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

EMERSON RODRIGO CAMARGO

A gestão (democrática) da escola pública: (re)produção dos sentidos de democracia nas vozes
de seus sujeitos-gestores e sujeitos-professores.

Ribeirão Preto

2016

EMERSON RODRIGO CAMARGO

A gestão (democrática) da escola pública: (re) produção dos sentidos de democracia nas vozes
de seus sujeitos-gestores e sujeitos-professores

“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

2016

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

Camargo, Emerson Rodrigo

A gestão (democrática) da escola pública: (re)produção dos sentidos de democracia nas vozes de seus sujeitos-gestores e sujeitos-professores. Ribeirão Preto, 2016.

243 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. Discurso. 2. Ideologia. 3. Formação discursiva. 4. Democracia. 5. Neoliberalismo.

CAMARGO, E. R. **A gestão (democrática) da escola pública:** (re) produção dos sentidos de democracia nas vozes de seus sujeitos-gestores e sujeitos-professores. 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 amada mãe, Maria Ascensão Bedin Camargo que, através de sua vida simples e singela, devotada ao amor por nós (seus filhos) conseguiu mostrar-nos o verdadeiro valor de uma vida simples. À memória de meu amado pai Bento Camargo, meu orientador na vida, que me fez ser o homem que sou e a lutar sempre por justiça social. À minha amada esposa Crisleine Scarparo que tem me acompanhado nesta árdua, porém prazerosa tarefa de aprender e descobrir novas rotas do saber, partilhando de meus sonhos, desejos e angústias. À memória de meu amigo, filho e companheiro Abdala que me ensinou como é possível ser um sujeito com boas qualidades no mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, criador do Universo, fonte do amor incondicional e da eterna sabedoria, por ter me amparado em todos os momentos, em especial nos momentos mais difíceis nos quais me encontrei, e por ter palmilhado comigo este significativo e magnífico caminho do saber e do aprender que escolhi para constituir minha vida.

Agradeço à Minha Família, meu pilar de sustentação, sem a qual não conseguiria ter chegado até aqui. Em especial, agradeço àquela que me possibilitou estar neste plano e poder sentir a beleza da poesia tecida por Deus chamada Vida: minha eterna e amada mãe Maria Ascensão Bedin Camargo. Ao meu maior mentor, meu amado Pai, Bento Camargo (*in memoriam*), pelas imprescindíveis orientações na condução da vida. À minha amada esposa Crisleine Scarparo que abdicou de alguns consideráveis anos de sua vida para viver intensamente este meu importante e significativo sonho do Mestrado. Ao meu querido e adorado sogro João Batista Scarparo que me acompanhou sobremaneira nas viagens às aulas da Pós-Graduação em Ribeirão Preto - SP e Araraquara - SP, quando eu já estava exaurido pelo trabalho diário e não encontrava mais forças para seguir pelas estradas afora.

Agradeço imensa e eternamente à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Filomena Elaine Paiva Assolini, que me constitui sobremaneira e me inspira acadêmica e humanamente, exemplo de dedicação, de compromisso, de responsabilidade com o outro, de solidariedade e respeito ao ofício. Compreensiva, sábia e copiosa quanto às condições nas quais o outro se encontra; durante este prazeroso convívio proporcionou-me novas formas de (re)significação de vida e conduziu-me a superar as limitações existentes pelo trajeto escolhido, além de me nutrir ininterrupta e incansavelmente com seus fabulosos conhecimentos.

Agradeço aos meus eternos amigos do GEPALLE – Grupo Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento – que me constituem, que me fazem descobrir e (re)significar novos sentidos quanto aos estudos, à educação, ao eu-pessoa, ao eu-humano, ao Eu-desejante. Por me ensinarem a ser melhor e humilde diante do infinito mundo do conhecimento e do saber.

Agradeço aos meus eternos amigos que me acompanharam (n)esta minha laboriosa e feliz jornada do Mestrado, que sempre e sempre estiveram ao meu lado em todos os afortunados momentos. São eles: Fábio Luiz Trevizoli, amigo-irmão já eternizado em minha alma, por me ajudar a suportar a dores físicas provocadas pela ansiedade, pelo destemperamento emocional e, ao mesmo tempo, por me ouvir quando mais precisei; Enio José Porfirio Soares,

amigo que tanto admiro, nutriu-me com seu vasto intelecto, além ter me auxiliado em todas as etapas do Mestrado; ajuda esta, tão importante e sem qual não conseguiria ter chegado até aqui; Renata Campos, querida amiga, que acreditou em mim mais do que eu mesmo; Camila Carrari, caríssima amiga, cujas orações e companheirismo serviram-me de alimento durante esta trajetória; Priscila Pinheiro, eterna amiga, que me auxiliou de diversas maneiras.

