de saúde, não temos, aqui... aqui ó... aqui não tem acesso a lazer, os alunos não têm onde brincar, eles jogam bola na rua, quer dizer... então, a gente podia criar um, né? A sociedade aqui.. o Estado poderia criar um... a iniciativa privada poderia criar um, né?

P: Não ficar naquela coisa de financiar a pobreza, né? Por que eu acho importante assim...

GA: Lógico, acabei de falar, você não vai... primeiro... primeiro cê tem que salvar a pessoa da fome.

P: Não pode ficar só nisso, né?

GA: da miséria. Salvou, deu. Agora vamos criar condições pra pessoa trabalhar. Aqui nós temos pedreiro, pintor, eletricista... Se a gente tivesse obras aqui, se tivesse

construindo um hospital aqui, ou um posto de saúde, o pessoal tava trabalhando, não precisava mais de Bolsa Família. Por que ninguém quer esmola. A gente... eu acredito que eles também tem um certo orgulho próprio, não é?

P: De querer sair, né, dessa...

GA: Lógico, de querer se virar, com as próprias pernas eu vou me virar, eu acho que... agora, se você acostuma mal, você mantém isso, essa política por muito tempo, se você não dá alternativa, o Estado... Agora, é culpa dele? Não é culpa dele, não é culpa de ninguém, é culpa da sociedade que não cria mecanismos pra que ele possa sair dessa, né? Então, acho que além do Bolsa Família, se você quer democracia mesmo, então além do Bolsa Família, agora o Estado precisa proporcionar, né... é... uma alternativa pra que essas pessoas possam trabalhar, né? E eu acho que isso, a sociedade tem que criar alternativas, porque, em Ribeirão, quantos bairros não têm posto de saúde, por exemplo, quantos bairros a gente não tem creche? Precisa construir creche, quer dizer... O governo federal, estadual, municipal junto à iniciativa privada podiam fazer... bom, nós vamos construir lá no Salgado Filho II, e vamo... nós queremos funcionários só do bairro, vamo contratar.

P: Vamos treinar, né, capacitar esse pessoal para trabalhar...

GA: Isso, é outra coisa...

P: Certo, essa questão desse ensinar a democracia na escola, né, aí pensando na escola. Como que você acha que a escola pode, quais são os meios que a escola tem pra trabalhar isso com os alunos? Você já falou sobre o exxmplo etc.

GA: A escola tem vários meios, por exxemplo, começando pelo que... a questão... coo falei pra você, a democracia é um dever... em que direitos e deveres caminham juntos, né? Bom, então, primeiro é isso, no ato da matrícula já é o começo. Tem que mostrar pro pai dos alunos que eles têm direitos, mas têm deveres. Aqui tem regras, regimento, discutir com a família o regimento da escola, eu acho que começa por aí. É... discutir a importância do conselho de escola, a participação da comunidade, né... por aí... a primeira reunião do ano tem que ter isso. Discussão com os pais, com a comunidade, qual a importância do Conselho, a importância, é... é... mostrar o projeto que a escola tem pro filho dele, o que é que eu tenho... que tipos de projetos pro seu filho, o que nós queremos fazer com a ajuda deles, e... é... na verdade propor que eles nos apresentem propostas e possibilidades... começa por aí, a democratização começa aí, no ato da matrícula. E aqui, durante o ano, também. Se alimentar direito, saber usar o espaço físico, ensinar e instruir os professores todos que estão comprometidos com isso, os funcionários, todo mundo tá comprometido com o dia a dia,

porque é isso que falei, é o dia a dia. O menino tem que saber que eu atender ele uma hora, espera, saber falar oi, tudo bem, dá licença, isso faz parte. Faz parte do todo né, então eu acho que aundo eu falei em exemplo é por aí... começa já a escola dando exemplo de que ela quer participação da comunidade, que ela é uma escola democrática, de gestão democrática desde o começo, desde a matrícula. E aí, continua, aí é no dia a dia, os professores, né? Agente pode ir dando dicas e também planejando aulas que possa ser interativo, interativas... eu acho que isso é importante, sabe? Aquela história da educação bancária, né? A gente... às vezes é importante, educação bancária, o... Paulo Freire em um momento, ele criticou aquilo, eu sei que ele combatia muito, mas eu acredito que ele não combateu por combater, né? Em determinados momentos a... a... a aula expositiva, ela é importante, é necessária, mas não só naquilo... Então, a gente tem que criar metodologias também pra gente poder interagir com o aluno, né? Fazer ele participar, né? e hoje em dia também to vendo professores de arte e tal, tem professores aqui que usam teatro, usam a musica, eles tão usando uma série de mecanismos pra poder interagir com o aluno, né? Usa a imagem, hoje é importante usar a imagem, mas aí... não sou contra o computador, porque na minha época tinha os professores, ah... não vou mexer com computador, sou contra, é... abaixo o computador, né? Abaixo as tecnologias... não. Tecnologia tá aí pra nos auxiliar, até pra desmistificar, né? Até pra você saber usar e poder desmistificar aquilo que o aluno toma como verdade, por exemplo, eu costumo dizer pra eles, né? Quando eu dou aula de história, primeira coisa que eu falo pra eles é a diferença do ter e do ser, né? Essa é uma das minhas aulas, né? Antes de eu começar propriamente o currículo, né? Eu procuro discutir com eles as questões filosóficas, né? Ser e o ter, né? Aí, eu já começo a colocar imagens pra eles, o que você queria ter/ Ah... eu queira ter isso e aquilo, aí eu falo pra ele, pô, mais aí, vou dizer uma coisa... todo mundo gosta de você? Não. Se você tivesse tudo isso, o pessoal ia gostar de você? A minha discussão com eles é... E aí, você ia ser mais legal? Ah... lógico que eu ia... Muitas dessas meninas... minha discussão... Será mesmo? Você, se tivesse tudo isso...

P: Fazer eles pensarem, né?

GA: É, então... *(chega um garoto querendo falar algo e o gestor diz a ele: Pede licença, hen... que nem gente civilizada)* Então, a gente tem que disponibilizar mecanismos pra que a escola se torne... porque não adianta falar em ideal... ah... sou democrático, e a participação... mas, você não dá oportunidade. Tem que oportunizar isso, né? *(outro aluno interrompe para perguntar se vão embora depois daquela aula, ele responde que sim e pergunta: Dá pra se comportar? Então tá bom...)* Então, a gente tem que oportunizar essas

coisas, né? No dia a dia com eles, que nem eu, por exemplo, você vê meu relacionamento com eles, você viu? Comigo eles tem... eles falam o que eles querem, eles tem, né? numa boa... liberdade, eu dou liberdade, isso é importante, né? Você dar liberdade, e responsabilidade, fazer eles perceberem quando... e corrigir, né? Você viu que eu corriji, por que essa é a nossa função, né? Eles tem que... Na verdade, professor hoje, eles não tem que ter paciência, ele tem que ser resignado, eu acho que os professores, hoje, têm que ser todos budistas (risadas) ... *Outro aluno interrompe pra perguntar sobre o horário de saída. Ele diz: vai, vai comer e vai embora, avisa lá pra mim porque já vieram um monte perguntar aqui... faz esse favor.).*

P: Bom, isso aqui acho que você já falou, se há regras da escola, há... porque você já falou, e se é de consciência de todos, você disse que no ato da matrícula é...

GA: O regimento é o seguinte, ele é discutido no conselho de escola, né? Aí o conselho de escola, é quadrienal, e, como o projeto político pedagógico nós também fazemos, agora tamos discutindo, já tamos terminando, né? com a comunidade, também, e a... é... então, o regimento é baseado no quê? o regimento é feito com base no quê? Com os dados socioeconômicos que nós temos, das necessidades que a gente discute com a comunidade, e através da participação no conselho deles, a gente discute isso, né? A gente procura fomentar as participações deles né? E agora, é... na verdade alguns pais desconhecem o regimento por que não participam, mas aí a gente procura discutir, é... mostrar pra eles o que que é, né? O que eles querem, por exemplo, é... por que que cês não deixaram meu filho entrar 7h10min? Por que tá no regimento. Ah... mas eu não concordo. Então por que você não veio discutir? Agora você não pode discutir, pode discutir no começo do ano. Se a comunidade, a maioria aprovar que seu filho pode entrar 7h e meia, nós vamo deixar ele entrar 7h e meia. Essa escola é democrática, a escola não é feita pra mim, e nem pro senhor, é feita pro seu filho, agora, se a comunidade achar que a regra tem que ser assim, que... e se achar que aqui também tem que ser *les ce faire le ce passé* também, a escola é a cara de vocês. Agora, só que eu não vou ficar aqui, eu não sou obrigado a aceitar essa escola. Eu vou pra outra que tem meu perfil. Pra mim não tem problema. Tem escola anárquica, não tem? Tem escola rogeriana, escola... não tem problema, desde que o projeto seja esse, quer dizer, desde que tenha metodologia, projeto, e desde que a execução seja feita de uma forma pensada e discutida, né? Isso é uma gestão mesmo, então, quando se fala em gestão democrática, né? O que eu penso, é isso. O meu pensamento é esse, a gestão democrática não tem que vir de cima pra baixo, não é a ssecretaria que vai fazer eu, ela e ela diretor e vice, né? Impor uma adiminstr... não. Isso aí já

era, não existe mais, né? Você não conseguir conviver mais com esse aluno desse jeito, do jeito que... né? até, a gente precisa descobrir várias coisas que estão erradas pra gente conseguir sobreviver... porque... cê não consegue nem atingir o aluno, né? Aí cê cria um... um... uma antipatia que... aí na verdade não tem mais sentido ter o cargo aqui, meu cargo, se não for isso não tem sentido, né? Se os alunos não confiar em mim, se a comunidade não confiar em mim, eu não vou poder ser meu... a primeira coisa que um gestor tem que ter é confiança da comunidade, não é? Que aí ele tem que falar pro cê que precisa disso, ou que aconteceu isso, aí você pode resolver, né? Pode ajudar a resolver, né? Eu acho que nossa função é essa, né? Nós tamo aqui pra facilitar a vida deles, eu acho que a vida deles é muito sofrida, assim, já é muito problemática, eu acho que a gente tá aqui pra facilitar... Na verdade eles não tem referência. Por que que eles falam palavrão aqui? Por que a mãe fala palavrão... então eles são vítimas, eles não são algozes, eles são vítimas dessa comunidade, dessa falta de educação. Então, a gente tem que corrigir isso aqui, mas também não adianta. Bater de palmatória neles? Tem que corrigir, mostrar pra eles que a vida não é assim, que a escola não é assim, que... você vai xingar seu patrão? Se fala um palavrão, eu falo pra você: cê vai xingar seu patrão? Cê vai falar isso que cê falou pra seu patrão? Cê tá na rua! Patrão vai te dar um pé na bunda. Aí eles entendem. Vai entendendo devagar, isso é uma cultura, a gente vai ter que, né? Trabalhar, né? Mas a gestão é o que você falou, a gente... eu, por exemplo, como coordenador eu tenho isso como... bem claro, né? Na minha postura, né? E, apesar que eu acho o seguinte, eu falei pra você, eu acredito mais na ação do que na conversa. Eu sou uma pessoa de ação, eu acho, acredito mais no exemplo do que no discurso, né? Eu falo pra eles, eu não sou padre nem pastor pra ficar fazendo discurso, eu mostro o exemplo, a gente trabalha com analogia. Pra eles é bom isso, trabalho com comparações...

P: Pra conseguir entender, né?

GA: Até com parábola bíblica a gente... é verdade...

P: Ah... parábola é, né? Importantíssimo, né? Tem um estudo que li esses dias que os comerciais de tv são feitos em formas de parábolas, né? Tem um alcance muito grande.

GA: Nós temos 60, 70% de evangélicos. Novo testamento é o que eles seguem, nós temos que usar isso também.

P: É um conhecimento prévio do aluno, né? Eles tem isso como...

GA: Cê fala do pastor deles? O pastor não falou isso? É isso? Eu uso isso, então... se é isso, como é que cê reza lá e vem dançar na boquinha da garrafa?

P: Eu falava muito isso em sala, às vezes o pessoal cantava funk, tal, aquele negócio da mulher... eu falava, peraí... vamos ver o que que fala isso aí... que que é esse negócio de ostentação, o que que é ostentar? Tá, mas o pastor lá na igreja não fala que isso é feio, que isso é ruim? Eles ficavam... é, né?

GA: Eu falo, seu pastor não fala dê um carro pra Jesus, não... aqui Jesus sabe até dirigir... (risos). E se o pastor falar que é pra dar um carro pra Jesus cê não acredita não...

P: Não tinha carro no tempo dele, né?

GA: No máximo uuma Biga, uma birra (risos)...

P: Bom, pra terminar, é... você acha que as relações aqui nessa escola, elas são democráticas, o quanto são democráticas e se você acha que pode ser melhorada, como poderia ser melhorada, essas relações?

GA: Eu acho que a gente tem, procura ter essa gestão democrática, né? Tem, eu acho que tem... eu acredito que a maioria tem e, ah... nós, na verdade a... nós temos muita paciência também pra aceitar, né, as diferenças, aceitar até as intransigências, orque os alunos são intransigentes, são conservadores, cê sabe que eles são mais intransigentes que a gente. Pra você entrar num acordo com eles é difícil, né? Mas a gente tem que se abrir pra isso, o diálogo, né? Na verdade, a gente procura resolver conflito todo dia, né? a gente procura resolver os conflitos toda hora. A gente tá aqui, né? Pra isso. Então eu acho que a escola é democrática, procura ser uma escola democrática. O objetivo é esse e acho que na prática a gente consegue fazer algumas coisas. consegue, né? Agora, eu vou falar pra você. Aqui a gente tem uma dificuldade é... na compreensão dessa democracia por parte da comunidade. O que eu acabei de falar pra você. Acham que a democracia é só direitos, então, é... na verdade, até os mais novos sabem que tem conselho tutelar, se a mãe bater no filho, os filhos conhecem os direitos, os traficantes também conhecem, têm bons advogados, então, quer dizer, só quem não conhece a lei deve ser a gente (risos). E eles sabem aonde (*um aluno interrompe e pede para ligar pra mãe...*). Então, eles conhecem, então, (toca o sinal da escola) democracia não é só direito, é deveres também, que tem que cumprir. Democracia é uma coisa mais ampla do que venha a nós ao vosso reino nada.

P: A pessoa tem que abrir mão de certos... de certas coisas para o bem comum, né?

GA: Quando a coisa aperta pra eles, eles alegam que... né, quando cê põe eles na parede é que eles têm direito, né? Mas, peraí, cê veio de shortinho de... pelo regimento cê não pode vir de shortinho, cê acha que cê tem direito ainda? Que que a gente faz, só pra você ter ideia da postura. o Aluno vem de shortinho, cê sabe que não pode, primeira vez: tudo bem...

da outra vez, veio de novo reincidente, liga pra mãe, ó mãe, nós não vamos mandar embora, porque é direito dela estudar e eu não posso impedir o direito dela de estudar, mas ela vai usar um uniforme, pego um calção e dou pra ela colocar, né? Por que aí pode, é norma, né? por que a gente não pode impedir ela de estudar que é um direito dela. Ela tem que estudar né? Independente se a mãe qquer ouu não, se a mãe acha bonitinho, põe o shortinho na rua. Aqui não vai por. Não é? Só se a comunidade achar que todo mundo pode vir pelado aqui, aí sse todo mundo... eu não vou vir mais dar aula aqui, não vou ser mais coordenador aqui, porquew acho que não deveria vir todo mundo pelado. Eu acho que é por aí, né? E a gente tem que ter muito cuidado, né? Com eles, principalmente aquela população que é carente de tudo, e tem uma exclusão que a gente vive aqui, a gente tem que ter cuidado, né? Ter cuidado, é... e... primeiro que pra você não fazê-los sofrer mais do que já estão sofrendo e... e... na verdade pra aumentar as carências mais ainda, porque a escola tem que diminuir, carência educacional, não populismo barato, dá isso, dá aquilo, mas fazer coisas mais importantes, então a gente tem que tomar cuidado... Então, em relação à democracia, a nossa proposta é essa, diminuir as carências, esse abismo, poder trabalhar essas questões, então eu acho que nós somos uma escola democrática. Eu acho.

Escola A

Funcionária A

São 10h da manhã, após o lanche ter sido servido. A entrevista se deu na sala dos professores, havia muita gente entrando e saindo, alguns ficavam por um tempo na sala conversando.

P: Qual a sua idade?

FA: 51

P: Há quanto tempo você trabalha em escolas?

FA: 18 anos

P: E... que tipo de trabalho você já fez em escolas?

FA: Eu sou concursada como auxiliar de serviços gerais, mas sempre tive assim dividido entre auxiliar de serviços gerais e cozinha. E eu fui passada com desvio de função pra cozinha definitivo, acho que como auxiliar de serviços gerais eu fiquei uns dois anos.

P: Dois anos como auxiliar de serviços gerais...

FA: Mais ou menos...

P: Aí foi pra cozinha...

FA: em definitivo.

P: e aí tá na cozinha todo esse tempo.

FA: Isso.

P: Pra você, o que que é democracia?

FA: Hum... Ai meu deus...

P: Pra você, o que que você acha que é.

FA: Nossa Senhora!

P: Você pode dar um exemplo, democracia é quando acontece tal coisa, etc. pode ser também, não precisa ser uma resposta assim da teoria pode ser alguma coisa prática, ah... eu acho que democracia é quando acontece uma determinada coisa e isso seria democracia, pode ser também...

FA: Ai... é... também é assim, é uma ordem, né? Se você segue aquele padrão, né? Você tem uma missão, você segue ela, eu acho que é...

P: Sim, é o seu ponto de vista, não tem certo ou errado, é o que você acha mesmo...

FA: Tem coisas que a gente nunca para e pensa, não é mesmo?

P: Como que eu falo que que é isso, né?

FA: É isso... às vezes a gente sabe tudo, mas não sabe... não divide, não separa, né? Mas eu acredito assim, no meu ponto de vista, que é o que você dispõe a fazer e... e... segue aquilo, né?

P: É... Você acha assim, na sua experiência profissional, trabalhando em escolas, né? É... das coisas que você viveu, e tal, nas escolas, essa sua experiência, cê acha que a democracia tá presente, assim, sempre... ou às vezes sim, às vezes não... você viveu essa democracia na escola? Ou sempre foi alguém mandando e você tendo que fazer, e...

FA: Não...

P: Você pôde dar opiniões, falar...

FA: Não, não, bem aberto, aqui é bem aberto. Eu só trabalhei aqui, então é bem aberto, sentimos à vontade, sempre pude falar, ouvir... (silêncio).

P: Você acha que a democracia pode ser ensinada pros alunos? Não no sentido de democracia é isso, isso e isso, mas de... da forma de eles viverem, de agirem, e da relação deles com os outros, você acha que dá pra ensinar isso pros alunos?

FA: Eu acho que ela também vem desde berço, desde casa, né? E... como eles ficam aqui, já fica mais difícil, não é impossível. Por que eles vão lá no... prézinho... e, quando chega aqui às vezes eles já tem a cabecinha deles...

P: Já tem uma formação, né?

FA: Isso... fica meio... acho que mais difícil.

P: Fica mais difícil, mas cê acha que dá...

FA: Dá, se trabalhar bem, e se tiver uma família centrada. por que eu acho que tudo é berço, né?

P: Como que você acha que a escola, na escola, depois que eles já, então, chearam aqui, têm uma certa formação que vem da família, e da rua, né? Da sociedade e tal, dessas relações, como que cê acha que a escola pode... que que a escola pode fazer pra tentar melhorar, modificar, essa forma dos meninos serem?

FA: Olha, eu acho, e eu vou falar lá do tempo dos meus filhos, sabe/ Eu tive quatro filhos na escola, eu acho, assim, complicado, hoje, a escola fazer alguma coisa. Ela até tenta, mas... porque no tempo dos meus filhos, era assim: família/aluno/escola. Hoje, a família... sobrou tudo pra escola. A escola tem muitos problemas pra poder lidar... Então eu acho que ficou muito difícil pra escola. por isso que eu falo, tem que ter... vim lá de baixo, né? Família é central.

P: Esse tipo de educação é mais a função da família?

FA: Isso... Por que aqui, a escola tem que dar o ensino, até tenta, né? Tem o lado...

P: Das matérias...

FA: Isso... mas é complicado, porque hoje eles não vêm mais na escola pra estudar. Eles vêm pra sair de casa, pra comer, pra passear, pra não limpar a casa com a mãe, né? A gente tá aqui e cumpre nossa função, né? A nossa parte, os professores também, mas é complicado. Tanto que você vê, os alunos, na oitava, não é minha parte, né? Na oitava série não sabe escrever o nome. Então, eu falo assim, no meu tempo, eu fazia o serviço, não que eu quero ser a super-mãe... mas, é família... fazia o meu serviço de manhã e ia ver o caderno, o caderno deles tinha que ter o meu gosto. Se o caderno tivesse do meu gosto, possivelmente ia tá do gosto do professor, e hoje as mães...

P: Não se preocupam...

FA: Eu não sei se é porque hoje é muito complicado... por que deixa os filho na creche, ou se é... então a mãe chega só de noite, né? Eu vim trabalhar depoi que meus filhos já estavam, né... Taí uma coisa que eu não posso falar que eu não fiz, né? Eu tenho nora que trabalha, mas é a mãe que toma conta, né? E, então eu acho que é isso, não sei se eu tô respondendo certo.

P: Não... tá ótimo! É... Tem... nessa escola tem regras de conduta, assim, regimento que fala o que que pode, o que não pode fazer?

FA: Eles tentam... é isso que eu tô te falando.

P: E essas regras, assim, todo mundo conhece as regras? Todo mundo sabe? Se eu precisar saber agora se eu posso andar pelado no pátio (risos...) onde eu vejo isso? Tem algum lugar que tá a regra lá pra eu ver, ou não...

FA: Não, não não... Aqui a gente sabe assim mesmo, é... celular, né? boné, mas que eles não aprende, né? E... são essas coisas.

P: Mas, quando surge as situações é que vai ver lá na regra se pode...

FA: Eles já sabem, ah... olha o celular, olha, aquele boné...

P: Você acha que... é... eu acho até que você já respondeu... é... que nessa escola aqui as relações são democráticas? POde ser entre todo mundo aluno/professor, aluno/funcionário, o professor com você... a direção, o aluno, todo mundo, você acha que é...

FA: É muito legal.

P: Você acha que poderia, mesmo sendo bom, você acha que dá pra melhorar ainda, assim, se fizer alguma coisa, assim...

FA: Olha, eu falo que o povo é muito bom! Tanto que eu tive chance de sair daqui e não sai. Só tem como... lógico, tem a hierarquia, né? Tem a direção, tem né? E... grupos de funcionário, grupo da cozinha. Lá sempre teve alguma coisa assim, desagrava, sabe, assim, nós somos em quatro, né? Aí parece que divide: duas, duas... sabe, assim? Você precisa ter sabedoria pra lidar. E na limpeza deve ter isso também...

P: Isso tem em todo lugar... até na família, né?

FA: Isso... precisa ter sabedoria pra levar, mas, o geral, nunca quis sair daqui.

A entrevista termina, mas enquanto agradeço a participação, ainda com o gravador ligado a entrevistada diz:

FA: Eu só gostaria... que a família se empenhasse mais, porque a gente olha assim, nas crianças, você vê as criança pequeninha, daqui a pouco você vê... logo você vê eles com bebê no colo, né? Eu acho que falta a família pra tá ali junto. Por que filho não é você por no mundo e deixar, né? Então você cria ele, educa, ensina, regras, conhecer a palavra sim e não, né? E aí vai pra escola, se eles sabem essas regras eles vão pra escola sabendo essas regras, né? Pelo menos essa base, e eu acho que hoje é a família que deixa muito a desejar, muito muito... e dá dó de ver... eu vejo aqui, eu tenho netas em outras escolas, e vejo que tá ruim, por que eles não aproveitam, eu falo assim, eles passaram na escola, a gente faz a nossa parte, mas é complicado, tá?

Escola B

Professora B

P: São poucas perguntas. Preciso que você me fale o nome e a idade?

PB: PB 51 anos.

P: Eu quero saber a quanto tempo você trabalha na educação?

PB: Há 29 anos

P: E que cargo ou funções você já ocupou nessa aérea?

PB: Eu já trabalhei como coordenadora no antigo ciclo básico né, na trabalhei na atual sala de leitura na rede estadual trabalhei dois anos em sala de leitura.

P: o que que é democracia pra você e em quais áreas da vida pode ser exercitada praticada?

PB: eu acho que ela pode ser exercitada, praticada, devem ser em todas as áreas. Algumas coisas a gente tem que direcionar porque o aluno, não tem noção do que ele precisa aprender. Mas dentro daquilo que a gente conhece no currículo, a gente pode dar oportunidade pro aluno pra trabalhar de uma forma democrática, dando a palavra pra ele falar, respeitando a opinião dele, trocando ideias, porque a gente aprende com o aluno também né. Acho que a democracia cabe em todos os lugares não só na educação como na vida em geral.

P: Tendo em vista a sua experiência profissional na educação e as relações que foram construídas vividas, quão presente a democracia se fez e se faz? Se você puder ilustrar com algum exemplo se tiver alguma situação e se nessa sua carreira profissional. E se você viveu mais relações democráticas ou não se teve momentos que foi meio autoritário?

PB: E eu já vivi momentos de autoritarismo que me marcaram muito né. Por exemplo eu estava trabalhando com o terceiro ano, numa época ai e eu gosto muito de trabalhar com recicláveis e o diretor abriu a porta da sala e disse “ que bagunça é essa, que que esse lixo todo ta fazendo ai”, Cê entendeu então foi bem assim né, ai eu peguei e falei, pedi calma pra ele, expliquei o que estava acontecendo e os alunos fazem barulho pra determinadas coisas você deu liberdade pra eles, como você viu ali agora mesmo. Eu vou fazer um sarau e eu quero que eles venham de encontro com aquilo que eu quero ensinar. Eles vão escolher o que fazer, o que apresentar, o que que eles querem dentro de um sarau, primeiro eu explico o que é um sarau e deixo as apresentações a critério deles e então vou mediando, se pode ou se não pode, se faz parte ou se não faz a gente vai assim. Eu já vivi um certo autoritarismo também ao longo da minha vida e eu acho muito legal trabalhar com liberdade dentro daquilo que você quer ensinar, você dá liberdade pro aluno de como fazer, porque muitas vezes eles me ensinam como ensinar alguns, porque as vezes eu não estou atingindo o aluno do meu jeito. Ainda mais eu que sou de um curso universitário de trinta anos atrás. Hoje mudou completamente a grade os autores que se estuda hoje, tudo mudou muito e nem sempre a gente consegue ter isso atualizado como deveria. Eu gosto muito de estudar de ler essas coisas, mas eu percebo que eu não leio nem dez por cento do que eu gostaria de ler de conhecer o novo.

P: O sistema é bastante, toma muito nosso tempo pra varias coisas.

PB: O sistema limita a gente tanto no tempo, quanto as vezes no jeito de fazer as coisas, porque um jeito de se fazer por exemplo levaria muito mais tempo, que nem pro sarau agora nos vamos ter apresentação de teatro e eu vou ter que ficar aqui agora fora do meu horário de trabalho pra ensaiar, porque se eu ocupar todas as minhas aulas pra isso eu vou

deixar de dar um conteúdo pro aluno que pode fazer falta lá na frente né. Então fica difícil eu me desdobro pra fazer, mas agente sabe que não é o certo, alguns professores as vezes deixam de fazer porque não são remunerados, no momento extra como esse daí pra se fazer isso. Então o sistema acaba te limitando. Quando você vê o professor desistindo de fazer isso ou aquilo porque gasta muito tempo, ou é porque ele não tem disponibilidade ou ele se recusa a trabalhar mais que o horário dele.

P: Você acha que a democracia pode ser ensinada, não como o conceito do que é democracia, mas viver democraticamente?