À Faculdade de Educação São Luís (mantenedores, professores, funcionários administrativos, estudantes, amigos e convíveres) por me permitir desfrutar de um espaço indispensável à minha vida afetiva, intelectual e profissional. O amor e a gratidão que tenho por essa Instituição de Ensino é imensurável e indescritível.

Os operários começam a formar uniões contra os burgueses e atuam em comum na defesa de seus salários; chegam a fundar associações permanentes a fim de se prepararem, na previsão daqueles choques eventuais. Aqui e ali a luta se transforma em motim. Os operários triunfam às vezes; mas é um triunfo efêmero. O verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores. Esta união é facilitada pelo crescimento dos meios de comunicação criados pela grande indústria e que permitem o contato entre operários de localidades diferentes. Ora, basta esse contato para concentrar as numerosas lutas locais, que têm o mesmo caráter em toda parte, em uma luta nacional, em uma luta de classes. Mas toda luta de classes é uma luta política. (Manifesto do Partido Comunista, 1872).

CAMARGO, E. R. **A gestão (democrática) da escola pública: (re) produção dos sentidos de democracia nas vozes de seus sujeitos-gestores e sujeitos-professores.** 2016. 242f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, 2016.

RESUMO

No mundo contemporâneo das materializações discursivas acerca da democracia, emergem sentidos que têm afetado a constituição dos interdiscursos de sujeitos-professores e sujeitos-gestores das escolas públicas do estado de São Paulo – destaque para uma escola de uma cidade do interior – reverberando nas supostas práticas “democráticas” de sua gestão escolar. A partir de tais práticas e saberes pedagógicos, ditos democráticos, e dentro de certas condições de produção, analisamos, nesta dissertação de mestrado, as discursivizações do significante democracia pelos sujeitos (professores e gestores) dessa escola específica. As mobilizações de inúmeros conceitos de Análise de Discurso Pecheuxtiana (AD) como sujeito, sentido, ideologia, memória discursiva, formação discursiva, formação ideológica, enunciado, interdiscurso, posição-sujeito, dentre outros, orientam-nos nas investigações sobre as consequências e reverberações do significante contemporâneo de democracia em relação à Gestão Escolar. A escolha da Análise de Discurso de matriz pecheuxtiana francesa (PÊCHEUX, 1990, 1995, 2008 e 2015), como dispositivo teórico-metodológico para esta dissertação, justifica-se por ser um campo amplo de estudos que contempla e abrange importantes áreas do conhecimento científico como: o materialismo histórico, que compreende, discute e reflete sobre as formações e transformações sociais assim como seus movimentos constituintes, além da ideologia como instrumento de observação dos seres interpelados pelo assujeitamento histórico e suas (re) produções. O *corpus* é constituído por entrevistas realizadas com os referidos sujeitos como também observações de suas atuações nessa escola. A partir “desse amplo espaço discursivo” (MAINGUENEAU, 1997), realizamos recortes compreendidos como “fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 1999). Dos recortes selecionados, são extraídas as sequências discursivas de referência (S.D.R.) (COURTINE, 1982) para as análises discursivas, e estas nos mostram que, estes sujeitos estão inseridos em formações discursivas que não lhes permitem se deslocarem de um lugar onde apenas enunciam os discursos do Estado, muitas vezes tidos por eles como irrefutáveis; não se veem na condição de sujeitos capazes de se contraporem aos discursos ditos democráticos instituídos pelo mundo contemporâneo como verdadeiros, muito menos questioná-los. Esses sujeitos não percebem que a discursivização sobre uma suposta gestão democrática é marcada pelo imaginário, atua na ilusão subjetiva, conduzindo-os à crença de serem as origens do dizer. As contradições, os silenciamentos, as multiplicidades de sentidos a respeito do tema “democracia” não causam estranhamento algum para esses sujeitos, impedindo-os de produzirem novos sentidos.

Palavras-chave: Discurso. Ideologia. Formação discursiva. Democracia. Neoliberalismo.