PB: Eu acho que pode e deve ser assim, porque se agente não ensinar democracia pro aluno, não der liberdade pro aluno, que cidadão nós estamos formando. Então pensando na cidadania, a cidadania tem que ser praticada e tem que ser dada como exemplo né. A partir do momento que se eu me considero uma cidadã que aprecia, que valoriza a liberdade eu tenho que trabalhar desse jeito, para que o meu exemplo saia da teoria, porque não adianta eu dizer teoricamente pra ele o que é democracia e depois eu fazer outra coisa, se eu aprecio eu tenho que fazer na prática né. Eu acho legal quando a gente pega pra trabalhar com jornal, com revistas, que você vê textos que você mostra ali pro aluno, tá vendo a liberdade de expressão presente aqui, então essa é a opinião de quem escreveu a sua pode ser diferente, aí eu começo e a sua, e a sua qual é que é, o que você pensa a respeito desse assunto. Então fica muito legal, gera bastante polemica, gera uma aula barulhenta né porque as vezes eles querem falar todos ao mesmo tempo. Mas agente conquistando, tendo amizade e carinho dos alunos, agente vai mediando e vai fazendo com que com o tempo eles respeitem isso também, que é falar um de cada vez.

P: A pergunta é se tem regras de conduta na escola, eu percebi que tem que estão coladas em todas as salas e elas são de conhecimento de todos e estão disponíveis pra todos.

PB: E muitas vezes nós voltamos no texto das regras por isso que ela ficam ali, porque alguma situação que sai da regra, agente chama e fala o vem cá leia aqui o item dez por exemplo, o dez não está falando que você deve ouvir o seu colega, deve respeitar a vez dele de falar, então espera ele acabar de falar, você vai falar, mas do mesmo jeito que você fala e que os outros te ouçam, você também tem que saber ouvir. Então uma situação de desavença com um colega, qualquer uma situação que entra no regulamento a gente chama o aluno a atenção do aluno pra aquilo e é importante a gente provar pro aluno que regras existem para que haja organização, limite, não é pra fazer sofrer é pra fazer feliz. Então quando eu falo pra eles eles dizem “mas a professora não é assim não essa escola é muito

chata”, aí a gente procura dar exemplos eu levo muito em consideração o exemplo de trânsito. Eu falo se você não aprende a ter limites dentro da sala de aula, dentro da escola, dentro da sua casa, você vai sair por aí fazendo arte no trânsito, arte no seu trabalho. Aí eu mostro pra eles, eu falo isso aqui é inconsequência de imprudência no trânsito: o cara me bateu a cento e dez por hora dentro da cidade, meu carro capotou dentro da cidade, ele bateu na lateral do passageiro, se ele tivesse obedecido as regras do trânsito eu não teria passado por cinco cirurgia pra arrumar minha boca. A gente vai com exemplos práticos com coisas que estão diante dos olhos deles, com coisas que mexem com o emocional deles pra mostrar pra mostrar. Sempre tem um aluno que fala aí bateram no carro do meu pai, aí isso aconteceu com minha mãe no trabalho dela. Principalmente quando fala de bullying eles sempre tem um exemplo dele ou da família dele, que eles querem contar, então fica legal.

P: E essas regras você saberia me dizer quem elaborou as regras como elas foram feitas?

PB: Acho que foram todos os professores, acho que pra elaborar regras entram representantes de funcionários, mas acho que a coordenação, direção, professores, acho que entra funcionários aí também se não me engano, porque foi discutido, só não tenho certeza dos funcionários, mas acho que entra também, alguém da secretária.

P: E aí a pergunta é a seguinte você acha que deveria haver diferenciação ou se há diferenciação e se deveria haver ou não diante dessas regras entre alunos e profissionais ou as regras tem que ser já elaboradas fazendo essa distinção do que de repente para o profissional é de um jeito o do aluno é de outro, vou dar um exemplo pra ver se fica mais claro. Por exemplo: o uso de um celular ou de um tablete na sala de aula, o aluno não pode, mas o professor pode porque ele acessa alguma coisa por ali e tal então na regra já haveria diferenciado, você acha que deve haver essa diferenciação, deve ser clara pra todo mundo, ou não deve haver deve ser igualzinho pra todo mundo?

PB: Olha eu acho que tem casos e casos, existem momentos que as regras precisam ser diferentes, uma vez que é o profissional que está ali trabalhando com o aprendiz, em outros momentos eu acho que o professor e o aprendiz são todos cidadãos, seres humanos que devem seguir as mesmas regras. Agora a regra do celular eu sou a favor do uso dele em sala de aula e já fiz isso, não sei se o diretor sabe, mas eu já fiz isso, as vezes eu preciso que pesquise alguma coisa ou outra né e faço apesar de não estar dentro das regras da escola. O que eu combino com eles é que o celular só pode estar na mão, na carteira quando a uso do conteúdo que nós estamos trabalhando, nós não vamos usar o celular na sala de aula pra entrar

no face, fica no bate papo e outros meios de comunicação que o celular dá. Então eu consigo um respeito bom deles neste sentido porque quando é necessário; ” Então pega o celular de vocês e vão conferir isso, vão conferir aquilo” cê entendeu. Outro dia mesmo fizemos uma pesquisa pra quem tinha internet na sala de aula só com os verbos auxiliares, cê entendeu, eu não lembrava de todos na hora, eu não tava com nenhuma a gramática na mão, então eu falei: “ quem tem aí internet vamo conferir “, professora não lembra de tudo também não. Então é legal isso, as vezes eu não lembro de uma coisa o aluno tem como achar ali trazer informação pra classe, então eu acho interessante deixar claro que tem vários tipos de situações que em determinado momento se agente for falar, respeito eu acho que serve pro professor, pro aluno, pro diretor, pros funcionários serve pra todo mundo. Então dependendo do assunto que você tiver falando, eu acredito que poucos vai haver separação, se houver alguns vão ser poucos eu acho que a maioria a regra é pra todos.

P: Agora com relação a essa escola as relações vividas nessa escola, no seu ver são democráticas? Pode ser relação entre professor e aluno, entre outros profissionais, entre direção e profissionais, as relações que são vividas aqui.

PB: E vinte nove anos de sala de aula, eu posso te dizer que essa aqui esta entre as três melhores que já trabalhei, essa aqui esta entre as três melhores, onde a gente tem assim diretores, coordenadores, colegas, respeito, colaboração a hora que eu preciso de alguma coisa ou outra, sempre prontos mesmo em relação a disciplina ou a indisciplina dos alunos, sempre prontos. E o legal aqui assim sabe ninguém visa muito “ A vamos dar suspensão pra castigar”, não sempre se busca a orientação a trazer a família pro problema, sabe é uma coisa que eu aprecio muito, que eu não acho que suspender aluno resolva, a gente tem que ensinar e mostrar pro aluno os benefícios e os prejuízos que aquela situação traz. Então o relacionamento aqui é muito bom.

P: Você acha que ainda dá pra melhorar essas relações e como e que ideias você teria?

PB: Pra melhorar aqui dentro dessa escola você fala?

P: É.

PB: Nossa é difícil acrescenta alguma coisa, porque é muito bom é tudo muito bom, mas eu acho assim se a equipe gestora tivesse mais tempo, pra estar presente na sala de aula ou na sala dos professores, nos nossos bate papo. Agente sabe que eles ficam muito presos só a burocracia, nem sempre eles tem o tempo que agente gostaria, pra ajudar a gente em algum momento, não que alguém tenha me negado informação ou tenha se recusado a conversar

comigo, de forma alguma, as vezes eu preciso conversar com o coordenador por exemplo, eu falo: “ O J. você tem cinco minutos pra mim” ele fala: “ O tô indo embora e alguma coisa que precisa ser agora ou pode ser amanhã”, não deixa pra amanhã, então mesmo, tem que ser hoje, já aconteceu dele ficar aqui né já saindo lá na porta indo embora, ele fica mais cinco ou dez minutos e conversar comigo, ou estar presente na conversa com a família de um aluno, á aconteceu cê entendeu, acho que é isso, só tempo deles que é pouco porque tem muito a fazer dentro da escola.

P: E isso muito obrigada. (risos)

PB: Foi bom espero ter ajudado. (risos)

Escola C

Professora C

P: Eu preciso só pro registro aqui, os nomes não serão usados na divulgação da pesquisa, eu vou tirar tudo, mas só pra saber de quem é quem lá na entrevista. Cê diga seu nome e idade?

PC: Sou M. do C., tenho 48 anos.

P: A quanto tempo você trabalha na educação?

PC: Na educação há 22 anos.

P: E quais funções e cargos você já ocupou, foi só professora ou?

PC: Sempre trabalhei como professora da educação fundamental e ensino médio.

P: E qual cargo ou função você ocupa no momento?

PC: Ensino fundamental e médio

P: Só na escola ou?

PC: Nessa escola municipal e na rede estadual de ensino.

P: Pra você, aí não tem o conceito certo, eu quero investigar o que as pessoas pensam sobre democracia, então na sua concepção o que seria democracia?

PC: Democracia é pensar junto, decidir junto, as questões que envolve a coletividade, então eu posso agir democraticamente na minha casa, com a minha família, decidimos juntos, meu marido, minha filha e eu o que vamos fazer, por exemplo: decidimos o que vamos comer no jantar, já é uma ação democrática. Todos tem voz, todos te vez nessa decisão, de maneira igual, ou pelo menos tomar parte da decisão né. Na escola no âmbito

educacional a mesma coisa, se a decisão vai influenciar a vida de cada um, seja funcionário, o gestor, professor, aluno. Todos tem que saber o que esta ocorrendo, como processo e como pode participar, como pode tomar a decisão, decidir o final do processo.

P: Na sua experiência profissional em educação o que você, já deve ter tido/feito aula em outras escolas ou só aqui?

PC: Trabalhei em várias escolas em diferentes cidades, então a experiência é ampla?

P: Então dentro dessa experiência você viu presente essa democracia nesse âmbito escolar, em alguns casos talvez mais outros menos. Você quer contar alguma experiência ou?

PC: O que eu posso dizer é que esse processo de consciência democrática dentro da escola, vem progredindo. E já houve época em que as decisões eram de cima para baixo indiscutivelmente, não havia qualquer possibilidade de dialogo, muito menos contar com a participação do aluno, estou falando dos profissionais da educação o aluno não tinha vez. Hoje já percebemos que se não ouvirmos a voz do aluno, não há trabalho a ser realizado. Por que há uma forma sim de pensar profissionalmente a aquele que atua no dia-a-dia da sala de aula, nos corredores, na gestão, mas o aluno que experimenta o resultado de tudo, ele que é agente de tudo, então se não olharmos para aquilo que ele tem necessidade, para aquilo que ele pensa sobre educação, a educação não se estabelece não ocorre. O processo democrático vem se desenvolvendo, não estamos num nível ainda adequado, perfeito, nos estamos crescendo nessa área e eu posso dizer mais propriamente dessa escola como ensino fundamental, que nós já conseguimos muito. Eu já consigo um dialogo maior com o aluno por exemplo: Nós mudamos recentemente de sala comum pra sala ambiente. Esse foi um processo que levou em conta um trabalho, claro, que a gestão desenvolveu antes, um trabalho de funcionalidade do ambiente, e num processo seguinte foi ouvido o aluno os pais, então o que eles pensavam sobre isso, como é que eles imaginavam essa sala, qual seria o trabalho a ser feito. Pra conseguirmos o resultado final, o que imaginavam e o que pudessem fazer no primeiro momento pra tornar esse objeto viável. De um ano para o outro esse trabalho foi feito, essa pesquisa de intenções foi feita, depois sim é que foi implementada a sala ambiente e até o momento nós estamos definindo quais são os deveres de cada um, quanto a este ambiente novo, quais são as contribuições, então é todo um processo. Nós estamos talvez engatinhando, mas estamos seguindo, caminhando com um objetivo final. Então é um exemplo essa sala ambiente que foi pensada e desenvolvida e esta ainda sendo implementada, mas com ajuda de todos, com o pensar de todos, o criar de todos. Agora no ensino médio é um pouco diferente porque, porque ele já tem uma energia diferente, tem objetivos diferentes

e eu digo que a educação ela não se processa, tem todo um currículo a ser desenvolvido, tem todo um trabalho mas se esse trabalho for aliado a essa energia e a essa criatividade do jovem do ensino médio aí o progresso vai sair. Então sempre que ele é respeitado na sua opinião e lhe dado a voz, nós temos um fruto de trabalho muito melhor.

P: Então você acha que essa democracia da pra ser ensinada, entre aspas aí na escola não só o conceito mas essa escuta de dar voz?

PC: O termo ensinar eu acho que é compartilhar experiências eu acho que é um termo mais adequado, porque se eu trago pra sala de aula eu penso dessa forma, mas qual é a sua forma de pensar o mesmo problema. Então quando eu passa essa questão adiante. Qual é sua forma de pensar e que solução você encontra. Qual é a sua sugestão. Então esse compartilhar experiências eu pensei assim, resolvi-me meu problema em dado momento dessa forma, você teria uma outra forma de resolver o mesmo problema? Com as suas experiências até o momento como é que poderíamos resolver esse problema agora? Então esse compartilhar dúvidas, compartilhar desejos e experiências acho que leva a um processo democrático mais efetivo.

P: Nessas relações de vida nessa escola aqui você as vê como democráticas e se você acha que mesmo sendo democrática ou não se há forma de melhorar e quais seriam as formas de melhorar, quais formas você vê, não apenas no âmbito dessa escola, mas pensando também na atuação de secretaria de outras instancias relacionados ao trabalho daqui que as vezes dificulta, as vezes auxiliam melhoram?

PC: Eu creio que nessa escola como eu já estou a 12 anos eu posso ter uma visão ampla de todo processo aqui desenvolvido. Então eu me sinto a vontade de opinar de questionar e vejo que nós estamos amadurecendo como profissionais que visam o trabalho democrático em todas as áreas e nós estamos aprendendo também a ouvir o aluno isso é importante, ouvir e aceitar diferentes opiniões aquelas que difere da nossa de uma opinião pessoal. Então esse amadurecimento ter uma opinião formada, mas encarar a opinião do outro respeitar a opinião do outro e que nós estamos construindo amadurecendo. Então eu me sinto livre pra dizer que nessa escola, eu posso opinar, o aluno pode opinar em diferentes situações, eu dei somente o exemplo anterior, mas eu vejo isso a todo tempo. Então quando o aluno diz eu não gostei, não deu resultado isso, isso é levado a reunião nós pensamos sobre isso, discutimos essas visões colocadas, essas diferentes visões sobre o mesmo assunto. Isso também é importante, e não só discutir, mas no momento seguinte tomar uma ação, fazer algo pra que o que não deu certo venha surtir algum efeito favorável posteriormente. Então é esse

movimento que a escola permite, e escola eu digo assim todos, a gestão tem grande participação nisso, sem essa abertura não há, aí logicamente que nos estamos falando de uma rede, que segue padrões, que segue regras estabelecidas pela secretaria da educação que tem que ser respeitadas aqui, mas dentro do possível nos discutimos tudo, nos discutimos o que é colocado como projeto, o que é colocado como avaliações externas, o que é colocado como currículo, nós avaliamos projetos internos. Então o que vem é colocado sim como uma obrigação, uma regra, mas isso não quer dizer que não seja analisado por todos e discutido a viabilidade ou não. Mas a gente vai construindo, o conceito de educação, de escola, de sala de aula e algo que é fantástico tem os percalços, tem os problemas que a gente enfrenta, mas a gente vai descobrindo coisas muito interessantes. E esse processo democrático na educação é algo que não tem mais como retroceder, não existe mais é regra acabou você tem que engolir não, se você não ouvir o aluno, as diferentes partes. A gestão é algo interessantíssimos é a visão do todo. Aqui a gente tem a PC que tem esse jogo de cintura, se não tiver esse jogo de cintura saber olhar pra tudo e tirar de todos o melhor não tem progresso.

P: Bom é isso a entrevista é bem breve rapidinho. Eu te agradeço, muito obrigado e peço desculpas por ter tomado seu tempo.

PC: Magina de modo algum.

Escola C

Funcionário C

P: Então eu só preciso que você diga seu nome e idade, só pra eu ter registrado aqui.

FC: W.B tenho 29 anos.

P: certo, há quanto tempo você trabalha na educação?

FC: faz cinco anos

P: cinco anos! e cê já, e neste caso, sempre neste cargo neste tipo de trabalho?

FC: Na educação primeira vez, eu trabalhava com comercio, mas na educação primeira vez.

P: Tá

FC: Eu prestei na verdade um concurso, sem nenhum, não pretendia nada, prestei pra treinar mesmo e acabei sendo chamado.

P: E passou, foi chamado e está gostando?

FC: Tô gostando é muito diferente né, a educação é bem diferente do que eu imaginava.

P: Tá, e você teve assim algum curso preparatório de formação para trabalhar na educação ou não você foi chamado seu cargo é técnico?

FC: Meu cargo é técnico, mas eu fiz faculdade , sou formado em ciências da computação, me ajudou passar na parte específica do concurso público, me ajudou bastante.

P: Interessante, bom e você só me fala qual que é o cargo a sua função do momento? só pra eu ter especificamente.

FC: o cargo mesmo, meu cargo é monitor de informática, o cargo do concurso é monitor de informática.

P: E qual que é a função o que que você tem que fazer nesse cargo, na escola?

FC: Basicamente se relata no patrimônio do laboratório de informática, eu chego eu ligo a maquina, eu que desligo, eu que tenho a chave do laboratório , eu que controlo todos os acessos, os alunos que tão realmente aqui no computador, consigo visualizar a tela de todas as maquinas, vê a atividade que o professor prepara, agenda aula, calendário, pra não chocar horário.

P: Entendi, você cuida dessa organização do uso dessa sala?

FC: Isso

P: Mas as atividades quem prepara é o professor?

FC: As atividades quem prepara é o professor, apesar de que eu também auxilio na preparação, porque os professores não tem muito conhecimento de computação, eles me tem pra achar vídeo, conteúdo da matéria específica

P: A tá entendi. As vezes eles vem com a ideia e é você que vai falar da pra fazer assim, da pra fazer assado.

FC: Correto, isso, isso. E que nem todos os sites são permitidos pela prefeitura, a CODERP o órgão que gerencia a informática, eles que fazem o bloqueio, apesar que eu consigo fazer algum desbloqueio por aqui.

P: Mas muita coisa já vem bloqueada?

FC: Rede social são todas bloqueadas, facebook, instagran, enfim rede social toda bloqueada. O youtube eu posso bloquear ou não por aqui.

P: De repente um professor quer utilizar por aqui.

FC: eu desbloqueio porque as maquinas não tem som.

P: A interação é só visual, com a tela.

FC: hum..., porque eu tenho só três foninhos na verdade, a prefeitura só disponibilizou três foninhos, as maquinas não tem som, então praticamente não tem muita utilidade.

P: Pro vídeo né.

FC: Só que eu tenho um projetor montado no centro da sala, tem um projetor montado com uma caixa e um notebook, ai eu consigo produzir, passar bastante filme, o professor de história utiliza bastante filme.

P: Entendi. Bom a ai eu vou entrar no tema aqui do trabalho né. Pra você o que que você entende que seja democracia?

FC: Democracia (risos). Acho que democracia é quando você, tem os, (silêncio), a questão do coletivo né, sobressai sobre o individual, quando cê escuta uma grande maioria e essa maioria ela é, ela deseja alguma coisa e esse desejo sobressai sobre o individual isso é democracia. O desejo da maior quantidade sobressai sobre o individual.

P: Tá é, tendo em vista essa sua experiência na educação nesses cinco anos né?

FC: é

P: O que que você já viveu nesses cinco anos, você acha que a democracia tá presente na escola? Se você quiser dar um exemplo ou...

FC: Eu posso falar por essa escola, eu acho que sim, aqui a coordenação a direção escuta bastante os alunos, aqui o projeto político pedagógico ele sempre escuta os alunos. tem grêmio, tem os representantes de sala. Eles trazem pra gente o que aquela classe tá pensando, o que aquela classe que, o desejo da classe, que muitas vezes o desejo da classe não é o desejo da escola, aquela classe tem uma necessidade diferente da escola mesmo, acho que coordenação, direção, até pra mim mesmo eles vem falar. Tanto é que o projeto politico pedagógico, por diversas vezes chamava os representantes de classe aqui na sala, perguntava pra eles o que eles queriam, se tinha ideias muito mirabolantes, construir piscina na escola, (risos) tem de tudo o que você puder imaginar, mas acho que faz parte são ideias deles né.

P: Mas eles são ouvidos né?

FC: São ouvidos.

P: Isso que é importante né?

FC: Aqui na escola sim, não sei como funciona nas outras escolas né.

P: sua experiência, você sempre trabalhou aqui?

FC: Sempre trabalhei aqui, eu sou da comunidade eu moro aqui no bairro, o comercio que eu trabalhava era aqui no bairro. Ai quando eu fui chamado eu não sabia de

nenhuma escola, não sabia mesmo, aí eu fui por proximidade, eu conhecia bastante aluno, ouvia falar bastante da escola, que era uma escola boa, mas eu não tinha contato com professores, funcionários nada.

P: Sim, é interessante. E você acha que assim, democracia esse agir democraticamente ouvir o outro e tal da pra ensinar isso pros alunos, não assim democracia é e o conceito copiar lá da lousa. mas essa prática mesmo do dia-a-dia de escutar, saber...

FC: Acho que pela prática sim, acho que por conceito giz e lousa fica muito difícil, mas no convívio do dia-a-dia-, mostrar o que que é, chamar aluno, acho que legal também chamar pais, a escola bastante democrática o que os pais pensam, você escutar dos dois lados, tanto o aluno quanto os pais. Eles participam bastante de reunião, tem bastante festa aqui na escola, os pais participam bastante de festa, festa junina, encerramento de final de ano, os pais sempre participam, sempre lota a escola.

P: Que bom, porque é difícil trazer pai pra escola (risos).

FC: Aqui a comunidade sempre participa, conselho de escola, conselho de classe, sempre é feito aqui na escola.

P: Bom acho que você já falou de como pode ser ensinado dessa prática, desse diálogo que você falou. Nessa escola aqui existem regras de conduta ou de convivência e se essas regras são de conhecimento de todos e quem participou da elaboração se você sabe disso, dessas regras e tal quem participou pra fazer?

FC: Sim tem regra sim, tipo o grosso veio da coordenação e foram modelados pelos alunos, os alunos ajudaram.

P: Eles discutiram essas regras, que já existiam.

FC: regra de celular em sala de aula, aluno que fica fora no corredor, horário de chegada, chega atrasado perde a primeira aula.

P: E até por ele ter participado disso a consciência das regras é grande né eles sabem quais são as regras.

FC: Isso já se difunde entre eles mesmo.

P: Interessante. Você acha que tem que ter nessas regras, como são elaboradas e tal, você acha que deve ter uma diferenciação, assim entre regras que são para alunos, regras que são para professores e funcionários ou deve ser regras gerais que valem pra todo mundo independentemente de cargo de função, de o que que faz a escola.

FC: fala regra específica para o aluno ou regra pra?

P: certas coisas alunos não podem, mas professores podem, ou certas coisas ou tem regras que vão falar especificamente do que o professor tem que fazer, como ele deve agir e outras como os alunos devem agir aí vão ter umas diferenças entre elas entendeu?

FC: Entendi.

P: Você acha que deve ser assim diferenciado ou não, ou deveria se pensar em regras da forma geral, isso vai valer vale pra todo mundo não tem diferenciação?

FC: Eu penso que deve ser regras gerais, você não pode proibir um aluno de usar celular em sala de aula, sendo que eu estou usando celular. Entendeu? Acho que os professores, não só professores, eles tem que passar uma imagem para o aluno, de bom comportamento, de ética. Não adianta eu pedir pro aluno não conversar em sala de aula e eu ficar conversando com o professor, pedir pro aluno não usar celular em sala de aula e eu to usando o celular, pedir pro aluno não chegar atrasado e eu que chego atrasado. Uma coisa que tá no papel você na pratica faz uma coisa completamente diferente. O aluno vai, queira ou não o aluno vai se espelhar em você, você é o exemplo dele, ele vai te perguntar: Você esta usando celular porque eu não posso usar? O professor chega atrasado em sala de aula porque eu não posso chegar? Acho um grande exemplo somos nós professores que damos pra eles, o aluno se espelha muito no professor. As vezes nem sabe de alguma regra mais por observar o professor, na conduta do professor, modo de falar do professor, modo de pensar o aluno já sabe.

P: Pode não ter lido uma regra, ter lido sobre aquilo, mas o jeito que você faz já indica qual que é. Bom você acha que nessa escola então, eu acho que você já respondeu que ao seu ver essas relações são democráticas.

FC: Sim ao meu ver acho que sim, nesta escola sim.

P: E você acha que podem ser melhoradas ainda mais, pode mudar algumas coisas, o que você acha que poderia mudar, que sugestões você daria? E mais assim aberta pode falar o que você acha. Não só de professor e aluno, vocês com os alunos, os alunos entre si, pra visão geral da escola. As vezes até coisas de a secretaria da educação deveria fazer algumas coisas, não só do que é daqui da escola. O que você acha tendo em vista a educação e a experiência que você tem da escola, com o que você acha que poderia melhorar e como poderia melhorar se você tem alguma ideia?

FC: Acho que melhorar sim né, sempre tem que pensar em melhorar, a forma de melhorar, talvez tendo mais capacitação de professor. Acho que hoje em dia a gente fica muito preso naquela coisa de sala de aula, de giz, e lousa e copia. Não sei talvez eu tenha uma

mente muito jovem, penso que a educação hoje em dia já não funciona mais daquela forma, de anos atrás, acho que o aluno já vem pra escola com outra cabeça. O aluno tá tem uma, já tá na rede social, celular aplicativo de celular, muitas vezes o aluno sabe muito mais, eu que trabalho informática, ele sabe muito mais que eu, por estar inserido nesse meio o aluno já sabe, os alunos já vem com perguntas mais técnicas, como formata, como faz isso, como faz aquilo, muitas vezes o professor não tem essa capacidade.

P: Você acha que você até usaria muito mais este espaço que você trabalha de forma mais proveitosa se tivesse uma formação?

FC: Se tivesse uma formação específica de como cada professor utilizasse as metas tecnológicas dentro da sua área, da sua disciplina, utilizar os recursos tecnológicos de uma forma.

P: Você acha que as vezes por exemplo, porque o celular é um negocio né, um bicho de sete cabeças dentro da escola né, porque é proibido não pode usar e tal, você acha que essa não utilização poderia ser utilizada de uma forma pedagógica, de repente se os professores tivessem algumas ideias e trabalhassem com isso, tivesse essa formação de como utilizar certas ferramenta, você acha que poderia ser um aliado ao invés de um inimigo, como vem sendo.

FC: Eu acredito que sim, porque muitos alunos utilizam Whatsapp. Whatsapp noventa e nove por cento tem Whatsapp, rede social, as vezes inserir conteúdo, criação de blog, colocar conteúdo na internet, grava aula, entendeu? Acho que informação tem, acho que falta o aluno saber como buscar informação, muitas vezes falta, na internet tem de tudo, fabricação de tudo que você imaginar, você vai lá no google digita qualquer palavra chave parece vários sites, textos. Acho que falta pro aluno isso a concepção de que aquele site é bom, que o conteúdo tá correto, porque na internet tem de tudo né, sabe avalia.

P: Sabe avaliar o que ele esta acessando

FC: Falta essa percepção pro aluno.

P: Por que as vezes acontece isso o professor fica eh um pouco medo do que não conheço né, eu não conheço tão bem tal.

FC: Ele sai fora da zona de conforto dele né. Tá acostumado com aquilo e é aquilo e pronto, só que eu acho que as coisas mudaram um pouco, né.

P: A gente vê que é complicado, sou professor também em sala de aula é complicado, o celular é muito mais sedutor (risos)

FC: Tem uma lei municipal, não sei se você sabe que proíbe celular em sala de aula, em todas as salas tem o comunicado, ali o com a lei certinho, os alunos sabem já foi passado, mas mesmo assim é difícil controlar o celular. Acho que até pra gente pra não ser hipócrita né (risos), a gente tá falando e o celular fica do lado, a qualquer momento você tá ali interagindo, você recebe mensagem, tem até um grupo dos próprios professores.

P: Deve ser difícil é difícil os professores mesmo, você cobra que o aluno não deve usar durante a aula, mas muitos professores devem usar porque já tá quase natural esse uso.

FC: E recado e mensagem tudo por whatsapp.