ABSTRACT

In contemporary world of discursive materialization about democracy, meanings have been emerging which have affected the formation of intersdiscourse of subject-teachers and subject managers from public schools of São Paulo State -- highlighted by school in the countryside - - reverberating in the alleged “democratic” practices of their school management. From such practices and pedagogical knowledge, so-called democratic, and within certain production requirements, we analyzed in this master’s thesis, the discursivizations of the significant democracy by the subject (teachers and managers) for that mentioned school. The mobilization of numerous concepts of Pecheuxian Analysis Discourse (PAD) as subject, meaning, ideology, discursive memory, discursive formation, ideological formation, enunciation, intersdiscourse, subject-position, among others, guides us through the investigations about the consequences and reverberations of the significant contemporary democracy related to the school management. The choice for the French Pecheuxian Analysis Discourse (PÊCHEUX, 1990, 1995, 2008, 2015) as theoretical and methodological device for this thesis is justified because of its broad field of studies which contemplates and encompasses important areas of scientific knowledge as: the historical materialism which covers, discusses, and reflects on social formations and transformations and of its constituent movements, as well as the ideology as observation instrument challenged by historical subjection and their re(productions). The *corpus* consists of interviews with such subjects and with observations of their performances at that school. From “this broad discursive space” (MAINGUENEAU, 1997) we made cutouts understood as “correlative fragments of language and situation” (ORLANDI, 1999). From the selected cutouts, discursive sequences of reference are drawn (DSR) (COURTINE, 1982) to the discursive analysis. The discursive analyzes of the cutouts show us that these subjects are inserted in discursive formations which do not allow them to move to a place where only set out the state discourse, often taken by them as irrefutable; they do not find themselves in the condition of individuals able of being opposed to democratic told discourses instituted by the contemporary world as true, far away from questioning them. These subjects do not realize that discursivization about a supposed democratic management is marked by imagination, which operates in subjective delusion, leading them to believe they are the origins of the saying. The contradictions, the silences, the multiplicity of meanings on the theme “democracy” do not cause some strangeness to these subjects, preventing them from producing new meanings.

Key-words: Discourse. Ideology. Discursive formation. Democracy. Neoliberalism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso de matriz francesa pêcheuxtiana
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
APM	Associação de Pais e Mestres
ARE	Aparelhos Repressores do Estado
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GBM	Grupo Banco Mundial
GEPALLE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN`S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SDR	Sequência Discursiva de Referência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
U.E.	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo dos níveis ou graus de participação (continua)	77
Quadro 2 – Funções desempenhadas pelos sujeitos participantes (continua)	104
Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos participantes (continua)	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Graus ou níveis de participação.....	77
Figura 2 - The New Democracy (1944-1945) - David Alfaro Siqueiros	172

SUMÁRIO

Introdução.....	15
2 Análise de Discurso: noções e funcionamento	22
2.1 Noções de discurso e sentido	29
2.2 Condições de produção, memória discursiva e interdiscurso	34
2.3 Noções de sujeito, ideologia, formação discursiva e formação ideológica.....	38
2.3.1 Formação Discursiva	41
2.3.2 Ideologia e Formação Ideológica	44
2.3.3 Terceira fase da AD de matriz francesa pècheuxtiana: “nova noção de sujeito”	51
3 Democracia e gestão escolar	53
3.1 Democracia: conceito ou sentidos?	53
3.1.2 Os sentidos de democracia: do mundo antigo para o mundo contemporâneo	57
3.1.3 Sentidos e efeitos de sentidos da democracia liberal, neoliberal e socialista	63
3.1.4 Modelos de democracia liberal.....	65
3.1.5 Modelos de democracia socialista e/ ou radical.....	71
3.2 Gestão escolar: possíveis sentidos.....	81
3.2.1 Sentidos de gestão escolar presentes nas propostas do caderno gestor da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo	87
3.2.2 Gestão democrática escolar	92
4 Aspectos metodológicos.....	100
4.1 Estabelecimento do <i>corpus</i> de análises.....	108
5 Gestos de interpretação: análise de algumas materialidades discursivas	111
6 Considerações	171
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICES	186
ANEXOS.....	238

Introdução

O escritor, crítico literário e poeta Mário de Andrade (2009), entre 1938 e 1942, apresentou-nos com um instigante conto intitulado “O Peru de Natal”. Resumidamente, o conto discorre sobre uma família paulistana tradicional de “classe média” que, inscrita em uma formação discursiva patriarcal, traz por meio da imagem do pai, o poder centralizado, uma situação desconfortante: comemorar ou não o Natal(?), pois o pai (chefe da família) havia morrido alguns meses antes.

A família era formada pelas seguintes personagens: Juca (filho; personagem principal; (re)conhecido como doido; “aquele” que não tivera bom relacionamento com o pai); a mãe (esposa do falecido); uma tia (irmã da mãe, vivia com a família, pois era solteira) e a irmã (primogênita) de Juca.

A morte anunciada do pai causava dores em algumas e amenidades em outras personagens. Sendo assim, o luto tomava os sentimentos de considerável parte da família, menos Juca, que não era consumido pela tristeza como as mulheres. Talvez, como apontado pelo próprio Mário de Andrade, por ser o amor de Juca pelo pai mais um amor de “instinto de filho” do que propriamente um sentimento construído pelos laços históricos de bons relacionamentos, sentimentos positivos e cumplicidade entre pai e filho.

O conto se desenrola com diversas situações inusitadas que nos proporcionam produções, fabulações e formulações de inúmeros sentidos. No entanto, focaremos na relação direito-justiça para estabelecer uma íntima relação entre um dos sentidos do conto e a proposta de nossa dissertação.

Seguindo a nossa apresentação do conto, é importante destacar: toda vez que havia algum tipo de comemoração ou festejos (Natal, Ano Novo, Páscoa, etc.) na família de Juca, com o pai ainda desfrutando da boa saúde e gozando a vida, as festas eram regadas a peru recheado com fartas quantidades de farofa.

Nesses eventos familiares, a presença em profusão de parentes marcavam duas situações interessantes: 1) a mãe, a irmã e a tia trabalhavam incansavelmente na cozinha nos preparos dos alimentos, mesmo com a considerável avareza consumada do pai de Juca; 2) as personagens, as quais trabalhavam arduamente no preparo dos quitutes, quase não desfrutavam da própria comida, pois, esta era “quase dominada”, consumida pela profusão dos parentes e pelo próprio pai.

Restavam às personagens que trabalhavam no preparo das provisões, pequenos nacos da comida e certa quantidade de oleaginosas. A “triste” (talvez?) fatalidade da morte do pai, por mais dolorosa que fosse para a família, exceto para Juca, traria alguns suspiros de “alegrias” dantes inexistentes.

Entre as “alegrias” que ocorreram, pelo menos para Juca, podemos citar a liberdade, a justiça e o direito aos resultados dos trabalhos no preparo das comidas, os quais não eram mais consumidos pelos parentes, mas sim por aquelas que as haviam feito.

Importante destacar que Juca fora tido como “maluco”, “louco”, “doido” e outros adjetivos similares, não porque sofria de alguma enfermidade do gênero, mas porque resistia aos mandos, aos controles, as pressões, as normas e arrolava “brigas” com o pai para defender os direitos das “três” mães como eram, por ele, consideradas: a mãe, a tia (“solteirona”) e a irmã.

Entendemos que esse significativo conto, tem profundas relações com os sentidos de democracia por nós estudados. O pai representa-nos os sujeitos-políticos defensores do Estado Neoliberal, o próprio Mercado Livre, o Capital financeiro, a Força Econômica, o Governo defensor das Propostas Neoliberais e Capitalistas, que desampara sua própria “família” (aqueles que deveriam ser tidos, percebidos e defendidos como “seus”- o povo; a população em geral) subjugando-a a sua avareza (políticas de estado mínimo), enquanto festeja, partilha e procura agradar aqueles “parentes” (Mercados, Agências Multilaterais de Financiamento, Governos Internacionais, Capital Transnacional, etc.) que em nada contribuem para sua família (povo, população), cujo choro ganha sentidos de sofrimento contínuo e não tristeza pela perda do pai.

A personagem da mãe entendemos como uma forma velada de representar a Democracia passando-se como “boa” para todos, como a figura de um bondoso regime que atende aos mandos do marido/pai (Estado Neoliberal) e cumpre suas tarefas sem reclamações, sempre buscando o bem estar de todos. Entretanto, essa mãe (Democracia) apresenta-se como frágil, desprovida de poder, de forças, e subserviente ao pai (Estado Neoliberal, Política Neoliberal, Estado Capitalista, Mercado).

A irmã da mãe ocuparia o lugar social da República. Uma República abandonada (“solteirona”) à sorte do poder do capital, golpeada (injustiçada) sucessivas vezes pelos desmandos dos donos dos meios de produção e controlada (mantida) pelo Estado (cunhado-pai) por gerir todo seu comportamento.

A personagem da irmã de Juca que assume, no próprio discurso deste, a posição de uma das “mães”, entendemos como sendo a nação fragilizada, sem forças e, por ocupar a

posição de mulher (ainda mais sendo jovem), não consegue subverter as ordens do pai (Estado; Poder Econômico), tendo sempre seu comportamento disciplinarizado e contido pela força do masculino.