P: Vira e mexe eu pego alunos usando celular né aí tão no whatsapp, aí eu tomo o celular eu nunca levo pra coordenação, até seria a conduta da escola, mas eu combinei com os alunos que eu recolho deixo na minha mesa e depois devolvo. Algumas vezes já peguei assim e o aluno falou assim "não professor eu to falando com a minha mãe". Mas nossa que coisa a mãe sabe que ele esta na escola em aula e tá conversando com ele pelo celular, tirando a atenção de algo que ele deveria tá fazendo, então fica uma briga, agente fica brigando por uma coisa que as vezes não tem que brigar tem que tentar trazer pro universo de ensino né. E é um desafio pras próximas, que a gente já tá vivendo pra de repente conseguir uma evolução. Ei li um livro não sei se você conhece é um filosofo e educador francês ele chama Michel Serres, chama Polegarzinha o livro, ele fala dessa geração, que é a geração do Polegarzinha que faz tudo com os polegares no celular ou no tablet, escreve tudo com o polegar e tal. E fala disso como que os celulares e os dispositivos moveis eles meio que colocam a autoridade dos professores essa posição de professor ocupado, meio que em chek, o professor fica ali falando meia hora sobre o conceito de caatinga o que a caatinga, se o aluno pega o celular e digita caatinga aparece em 0,53 segundos milhões de fotos da caatinga, vídeo do lugar só não dá pra sentir cheiro, mas ele tem lá na frente dele.

FC: E apare diversos vídeos de explicações de diversos professores do mundo inteiro.

P: Ele fala que se precisa, e talvez seja se fala tanto na educação que se precisa ter um olhar, individualizado, particularizado pra cada aluno, o que cada um precisa e talvez a tecnologia já teja ai sabe, pra você ter o acesso ao que cada um precisa e uma coisa mais individualizada só que a gente não tá sabendo usa é interessante é um livrinho pequenininho assim , depois eu vou ver eu tenho ele em pdf, ai depois eu vou salva, esses dias quando eu vier aqui eu trago pra você da uma olhada você vai se interessar, que é da tecnologia sempre

se interessa pelo assunto. Bom o assunto aqui era esse mesmo, eu agradeço muito obrigado viu por participar.

FC: Espero ter ajudado.

ESCOLA C

GESTORAS GC1 e GC2

P: Primeiro o nome completo e a idade de vocês?

GC1: L. quarenta e oito anos.

GC2: M. quarenta e oito anos.

P: Há quanto tempo que vocês trabalham na educação?

GC1: Eu a vinte e três anos na educação municipal de Ribeirão Preto, tenho mais dois anos fora e quando estava fazendo o colegial já trabalhava com escolinha particular, então aproximadamente uns vinte e cinco anos.

GC2: Quase a mesma coisa agora no dia três eu faço 24 anos de prefeitura, antes disso eu trabalhei na rede estadual, mas na rede estadual eu trabalhava como professor PEB III, com uma licenciatura de geografia eu trabalha com análise de geografia, quando eu vim pro município, eu fiz um concurso em pedagogia na época aí eu vim como PEB II trabalhei cinco anos em sala de aula e depois me afastei e estou na gestão desde então.

P: De certa forma vocês já falaram, mas eu ia perguntar quais cargos e funções vocês já exerceram.

GC1: No meu caso eu trabalhei um bom tempo na educação infantil aproximadamente onze anos por aí, onze/doze anos na educação infantil, depois lecionei na alfabetização foram sete anos, depois na coordenação por dois anos, na coordenação pedagógica e agora no cargo de vice-diretora que iniciou agora em junho.

P: Então você é vice diretora desde junho, a tá porque você já respondeu a terceira pergunta (risos) que é o cargo do momento e a quanto tempo você esta.

GC2: Eu dei aula cinco anos na rede municipal, aí eu me afastei, eu fui vice-diretora de uma escola chamada Alcina dos Santos F., que nem chamava Alcina dos Santos F., no Salgado Filho II, quando inaugurou a escola, depois eu fui vice-diretora na????? No Salgado Filho lá em cima, aí em 1998 eu vim pra cá pro Maria Inês, a direção estava livre aqui e eu moro muito próximo daqui. Eu tinha até perguntado na educação se caso surgisse alguma coisa mais próximo da minha casa que eu gostaria de estar vindo eu sete no Salgado Filho e já

há uns três ou quatro anos, aí eu vim pra cá e estou aqui na direção desde então, desde 98 já faz uns treze, quatorze, quinze anos.

P: Bom aqui agora é uma questão que é assim, não precisa ser o conceito teórico, mas o que vocês entendem, o que vocês acham que é democracia?

GC1: Eu penso de uma forma geral que a democracia é compartilhar as ideias, a gente precisa conversar para compartilhar ideias e aí ver o que é melhor para todos, no sentido geral aqui da escola, assim em todos os âmbitos com os professores, com os alunos e funcionários sempre estar conversando com as questões que são conflito e de dificuldades para ver qual é o melhor caminho. Ouvir né, a questão do ouvir, você ouvindo, saber ouvir, para você se posicionar fica um pouco mais claro para você perceber qual é o pensamento de todos, para poder achar o caminho.

GC2: Na verdade na gestão é o grande lance, quando a gente fala de gestão democrática, sobre democracia, é saber ouvir, você tem sempre que ouvir mais do que falar mais e a partir do que você ouve a gente pode entrar num consenso e tentar trabalhar junto. A tentativa é muito grande de trabalhar com a opinião de todos, mas é muito difícil, porque a partir do momento que você fala que vai trabalhar com, você vai tentar ter um olhar mais democrático, que você vai dividir opiniões, que você vai trabalhar com todo mundo, nem todo mundo pensa no conjunto no coletivo, então é a parte mais difícil as pessoas que estão ali com você, que é a questão do discurso que realmente está trabalhando para todos, e que a ideia é coletiva, que nós vamos trabalhar e aí você percebe o quanto a pessoa tem interesse em trazer aquilo para ela, o benefício para ela. Então o mais difícil dentro da escola é isso, com pais não só com professores não. Tivemos agora no dia oito, a gente todo ano faz uma festa grande para comunidade uma vez por ano e elas já sabem disso, a gente se prepara para ela é sempre uma festa temática. Antigamente era quermesse fazia em junho/julho, aí a gente tirou um pouco essa questão da quermesse, porque a gente percebeu que a escola tinha mudado um pouquinho a questão religiosa, muitas crianças aqui é muito forte a questão evangélica, aí lembra a pesquisa que nós fizemos tem muitas igrejas evangélicas aqui no bairro, aí não cultua Santo, aí é quermesse é festa junina, aí “a minha filha não vai, esse não pode dançar”, aí eu falei gente vamos acabar com isso, vamos trabalhar com festa para a família, não é só sempre a festa da família é para família aí agente tira um pouco aquele negócio de abrir a porta da escola vem todo mundo a noite você não sabe quem está aqui dentro. Então agente trabalha agora com festas temáticas, para família dos alunos é para comunidade escolar a porta fica aberta minha avó, avô, tio vem quem quiser, mas não entra estranho, não entra turminha

de molecada e mais agente da um pulo pedagógico e ao mesmo tempo a gente abre pra todo mundo estar entendendo como funciona a escola, sábado o dia todo, começa de manha e vai até o finalzinho da tarde, começou a escurecer a gente encerra tudo e pronto. E ai todo ano a gente coloca um tema, no primeiro ano que nós fizemos a gente mudou pra agosto fez festa folclórica, e ai depois a gente mudamos o tema ai agente ia de acordo com o que era interessante para o projeto pedagógico.

GC1: O horário já é direcionado pra esse objetivo de acordo com o projeto pedagógico, depois foi a parte da sustentabilidade o ano passado.

GC2: A gente tem desenvolvido um trabalho junto com os professores o nosso eixo do projeto pedagógico é trabalhar direitos humanos e sustentabilidade, então agente bate em todos os projetinhos de sala de aula tudo que o professor vai fazer a gente tenta encaminhar pra isso. E ai esse ano o tema que o pessoal escolheu os professores, funcionários, alunos, a gente ia trabalhar um pouquinho as memorias da escola, então você pode observar lá no pátio a gente já esta desmanchando, mas tem um painel imenso, com fotos de 98/99, ai os ex-alunos os pais de alunos vieram a festa né. Ai a gente teve aquele momento como é que a gente organiza festa pra comunidade sem dinheiro, ai a gente sempre pede doação, uma classe sempre traz um copo descartável outra traz um refrigerante, a outra traz isso, traz isso a gente faz umas banquinhas, mas ai o que a gente percebeu uma mãe dizia “ posso te mandar um quilo de salsicha, posso te mandar um dinheirinho, posso te mandar isso” eu sei que no final das contas a comunidade os pais contribuíram com novecentos reais pra fazer a festa. Ai no dia da festa, a festa parecia que tava num dia magico, foi perfeita encheu a escola, teve as danças ai uma turminha homenagearam, professores, funcionários. Passou a festa na semana passada nos tivemos um passeio com os meninos do nono ano no Instituto Figueiredo Ferraz museu de arte contemporânea, tinha que ir só quarenta alunos, não podia ir mais, porque lá só recebe grupo com quarenta, ai perguntamos quem quer ir, quem não quer ir, porque tem gente que vai falar ai D. M. eu não vou. Bom ai umas das crianças, não deu teve que sortear umas crianças pra ficar, aí uma criança de uma mãe que colaborou muito pra festa foi sorteada para ficar ná aí a questão da colaboração, da abertura que a escola teve, aí acabou porque ela queria cobrar como ela uma pessoa que ajudou e o filho dela fica de fora desse passeio, então você percebe assim, que ela ajudou a escola e ela sempre joga pra mim, que ela deu lá dez reais, deu um pãozinho e agora eu to a mercê dela o tempo todo, então é só um exemplo que eu to te dando é uma história grande, pra você saber como a escola funciona, pra você entender as dificuldades que a gente tem. Quando você abre e vamos trabalhar todo

mundo junto, então isso não me afeta mais. Mas são situações que acontece que a pessoa fala, fala, fala, nossa ajuda tanto a escola e olha só, sou uma pessoa que não saio de lá de dentro e olha só. E a gente tem que ser justo já que a gente trabalha com o coletivo e a secretaria me deu esse pepino na mão, só vai quarenta é o sorteio fazer o que né, então são essas questões de você trabalhar com a opinião de todo mundo que as vezes tem esses embates, não é fácil não, mas bem interessante de dividir responsabilidade. A quantos anos a gente já tá aqui e eu percebo que eu tenho uma equipe que dirige a escola junto comigo, eu não dirijo a escola sozinho, não faço nada aqui que a gente não sente e comente, todas as situações, até semana de prova. E o ano passado a gente até tentou abrir mais a escola pros alunos, da mais voz pros alunos, pra conversar um pouquinho mais, dialogar, o que é que acontece com esse desinteresse, então vamos abrir a escola pra todo mundo falar o que pensa, nossa tivemos um trabalhão, várias reuniões e vem e volta final de ano pra resumir a gente começou a trabalhar com sala ambiente, porque o que é que eles querem é sair da sala, o que a gente mais sentiu na opinião deles, que esse negócio de ficar quatro horas sentado dentro da sala a professora entra e sai e eles dentro daquela sala, então as salas de aula a gente já tem tentado fazer um trabalho que as salas de aula é um espaço ???????? da escola e faz praça de leitura e incentiva pra que vai na informática e incentiva pra que vai. Todo mundo já percebeu isso aqui essa organização de espaço já não dá mais, então é.

GC1: Mas pra chegar nisso foi um trabalho árduo do ano todo porque envolveu reuniões com funcionários, professores, conselho de escola, porque todos precisam estar entendendo que seria uma mudança grande, drásticas na escola e todos deveriam estar de acordo, dando suas opiniões e entendendo esse processo todo, então foi idas e vindas, mas foi muito bom.

GC2: No final a gente até teve construído com eles um ????? de regras, como é que ia funcionar a transformação da escola em sala ambiente, aí a gente vê como eles são muito mais duros, que a hora que você passa pra eles “tem que expulsar, tem que por pra fora, saiu com a mochila tem que mandar pra casa”, aí você fala nossa, aí agente vê que a gente tá muito maleável de mais (risos), somos duas porcarias aqui né (risos), porque a gente não tem pulso e nem autoridade, quanto mais você conversa mais eles acham que você tá dando abertura. A L. conversa no pezinho do ouvido com o aluno, você não escuta a voz dela, tá nessa fase ainda porque nós estamos começando agora, tem professor, tem funcionário, tem mãe, tem um monte de gente que acha assim: “L. é muito mole né conversa muito” e a gente escuta e tem dia que ela fica até magoada e eu falo pra com isso porque não é assim. Essa questão de você

tá trabalhando com vai e volta, formação, senta explica, passa pro outro, chama mãe, devolve pra sala de aula é trabalhar no coletivo, eles acham assim que a gente dá muita abertura. O menino aprontou manda pra casa chama a mãe e a mãe vem buscar, chama todas as vezes que o professor que também, agente leva?????. Hoje a mãe não resolve mais, alguns anos atrás a gente sente que mãe colaborava muito hoje você tem que dá um tapa na mesa e pedi para o menino para de grita com a mãe, ele te obedece mais do que a mãe.

GC1: Outro dia com o pai, o pai começou a chama atenção do filho na minha frente, ele levantou a voz com o pai, querendo né, eu falei não, não senhor ele te ama, se ele tá falando isso é porque ele te ama e esta te educando ai quando eu intervi e comecei a falar ele abaixou a cabeça, eu precisei fazer com que ele abaixasse a cabeça e se calasse pra ele ouvi o pai no que tava acontecendo e como nós íamos conduzir a situação do que ele havia feito aqui na escola. Então assim há um respeito né de a forma como a gente aborda de todas as formas que a gente aborda, não tem uma melhora nem uma piora, eu acho assim se fosse com autoritarismo resolvesse então nó não estaríamos do jeito que estamos hoje, então dá na mesma, você altera vai ter seu AVC, vai se matar e acontece da mesma forma, que se o problema não esta aqui na escola esta na sociedade, ou em casa onde quer que esteja ele vai aflorar então a gente tem que ir conduzindo com a conscientização e a conscientização não é assim eu te falo agora você sai por aquela porta e vai mudar o mundo. Não são varias situações no cotidiano, um processo de envolvimento dele com a situação que vai acontecer.

GC2: Aí existe essa situação de que conversa-se de mais fala-se de mais resolve-se..., mas se a gente não trabalhar desse jeito a gente não consegue levar a escola pra frente, vira uma confusão muito grande. A vamos aplicar penas e medidas, a gente não trabalha com regras e medidas é com regras de convivência. Você quer regras e medidas vai la pro fórum pra resolver pra resolver isso lá eu não trabalho aqui assim. De vez em quando agente dá uma de louca, a gente ... nesse pátio ai fica uns dois três dias um sossego danado, eles sabem a D. M. tá brava.

GC1: Justamente eles já conseguem saber no meu olhar ou no meu jeito a hora que eles já passaram do limite, porque a gente tem um momento também que né, mas é muito pouco, bem menos, então o respeito fica só no olhar, você põe a sua presença já mostra que você tá por ali e que tem um limite e eles sabem muito bem qual é, então se eles não querem ter problemas eles já vão parando eles já vão se policiando.

GC2: O corpo docente tem vários personagens aqui, tem uma equipe boa que trabalha com a gente, mas uma é mais... na aula dela não tem um piu, a outra é mais maleável,

o outro trabalha melhor, então por isso que eu falo que as vezes é até interessante o sistema, porque cada um tem um olhar, mas agente consegue ser uma equipe, mesmo assim com os embates com as encrencas. O professor fala credo M. você não conseguiu tomar uma providencia, nossa M., mas tá sempre ali, quando vão falar do M. I. L.R. todo mundo trabalha junto, vão trabalhar pelo aluno. Essas questões que agente tem muito com falta de professor na rede municipal tem muito, a gente quase não tem porque um cobra do outro... então a gente trabalha muito bem assim enquanto equipe, ainda conseguimos, já tive muitas mais coesas mas hoje ela é bem diversa, a que a gente trabalha há uns dois anos ela é bem diversa é um pessoal que entra e acaba ficando de um ano pro outro consegue... é porque pensa como a gente. Apesar de achar que no dia-a-dia sai prejudicado.

GC1: em uma situação ou outra você querendo ser enquanto pessoa humana já querendo o melhor pra você como pessoa humana, então acaba tendo uns deslizes sim, nós que estamos aqui na gestão entendemos que acontece isso, então é onde que nós temos o discernimento, mas nem sempre a gente acerta. Mas assim a gente já vai tentando visualizar e tentando tratar com equilíbrio o máximo que a gente pode. Agora uma questão boa de gestão de parceria da gestão, que é importante assim, a hora que uma e a outra toma uma atitude a gente sempre conversa do que aconteceu é importante pra gente ver até que ponto uma ou outra já tomou uma atitude que poderia ter tomado diferente isso faz com que nós avancemos muito também nessa situação.

GC2: Aqui é assim eu não cubro o horário dela e ela o meu a gente trabalha junto. A gente trabalha muito, mas trabalha o dia todo junto. As vezes meia horinha que uma cobre a outra, mas é meia horinha mesmo de resto a gente tá o dia todo juntinhas.

GC1: Então dá pra gente ter uma noção do todo.

P: Vocês acham que com relação a experiências profissional que vocês tem as suas relações que vocês construíram, viveram a democracia e esse viver democraticamente escutar como vocês estavam dizendo ele se faz presente ao longo das histórias de experiências na educação ele se fez muito presente sempre ou vocês viveram alguns momentos que foram menos democráticos vamos dizer, mesmo antes de estarem nesse cargo, situações que foram muito legais muito democráticas, era maravilhoso ou não foi terrível ou foi meio termo mais ou menos.

GC1: A maior parte profissional que eu tive foi aqui no M.I. e assim então vou falar assim como profissional quando eu estava dentro da sala de aula, já na minha vida foi muito assim de ouvir, de entender o que que esta acontecendo com os alunos na sala de me

envolver, pouco eu procurei gestão, quando acontecia alguma coisa com o aluno eu sabia o que que estava acontecendo com ele porque eu já me envolvia com a família dele diretamente, então era mais assim de ouvir de entender de partilhar de compartilhar com a família e na gestão enquanto ela esteve ou quando não eu tava também com a secretária da educação direto que eu trabalhava nas conveniadas quando tava na educação infantil, acho que foi isso que me fez ser assim, porque nas conveniadas nós não tínhamos diretor. Nós estávamos eu era professora de sala de aula de uma sala do local e que eu prestava contas depois ao final do mês com a secretaria, mas não tinha ninguém diretamente orientando meu trabalho, meu trato era direto, escola, material, aluno e família e isso é que me fez assim entender essa relação de ouvir de troca, enquanto ela na gestão aqui também dava liberdade, as vezes tinha alguma mãe alguma coisa que precisava conversar queria falar comigo ela punha a mãe eu e ela na sala de repente ela até saía me deixava com a mãe porque sabia que podia... que meu trato com a família ali ia conduzir numa situação que ia fluir pro aluno em benefício do aluno porque nosso intuito sempre foi esse, então pra mim acho que sempre foi assim.

GC2: Quando eu entrei aqui sempre foi uma escola que fazia parte daquelas lutas de orçamento participativo do Paloci era o prefeito né. Eu entrei eu não lembro mais quem era diretor do departamento era a D. não o C. o J. sei lá eu não lembro mais qual era o governo eu entrei aqui um ano ou dois depois entrou a gestão do Paloci ele entrou dois anos saiu e entrou Magioni. Quando eu entrei aqui isso aqui era um caldeirão fervia porque era um bairro petista porque o Manoel Pena foi um bairro que foi entregue pelo Paloci todo mundo que era filiado ao partido do PT, agente tava saindo de um governo que era do PSDB não lembro se era PSDB e tava entrando num governo do Paloci num bairro petista aqui a comunidade era muito organizada em questões eles faziam parte da comissão local de saúde, eles faziam parte de associação de bairro eles eram muito atuante, tinham vários eventos tudo que tinha da prefeitura tinha comissão no bairro e esse pessoal eram pais de alunos meus, então a primeira reunião que eu fiz pra fazer o conselho de escola precisou umas três quatro pessoas do departamento me ajudar porque esse pátio encheu, nós tivemos que fazer eleição mesmo, um ano dois depois que eu cheguei aqui, porque todo mundo tava envolvido aí meu conselho de escola tinha gente na comissão local de saúde, tinha gente em comissões de conselho no conselho municipal de educação, então tinha gente assim de todo lugar e também pessoas que atuavam em outras situações da cidade. Então eu sentia que aquela época a gente trabalhava muito aberto com uma gestão assim com mais gente participando de fora pra dentro da escola eu aprendi a trabalhar com comunidade com eles porque eu não sabia. E aí eu acho que aqui

ficou um lugar... forte sedimentado e ao mesmo tempo o ir e vir, eu nunca fechei a porta da escola até hoje a mãe fala: “ mas isso aconteceu no recreio” vem assistir o recreio pode vir a semana inteira vê como funciona, teve um tempo que eu tive um apoio muito grande da comunidade hoje eu tenho um nome na comunidade, não tô querendo me gaba não eu nem sei até quanto tempo isso dura, mas a escola tem um nome... a gente tem um nome na comunidade, hoje os meus alunos que foram meus alunos são pais de alunos do primeiro ano, segundo e terceiro ano, então eu tenho grande quantidade de ex-alunos que são pais, então aí a gente tem um nome, e aí todo mundo confia muito e isso não é bom eu sempre falo isso pra ela a gente precisava desmistificar isso aqui “ a não M. você tá lá a escola é ótima” e aí as pessoas se acomodam e aí é muito complicado falar se eu sinto uma outra experiência é aqui a experiência são situações e momentos muito diferentes. A gente tinha uma coletividade muito grande de comunidade que hoje eu não tenho mais, por mais que você pense, que você sinta, que você puxe o pessoal vem participa, mas tudo tá bom isso é muito perigoso, isso não pode tudo estar sempre bom, a tá bom, tá bom porque não tá né, aí eu tenho um medo danado de acomodações eu vivo tentando me policiar pra eu não me acomodar e não deixar o outro se acomodar e vai fazer curso e vai atrás e quero participar de comissões pra gente não ficar acomodado. Tem muita gente que confia no trabalho da escola e as vezes a gente não consegue tudo, como disse meu marido essa semana: “ Essa escola não é sua é da prefeitura o dia que você não estiver mais nela aposentada, você vai ter que pedir licença no guichê pra entrar” ... mas a gente tem essa preocupação muito grande com esse momento, com esses dois momentos que eu vi que mudou muito, hoje nossa você insiste a associação de bairro esta com uma pessoa e uma pessoa que cuida do salãozinho, então se você precisa de uma pessoa é sempre ela, sempre ela. O numero era enorme de pessoas que tava sempre envolvida atuando que hoje envelheceram, outros foram ajudar na igreja, outros largaram mão outros que revoltaram com o Paloci, outros com o PT, outros com a politica e foi, foi ,foi e acabou entendeu. Então você percebe que são dois momentos de comunidade e de coletivo muito diferentes que a gente passou aqui. Eu gostava mais eu me sentia assim, não é nem questão de segurança, mas eu me sentia assim a gente tá com o trabalho comprido, é gente como agente de olho no desafio diário. Então eu me preocupo muito mais hoje com isso. Com esse negocio de dar voz ao aluno não pensa que todo professor gostou, “ o que que você tá querendo fazer “o aluno vai falar de mais e daqui a pouco tá metendo o pau na gente”. Aí a gente fez um trabalho insistiu, insistiu, aí agente tinha um coordenador de educação, a ... de vice, coordenadora, eu, tinha secretária, uma funcionária na secretaria que ajudava a olhar os

alunos, de repente cortou o coordenador, cortou o da educação, os funcionários que eram terceirizados sobrou eu ela e a secretária. Aí o que que aconteceu a gente implantou a sala ambiente, implantou os meninos dão uma força dão, eles obedecem, obedecem, só que a coisa vai assim se perde um pouco ... porque você transformar as salas em salas ambiente não é só trocar o espaço, existem relações dentro da sala que precisam mudar, você transforma um ambiente pra que a gente deixe o aluno mais interessado, esse ir e vir é do adolescente ele gosta, vão criar regras tá mais lá dentro da sala precisa ser diferente né, disposição das carteiras diferente, dinâmica diferente, maneira de trabalhar diferente, tivemos dois, três professores que mudaram a pratica o resto ... Aí como agente não dá conta de retomar até o mês de abril, eu tentei aí a gente fazia de quinze em quinze dias a gente tentou fazer reuniões com um grupo de alunos, que gente montou um grupo de alunos dois, três por sala, um grupo grande de alunos, vinte, trinta alunos né que a gente sentava e via o que que tava dando certo, o que pode o que... daí que abril pra cá eu não dei conta, não dá tempo por falta de recursos humanos. Então a gente percebe um projeto que a gente começou legal, agente investiu bastante, investiu assim em ideias, em democracia e a gente não conseguiu tocar isso pra frente e tá parado aguardando o que é que nós vamos fazer, aí você percebe que o professor se acomoda novamente, aí você percebe que tá tudo com uma carteira atrás da outra lá e é aula mesmos, aí você fala nossa você não foi na sala de leitura? Aí eu vou a semana que vem essa semana eu tô cheia de conteúdos pra dar, aí na de história e geografia eu gastei um dinheirão pra fazer, mandei forrar as carteiras com mapa mundi, eles deixaram sair , estragou, eles não usam. Então a gente não vai deixar se abater, porque eu já passei por essa fazer de me abater e falar não deu certo, não, não é que não deu certo, a gente precisa de mais gente pra dar conta de retomar isso. Aí que eu te falo que a qualidade de ensino do município do ano passado pra esse tá assustadora. A gente tem aí resultado de avaliação, ENDEB, prova Brasil que nós vamos fazer esse ano, nós vamos colher resultado, a falta do déficit de uma coordenação pedagógica ... Jesus Cristo uma escola sem um técnico da área... Alguém que realmente trabalha com coordenação pedagógica, que sabe qual é a função dele, que trabalha... agente consegue separar qual o trabalho do coordenador aqui na escola, qual é a essência dele, a importância dele eu sinto que tem um buraco aqui na escola, a gente não dá conta, não tô falando de vigiar professor não, mas da acessória né, a disponibilidade, a organização, o planejamento.

GC1: O planejamento para que os projetos se concluam você tem que tar todo tempo dando um auxilio, auxilio mesmo ao professor para que aquilo consiga ser concretizado, no

que ele precisa, com os alunos e com todo o aparato e de integrar esses projetos porque são vários professores, vários conteúdos e a gente que assim uma harmonia. O tema da escola para a família, o tema das festas gira em torno do anexo, o projeto pedagógico, então todo esse alinhavo é o coordenador que trabalha em comum interessado de todos, o da manhã, o da tarde, que articula tudo pra que de certo. Então sem essa função específica dele... o que acontece nós estamos agregando tudo.

GC2: O professor de geografia é novo aqui na escola, excelente, jovem, uma gracinha... mas é um menino que tem dificuldade do... ele nem tem dificuldade ele tem um tempo de registro, e como é que você trabalha sem registrar tudo que foi feito, ele desenvolveu um projeto de cultura na área de gastronomia com as crianças maravilhoso que não foi escrito, que não foi registrado, que não tá no projeto, ele começou com isso agora. A gente poderia ter planejado isso no começo do ano, isso tá no projeto, isso tá escrito né, tá fotografado e assim o ano que vem, daqui três, quatro ano, alguém vai falar assim: "lembra aquele projeto", deve ter registro, porque lembrar né maravilha você lembra eu lembro, mas se você não tiver registro disso, se você tem um acervo, onde você vai lá, olha o professor que fez foi tal professor.

GC1: Uma das causas que interfere nessa visão democrática de gestão, uma delas é essa é perfeitamente o que ela esta te resgatando é isso, nós fizemos todo um trabalho no ano anterior pra que esse ano por conta dessas situações de recursos humanos que ficaram com falhas por conta , acabou assim , não que acabou estamos mantendo mas não com aquele pensamento que a gente tava querendo. Se a gente pudesse dar continuidade como era nosso planejamento, não estaria acontecendo isso porque? porque nosso planejamento era a cada quinze dias, uma vez por mês aquele grupo todo, de um grupo de cada turma estar sentando e resgatando o que esta falho o que não, o que vamos fazer, vamos resgatar regras é isso era importante vamos manter, mas de que jeito, aí no dia-a-dia como que a gente senta aqui.

GC2: Aí o menino passou no banheiro, demorou todo mundo notou, aí ele vai lá bate na porta, professor da licença e entra e entra, aí você vai lá e pergunta assim: "professora ela entrou?". "Nem vi que ela estava com mochila", então também fica muito difícil, o professor participou ele sabia, a menina demoro, não entrou, sua aula começou, chegou com mochila. Onde você estava? Qual era o combinado? Entrou sentou. Então é difícil, fica difícil

GC1: Porque se tivesse ali o coordenador ali pra ajudar, se tivesse o planejamento sendo efetivado não estaria assim.

GC2: Pra você ter uma ideia o nosso calendário escolar este ano, os conselhos de classe são em dias letivos, agente tem que ficar maquinando o que vai fazer. Ontem na reunião até a V. colocou pra tirar a carga de vocês, que eu sei que vocês não estão dando conta, porque tá sem coordenador, a gente tem uns 4:20 temáticos, agora em setembro vocês me encaminham os professores para o ??? temáticos e o incentiva os professores para vir, que tem escola que não manda tal porque é em setembro. Eu falei V. querida em setembro nós temos conselho de classe e reunião de classe com dia letivo, como eu vou mandar pro ???. Não vou mandar pro??? de reuniões temáticas eu preciso deles. A não quando vocês precisarem... Então você vê assim o departamento também tá perdido.

GC1: E aí eu volto a questão quando a gente tem uma análise do todo assim, dá pra você ficar batendo de frente com o aluno, que ele que entrar um pouquinho no banheiro antes e descumprindo a norma que eles mesmo construíram, dá pra bater de frente se o professor permitir porque o professor também se perdeu um pouco nessas normas. Então agora sim se você for tomar pro aluno que ele é culpado e fica brigando só com ele, você tá perdendo a noção do todo, do planejamento, do objetivo. Então a gente tem que ir com calma. Então você vai se desgastando com o aluno e numa hora que realmente tiver uma situação de conflito que ele precisaria te ouvir e acatar o seu discurso com ele, aí já banalizou, já desgastou, então é onde agente precisa ponderar realmente e conversar e saber e ter noção do todo. A gente erra, a gente erra, porque as vezes no dia-a-dia com tantas demandas que a gente tem na cabeça na hora que a gente vai resolver uma situação, as vezes você se perde um pouquinho mesmo, acaba se perdendo não é? Por isso que eu falo na gestão, a equipe de gestão ela tem que ser, realmente ter parceria nas ideias e não ter melindres, pra gente ter um diálogo verdadeiro, pra poder a gente trabalhar mesmo pro benefício da escola.

P: Vocês acham que essa prática democrática, esse conviver democrático, esse escutar o que o outro tem a dizer e daí vê o que é melhor pro coletivo, isso dá pra ser ensinado em sala de aula para os alunos ou mesmo não só na sala de aula, mas na escola como um todo, como que isso pode ser ensinado?

GC1: Bom se o discurso e a prática tiverem essa coerência aí dá pra ser eu penso que sim porque se você não senta na mesa, aí você pode falar pro aluno não sentar também é discurso e prática, agora se você fala não senta na mesa e você está sentado em cima dela, aí fica complicado né.

GC2: O celular e esse é o campeão dos campeões, menino eu quero esse celular, você não pode usar o celular e o celular dela em cima da mesa e ela acabou de passar lição na

lousa já pega o celular. Se agente tá lá e o nosso combinado que dentro dessa sala de aula que nós não vamos usar celular então nós não vamos, se vamos usar como recurso vai... a questão desse bendito desse celular se ele é ou não é um código, se pode ser usado como recurso pedagógico, não é proibido? oque é proibido? O estado proibiu, não pode entrar na escola, é crime a prefeitura... Não é proibido e mesmo que ele fosse eu acho que a gente não tem que trabalhar dessa maneira, como é que você pega um recurso de comunicação que é o... e fala menino aqui dentro dessa escola você é proibido... A gente não pode brigar com o celular, gente para com isso... os combinados tem que ser lá dentro de sala de aula. E um problema serio o celular, some celular um pega do outro e não devolve mais e isso acontece mesmo e um problema assim não é mais diário, já foi um problema muito mais complicado o celular, hoje já não é mais depois dessa regras de combinados eles maneiraram bastante, mas a gente ainda tem probleminhas com celular, não tem uma sala de aula que você não passa que o celular não esta em cima da mesa.

GC1: É possível ensinar isso pro aluno, é possível, eu penso assim é o que essa metáfora quis dizer, se você tem o seu discurso o seu posicionamento o jeito de lidar você tem que ser condizente com ele né.

GC2: Então mas o ensinar é assim o você tem essa postura o outro, outro da outra sala tem a outra, o outro tem a outra, o que que é que ele aprendeu, que cada um tem um jeito diferente, eu não consigo internalizar o que que é trabalhar com democracia.

GC1: O que que acontece o menino tem oito professores, tem oito situações diferentes, então tem oito contratos pedagógicos, essa professora não deixa, essa deixa, então outro dia eu realmente falei assim quando se um professor manda plantar bananeira, na aula do outro ele fala que vai plantar coqueiro, e outro vai falar que nós não vamos plantar nada, hoje eu não quero que planta nada, na minha não planta nada, então realmente o aluno tem que ficar assim a disposição de entender o contrato pedagógico de cada um, e isso é democracia?

GC2: No ano passado quando a gente passou quais eram as regras gerais de convivência, o combinado no final do ano é que assim que se trocar aula de um professor, no começo do ano a gente ia passar pro professor que cada um ia ter o seu contrato pedagógico dentro da sala de aula... Então ai o eu adoro um recurso tecnológico o celular pra mim vai ser um instrumento na minha escola, na minha sala eu vou usar para, a outra se tirar da bolsa eu ponho pra fora, então eu acho que essas coisa conversa e vamos ver como é que vai ser, né. Porque hoje o que é que eu tenho de legislação, hoje no município, a legislação é proibido a

utilização do celular dentro da sala de aula, ninguém disse que você não pode cortar e que você não pode usar dentro da escola que também seria um absurdo, mas essa é a legislação que eu tenho. A você vai interpretar pode ou não pode, aqui pode lá perto de num sei aonde ela pega uma caixa enfia tudo dentro e guarda. Essa foi a proposta que fizeram no ano passado. Vocês querem que compre um armário a gente põe tudo dentro, e vocês guarda o celular na hora que chega? Não, diretora... Vamo pensá, o que que é que cês acham? Ah... o melhor é não trazer mesmo. Aí se trouxerem manter desligado durante a aula. Grande parte deles combinaram isso.

GC1: Eu falei assim, que que adianta cês trazerem então celular, gastar um dinheirão com armário, pra todo mundo fazer o movimento de colocar o celular dentro do armário, pra depois na hora de embora pegar? Então... cadê...

GC2: ridículo, né? Vamo pensá, né? Se a outra escola fez, a outra fez, né, às vezes deu certo, né?

P: Se funcionou...

GC2: Mas não funciona nada né? (...) é um problema sério, né? Teve uma psicóloga que veio aqui, que faz atendimento com a gente que falou: ah... lá onde eu dou aula na enfermagem da USP é um inferno. tive que pedir pra uma menina sair... é a aula ou o seu whatsapp? Num dá né? Então é geral, né?

P: Não adianta a gente querer... como a gente vai negar isso. Tá aí, né? O celular tá aí. Tem um livro interessante, não sei se vocês já... conhecem ou se já viram... é... ele é um educador e filósofo francês que chama Michel Serres, e... chama a... chama Polegarzinha o livro que fala dessa nova geração que a gente chama de geração polegarzinha, porque faz tudo com os polegares pelo celular, né? Então aquela coisa do... ele falou, ele faz uma reflexão muito interessante que é em relação a sala de aula, né... o que representas a sala de aula, o que representa a lousa, né? Uma coisa vazia, estática, parada, que é preenchida pelo conhecimento do professor pra ser passado para um número enorme de alunos, né... isso revolucionou a forma de como se educar e tudo mais, e quem fala disso também é o... ah, esqueci o nome... um português, um educador português... o Nóvoa! Ele veio aqui na educação Física, na Faculdade de Educação Física e falou sobre isso também, e que o celular já é uma coisa que é individual e cheio, ele não é vazio como a lousa, ele tá repleto. se eu quero saber o que é uma formação geológica tal... eu digito e o conhecimento vem até ali e eu acesso na minha telinha, então a gente tá num momento de tensão, né, muito grande de como passar desse objeto que é um objeto vazio para um negócio pequenininho e isso...

GC2: E o que que cê faz com o papel do professor, qual vai ser a função dele, de mediador dele...

P: E isso mesmo que inconsciente de certa forma mexe um pouco com essa propriedade, autonomia e o sentimento de poder em relação com a forma dele lidar, né com o conhecimento.

GC1: E tudo que você falou também gera no aluno. O professor tá lá, às vezes explicando...

P: Você falou isso, mas aqui tá diferente.

GC2: Isso aí que eu ia te falar...

P: Ah... é proibido o celular, dá aqui... bom, cês falaram das regras de convivência e que foram feitas aí'... você falaram que os alunos participaram dessa... como que foi feito, assim... o... processo. Vocês fizeram de sala em sala ou eles vieram à reunião e foi feita a...

GC2: Ao longo do ano, ao longo do ano. O que que eu fazia, eu não... nós... a gente tinha dois ou três professores que estão há muito tempo aqui. A C., o C. e a M. I. de matemática, que elas iam ficar pro próximo ano mesmo. É... eu tentei tudo que a gente ia fazer de discussão com eles de regra, a gente tentava sempre na aula delas. E a N., funcionária da limpeza. Elas colaboram né, vai e volta, põe aluno pra cá... né... e e ela também. Então a gente sempre conversou e aí eles mesmo escolheram alguns alunos, 5, 6 de cada sala pra tá indo trabalhar com a gente essas regras, aí a gente também escolheu alguns que era aqueles que são difícil de cumprir regra... então você vai fazer regra também. Aí a gente escolheu esses... pra participar, então tinha sala que tinha 6, 7 meninos, tinha sala que tinha 2, 3, 4... foi opção dos meninos quem deveria... e a gente foi trocando. Primeira reunião... power point no escritório: olha gente, sala ambiente é assim, assim, aí o pessoal trabalha com regras... o que que vocês acham? A gente faz o que aqui? E eles forma, é... entendendo como funcionava, a ideia deles né, da sala ambiente. Então o menino pesquisa... pouca coisa eu achei, né... tanto de imagem quanto de texto, fui passando pra eles, né... eles têm claro que a prática do professor deveria ser mudada, isso eles têm claro... que eles entenderam que era a partir daí que a gente teria uma escola...

GC1: O laboratório de ciências, que ia utilizar, né?

GC2: A gente pegou o livro de regras que a escola tinha e foi desmembrando com eles. Isso fica, não fica... isso melhora? Não vai ser... porque o grande medo dos professores em geral é que a escola ia virar uma bagunça... Então, o grande medo dos professores é que virasse uma baderna, que um entrasse, o outro não entrasse... então, vamo ter que jogar pra

eles. Eles querem a sala? Então a gente joga pra eles o que que eles... então a gente foi trabalhando dessa maneira... foi bom, foi muito bom, né, foi durante o ano. A gente conseguiu fechar isso... final de novembro...

GC1: Finalzinho, finalzinho... foram surgindo essas regras, né, que você perguntou, essas normas né... Então, assim, como é que vai ser... na hora de ir de uma sala pra outra, como é que vai ser? Vai bater o sinal... e o tempo que vai ter de troca? Aí os professores tiveram algumas ideias, aí depois nós repassamos as ideias dos professores e perguntamos aos alunos o que que eles sugeriam... se gostariam que houvesse alguma alteração ou se eles teriam alguma ideia melhor. E aí... ah... pode ser assim mesmo. É... pode ser assim, mas onde nós vamos deixar as mochilas, né, lembra? no quinto ano, perguntaram... no sexto... a mochila vai pra onde?

GC2: Guarda na sala, não guarda... o que que faz? Então eles mesmo... tá vendo... Tem sala que guarda mochila na sala de informática, porque depois... então eles já sabem disso, já guardam mochila. pode ficar andando de mochila na hora do recreio? Ah... não diretora, não pode, porque daí some coisas, estraga material... Então ninguém anda de mochila.

GC1: E se ficar zanzando e perder hora de trancar a porta, aí você vai ser responsável pela sua mochila. certo? Ou não?

GC2: Aí surgem coisas que a gente não enxerga...

GC1: Então, por isso que tô te falando, na hora da reunião uma levanta uma questão que ninguém ainda tinha pensado.

GC2: Essa história de chegar atrasado, quem chega atrasado... atrasou não entra mais. Tem gente que chega atrasado de propósito só pra perder a primeira aula. Já enrola lá fora... a hora que fecha o portão, ou então já sabe que 7h10 fecha o portão e não pode entrar mais, já faz de propósito. tinha que devolver pra casa e falar que não entra mais... eles mesmo... É o fulano, cicrano, beltrano que faz isso de propósito!

GC1: E o interessante é que nós já sabíamos disso, porém nós fizemos de conta que, nossa, então acontece isso?! É verdade? nossa... quer dizer, a gente dá pra eles também aquela situação... não, nós estamos participando de uma reunião, realmente, nós estamos montando a regra da escola, a regra, então, a norma...

GC2: Nessas reuniões, a palavra principal chamava suspensão. Tudo eu tinha que dar suspensão. Ah... aconteceu isso, dois dias de suspensão... ah... dá suspensão... O gente, pera aí um pouquinho, vamo retomar... o que que é essa suspensão? Ter que ficar em casa... então,

eles são muito rigorosos também. Fica te pedindo regras. Acho que é tão difícil, a mãe não dá, o pai não dá... então eles acham importante ter a regra, né? E quando vem deles e fica claro... o que a gente percebe, aluno novo que entrou na escola esse ano. Até entender o funcionamento da escola, ele leva uns dois três ferros nosso aqui, porque... é... tenta né, ainda mais os mais engraçadinhos... Não, não... a gente chama dois, três aqui... explica pra ele que ele não entendeu. Vai na sala dele... ó o pessoal... você não tá entendendo... qual é a regra que vocês...

P: E aí eles tem consciência dessas regras, né? Porque eles participaram...

GC2: É, entendeu... ó isso não pode que cê tá fazendo, aquilo não pode, cê fez isso esses dias com o E., né? Ó o pessoal... não vou ficar correndo atrás de você aqui, né? Veio explicar porque não tá com o caderno, ele esqueceu, deixou a mochila ontem na mãe... acho que a professora colocou pra fora. Eu tô explicando pros professores.

GC1: Ele tá bem manso... depois daquele dia que eu falei pro pai dele, né... que eu fiz ele baixar a bola com o pai na minha frente.

GC2: É um menino difícil que entrou agora, esse ano...

GC1: Acho que o pai não tava esperando aquilo também...

GC2: Muito diferente do perfil dos nossos alunos, né, então, é... mas, tá abaixando... tem hora que é a gente, tem hora que a escola, os próprios alunos, né...

GC1: Mas dói o coração a gente saber que esse envolvimento, que essa retomada, esse resgate das normas que foram construídas por eles mesmos, poderia não... tá bem melhor, né? Poderia tá muito melhor. Nós temos que nos planejar para o reinício, pra gente resgatar tudo isso, mas assim, tudo com registro, com reuniões, porque realmente, se não nós vamos perder uma qualidade de um trabalho grandioso que houve, né?

P: Assim, várias das questões que a gente tinha, vocês já... responderam, né, até perguntei aí sobre as regras que tá aqui também... É... isso aqui é mais um norteador, né, de pontos que eu, eu, que a gente quer, pra onde a gente quer olhar, né? Então já vou assim pro finalzinho, né, se vocês acham que esse conviver democrático, na escola, é... em que nível ou grau tá assim de... se é uma boa convivência democrática que se tem nessa escola, e tal... e o que que poderia ser feito pra melhorar, tanto das práticas e relações daqui mesmo dentro da escola quanto do que vem da secretaria, dessas novas demandas que foram colocadas, né, todas essas coisas aí, o que que poderia ajudar a melhorar ainda mais ou a que ponto tá, se já tá num... num... ponto que, tá bom, né, ou o que dá pra fazer e como daria pra fazer pra melhorar ainda mais.

GC1: Assim... considerando que nós temos todas essas mudanças aqui... essas adaptações assim de, eu mesma que entrei em junho agora a M. não abordou a saída da outra vice-diretora, a minha entrada, as situações de todo o quadro de alunos, funcionário e professores em relação a tudo isso, né... então com essa democracia a sugestão, acho que assim, nunca vai se finalizar. Não tem uma finalização, não tem. Porque, por exemplo, as questões dos funcionários com relação a quando eu entrei, questão de alunos, então... eles achavam que sempre tinha que trazer pra minha pessoa enquanto vice resolver as questões todas. por exemplo, horário de intervalo, do recreio e tudo que eu comecei a colocar, foi com... a situação é gestão democrática. Se os funcionários que estão ali, lá no recreio, se ajudarem colaborarem com as questões dos alunos, pra, né, num momento assim de acordo em comum que tem... que os alunos têm que entender? Que realmente então eles têm que ser respeitados. Por que eles estão se colocando. Então fui de sala em sala, falei pra m., fui de sala em sala conversar com todos os alunos, com as funcionárias presentes, porque se as funcionárias elas estão entregando a bola pra que eles vão jogar a bola e se elas falarem que tem que parar naquele momento, devolver, ou que não vai buscar do outro lado do muro que a bola caiu ou que ela vai determinar que vá, eles todos têm que acatar, que são a elas que eles têm que respeitar naquele momento. Naquele momento eles estão sob a supervisão daquele grupo. Não é só eu. Não pode ser só eu... todos tem... então tanto os alunos ou quanto as próprias funcionárias começaram a perceber então... então, realmente tava mudando de lado. A situação de... ó, só vou falar o que que tá acontecendo de errado e eles começaram a se envolver, então tem que ter esse entendimento, e isso é uma questão de que, já tá bom? É por isso que eu falei, tô falando aqui uma questão mais específica, né? Não... sempre vai acontecer. sempre vai acontecer, sempre a gente vai ter que tá mudando. Então essa visão de que elas têm importância, e os alunos perceberem que eles têm que fazer aquele respeito tem que ser falado. Tem coisas que o óbvio não está óbvio. O óbvio não está óbvio então você tem que falar sobre o óbvio. Então é assim, por isso que eu entro nisso aí se fosse só por mim, então eu ficaria só tomando conta, então eles têm que entender toda essa... agora, num fator geral achoa que a GC2 pode falar assim mais nessa questão da secretaria, tudo né...

GC2: Eu acho que, o que que pode melhorar, o que que pode mudar, quando a gente trabalha no serviço público, é... todo aquele conceito que a gente tem... quando a gente vai falar com os professores, no começo do ano também porque tá na hora de muita gente começar a pensar... a gente tem sempre aquele banco de metas, né... você coloca: quanto tempo vocês querem isso? Né, de curto, longo prazo, um semestre, dois... é, cada vez mais,

com o passar dos anos aí, com tantos anos que eu já trabalho em escola pública, né, independente se é Ribeirão ou não... Tudo que a gente coloca de médio e longo prazo ele se perde porque os governos mudam, você tem ou não tem o dinheiro, e aí você planeja uma série de coisas e você não consegue dar continuidade. A gente teve momentos nessa escola, né, momentos que a gente tentou, faz algum tempo, tava eu e a M., que a gente fez a formação em serviço, em horário de serviço, né que a gente visitou o ??? entender como funcionava o processo da escola da ponte, né e que a gente pensou em implantar algumas coisas diferentes aqui na escola que a gente teve um apoio daquele governo. Aquele governo saiu, mas, assim, arrasou com tudo que a gente tinha pensado, a gente teve que começar do zero, né, tudo aquilo que a gente pensa em fazer a médio e longo prazo, de uma maneira que você tenta realmente buscar qualidade pensando nos meninos, e... é... cê corre o risco de perder, porque isso que a gente fez ano passado nada mais foi que pensar que o trabalho mais lá na frente o menino tendo interesse ele aprende mais, então, foca no menino. O aluno é que é o foco da gente. Tudo que a gente vai fazer pensando nele a médio e longo prazo, no serviço público, se perde não só por falta de governo, mas por falta de dinheiro também né... a gente teve... a gente tá com um trabalho praticamente estacionado nessa questão de trabalhar o coletivo e ser mais democrático que é dando voz ao aluno por conta de que a gente perdeu recursos no ano que a gente não tinha porque a prefeitura ficou sem dinheiro, né... Então minha crítica à prefeitura, é uma situação de que quando você trabalha com o serviço público, é... aquilo que você tenta construir enquanto projeto de escola você não pode pensar pra muito tempo.

P: Tem essa validade de quatro em quatro anos...

GC2: É... quatro em quatro, agora se acabar com a reeleição quem sabe a gente não vai ter quatro que presta e quatro que não presta... né... porque a gente passa por situação...

GC1: Dá até uma angústia, né...

GC2: Por que a escola realmente, a educação, né, realmente tinha... por isso que eu tenho que insistir muito com os professores, a gente tá falando de educação com âmbitos um pouquinho mais ampliado, de olhar ampliado, em política pública, porque enquanto a gente não mexer em política pública, a gente vai ficar com esses projetinhos que não vai... que não vai... que circula dentro da escola, muda dois três anos e morre e aí... sabe? Aí cê tem um ganho aí, tal... aquela turma que passou por ele aprendeu um pouco mais, que bom! né, que a gente tá aqui é pra isso mesmo, pra que a gente tenha, né, um pouquinho mais de conhecimento ??? então cê pensa assim: que bom, né, valeu a pena, mas não deu continuidade, você não conseguiu refinar aquela, aqueles projetos, aqueles ideais porque ... foi

pouco, não tinha verba, não tinha... então a gente pensa dessa maneira, e ainda a gente tá na escola que tá com a gestão há muito tempo, imagina onde muda muito, sai um diretor, sai isso, sai isso, sai muito professor, professor que um ano na periferia, sai... ??? Então, eu acho que a gente tem que avançar muito nessa parte. O educador, a pessoa trabalha na educação independente do posto, tem que ter o olhar ampliado, se não, a gente não vai reivindicar nada, nós vamos ficar na mesmice, no pequenininho, né, eu tenho a sensação que meu tempo tá passando, passou, daqui uns dias eu aposento, e que que é que a gente fez de diferente? Então é isso também que me frustra um pouco, sabe, é... você insistir em alguma coisa que você sabe que se você não tiver um apoio maior, se não for uma questão de sistema, de política mesmo, não vai pra frente, né, aí não... mas esse governo quer e o outro não quer.

GC1: Avaliação né, a gente fica muito preocupada, com a avaliação, porque... ainda não se chegou, né, a um ponto.

GC2: A avaliação ela não quer dizer com relação a resultado, é o que que é avaliar pra eles. Nós tamo num momento na escola que... que que é isso? Que que é que nós tamo fazendo aqui... esse Saber... né... o que é uma avaliação externa, o que que é uma avaliação interna, o que é uma avaliação diagnóstica. Se não ter claro isso, e como trabalhar isso... eles mesmos já chegaram a essa conclusão tá, e agente... ontem na reunião eles foram falando dos assuntos na hora que o secretário falou nós vamos montar mais uma comissão pra trabalhar avaliação... quero nem saber se eles vão me escolher... eu vou participar porque é uma discussão que me interessa, não só me interessa, a gente se envolve nas coisas, né? E às vezes a gente é tida como crítica, né? Por que nós tamo fazendo isso, por que disso, por que daquilo, só que a gente tem que insistir mesmo, né? E às vezes o porquê que vem é muito fraco e a gente tá perdendo um tempo dando, né, numa logística ali... né... essas coisas também, né... de repente é só porque eles precisam de uma estatística lá, e aí chegou a estatística lá, cê vai fazer o que com ela? Cê guarda? A gente precisa saber a medida, como trabalhar aquilo que não tá dando certo, né, agora, conversa... nem falo nada porque... a gente tem que se preocupar se tem prova Brasil, se falta três meses pra prova... ??? Não tem que trabalhar o que tem de escola, se não ah... vamo ficar fazendo treininho de prova. Isso aqui a gente descobriu faz tempo, a gente entendeu que ou você trabalha dessa maneira ou... não tem porquê, né, ???

GC1: É muita coisa, então tem que ao longo de todos os anos haver, já vir trabalhando os alunos.

GC2: Num tô falando que é a secretaria que faz isso não... tem muita escola que faz: Ai, o simuladinho, você fez simuladinho? (risos) Né, tem que preocupar com seu professor,

né, com seus alunos, como é que eles estão escrevendo o que eles estão lendo, qual é a atividades que você tá dando pro que ele tá lendo, como é que a escola tá... isso cê tem que fazer ao longo de todos os anos. você tem a Prova Brasil ou não tem, não tem que ficar inventando moda ... tem cota pra xerox pra fazer simuladinho. mas não é por aí não. Tem um número muito grande de colegas que tão preocupado com cota de xerox pra ficar fazendo simuladinho.

GC1: Agora começaram a preocupar... então... não é assim.

GC2: Eu num abro minha boca... num tem, num tenho...

P: Muito obrigado, gente, pela entrevista.

ANEXOS

Anexo A - Autorização da Secretaria municipal de Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO
Estado de São Paulo
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Ribeirão Preto, 06 de março de 2014

Ofício nº 063/2014 - GS

Assunto: **Autorização para pesquisa**

Prezados Senhores,

A Secretaria Municipal da Educação autoriza o senhor Enio José Porfírio Soares a realizar a pesquisa intitulada "Análises discursivas sobre a (des) construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no contexto escolar", nas escolas municipais de Ribeirão Preto.

A pesquisa será realizada nas seguintes escolas:

[REDACTED]

Cordialmente,

Maria Débora Vendramini Durlo
SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO – MUNICIPAL

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

Ribeirão Preto / SP

Praça Alto de São Bento, nº 11 – Jd. Mosteiro – CEP 14.085-459 – Ribeirão Preto – SP
Telefone: (16) 3977-9123 e Fax: 3977-9121
gabinete@educacao.pmrp.com.br

Anexo B - Pareceres Consubstanciados do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no contexto escolar

Pesquisador: Enio José Porfírio Soares

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 21833514.8.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 632.426

Data da Relatoria: 24/04/2014

Apresentação do Projeto:

O pesquisador introduz sua proposta afirmando que "o ambiente escolar, hoje, ocupa noticiários mais pelas violências vividas do que por construções significativas que desenvolvam uma educação voltada para o fomento de práticas democráticas, ainda que pareça haver consenso ideológico sobre esse papel da escola. Sendo assim, nesta pesquisa, objetivamos investigar divergências observáveis na relação entre os dizeres e os fazeres docentes no que concerne à construção de práticas democráticas no espaço escolar". Para alcançar seus objetivos propõe a realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos professores, gestores e funcionários, análise de produções escritas dos sujeitos estudantes e observações realizadas em três escolas municipais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Investigar como se dá a (des)construção do conceito de democracia no contexto escolar e suas materializações práticas, observando divergências e convergências entre dizeres e fazeres, bem como as implicações ideológicas dessas relações observáveis nas relações entre educadores e educandos construídas na escola, bem como nas produções textuais de alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Autor aponta que não há riscos previsíveis e também indica os benefícios do estudo, sendo estes

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900
Bairro: Monte Alegre **CEP:** 14.040-901
UF: SP **Município:** RIBEIRÃO PRETO
Telefone: (16)3602-4811 **Fax:** (16)3633-2660 **E-mail:** coetp@ffclrp.usp.br

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no contexto escolar

Pesquisador: Enio José Porfírio Soares

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 21833514.8.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 632.426

Data da Relatoria: 24/04/2014

Apresentação do Projeto:

O pesquisador introduz sua proposta afirmando que "o ambiente escolar, hoje, ocupa noticiários mais pelas violências vividas do que por construções significativas que desenvolvam uma educação voltada para o fomento de práticas democráticas, ainda que pareça haver consenso ideológico sobre esse papel da escola. Sendo assim, nesta pesquisa, objetivamos investigar divergências observáveis na relação entre os dizeres e os fazeres docentes no que concerne à construção de práticas democráticas no espaço escolar". Para alcançar seus objetivos propõe a realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos professores, gestores e funcionários, análise de produções escritas dos sujeitos estudantes e observações realizadas em três escolas municipais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Investigar como se dá a (des)construção do conceito de democracia no contexto escolar e suas materializações práticas, observando divergências e convergências entre dizeres e fazeres, bem como as implicações ideológicas dessas relações observáveis nas relações entre educadores e educandos construídas na escola, bem como nas produções textuais de alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Autor aponta que não há riscos previsíveis e também indica os benefícios do estudo, sendo estes

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3602-4811

Fax: (16)3633-2660

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no contexto escolar

Pesquisador: Enio José Porfírio Soares

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21833514.8.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 668.800

Data da Relatoria: 29/05/2014

Apresentação do Projeto:

Vide parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa:

Vide parecer anterior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foram esclarecidas as dúvidas apresentadas no parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os TCLES foram refeitos, atendendo as solicitações.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram atendidas as solicitações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3602-4811

Fax: (16)3633-2660

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br