Por fim, não menos ou mais importante, temos a personagem de Juca que, ocupando a mesma posição de jovem (um pouco mais do que) como a irmã, porém tido como “doido”, “maluco”, “espevitado”, “agitado”, “ousado”, “atrevido”, não se permite ser controlado, ter seu comportamento docilizado, seguidor dos “princípios do pai”, mantenedor dos bons comportamentos e defensor do “moralismo hipócrita” (princípios do capital) da família.

A personagem de Juca representa-nos os movimentos sociais, os movimentos da juventude, os movimentos das classes operárias, a luta coletiva contra os desmandos dos princípios do pai (Estado Neoliberal, o próprio livre Mercado, o Capital, a Força Econômica, o Governo capitalista, etc.) e a busca por uma justiça social e não por igualdade social, pois esta, mesmo sendo defendida, ainda mantém as distorções e os distanciamentos sociais existentes.

No encaço desse conto, aproximamo-nos da implantação a fórceps das constantes reformas administrativas do Estado (pai) pós 1990, no que tange as políticas públicas educacionais. Tais políticas, como afirma Bruno (1997), estão ancoradas nos pressupostos dos modelos (neo)liberais, desenvolvidos pelos países ricos do capitalismo fortemente consolidados (Reino Unido, Estados Unidos da América, Alemanha Ocidental, etc.), tal como os parentes relatados no conto, que sempre aparecem apenas para se deliciarem com o “Peru” (lucro do esforço coletivo realizado) e festejarem após (sobre) o cansaço do trabalho alheio (mãe, irmã e tia).

Há séculos que sentimos, porém não sendo percebido pela grande maioria da população brasileira, o desmonte que o poderio econômico do Capital (pai) exerce na sociedade (Juca, mãe, irmã e tia), como sua atuação ganha dimensões, contornos maiores e solidificados quando se trata de segmentos coletivos: educação e política.

Na esteira dessa relação capital (poder fragmentador) e democracia (coletividade), o pensador brasileiro, naturalizado francês, Michel Löwy provoca-nos com uma significativa reflexão ao citar um trecho da obra de Weber apud¹ Löwy (2015, s/p.):

É profundamente ridículo acreditar que existe uma afinidade eletiva entre o grande capitalismo, da maneira como atualmente é importado para a Rússia, e bem estabelecido nos Estados Unidos [...], e a ‘democracia’ ou ‘liberdade’

¹ WEBER, M. Zur Lage der bürgerlichen Demokratie in Russland. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, Band 22, 1906, Beiheft, p. 353. Trad. de Michael Löwy.

(em todos os significados possíveis da palavra); a questão verdadeira deveria ser: como essas coisas podem ser mesmo ‘possíveis’, a longo prazo, sob a dominação capitalista?

Percebe-se que, há muito tempo concepções antagônicas, com sentidos opostos, têm sido alvo dos interesses de grupos políticos e econômicos no tocante à reorganização dos modelos de gestão política e econômica. O que muitas vezes parece fazer sentido de determinada forma, pode ser um efeito de sentido provocado pela ideologia, como nos ilustra os versos do Poema “Lira Paulistana” de Mário de Andrade (apud CHAUÍ, 2003, p.93):

Garoa do meu São Paulo,
Um negro vem vindo, é branco!
Só bem perto fica negro, Passa e torna a ficar branco.
Meu São Paulo da Garoa, - Londres das Neblinas frias – Um pobre vem vindo, é rico!
Só bem perto fica pobre,
Passa e torna a ficar rico.

Os versos revelam-nos como os efeitos de ilusão, produzidos nas tramas da ideologia, capturam o sujeito fazendo-o acreditar serem possíveis e reais determinados sentidos dantes não imaginados, pensados. “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos onde se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2015, p.18).

Conquanto, não se pode imaginar a relação “*capital, democracia e educação*” como uma linha contínua da história; pois, desse modo, estaríamos reforçando o modelo positivista e rejeitando a contribuição do Materialismo Histórico (luta de classes) para a Análise de Discurso.

As forças que atuam nessas inter-relações não podem ser compreendidas, do ponto de vista macro-histórico, como algo único e estático, mas, sobretudo, “descontínuas” nas inter-relações micro-históricas, que ora rompem, ora associam-se, ora tornam-se, ora contornam-se, situando em “campos de forças estruturais, coletivas e individuais” que conferem aos indivíduos, interpelados em sujeitos pela ideologia (PÊCHEUX, 1995), densidade e profundidade àquilo que antes parecia ser frívolo (GREGOLIN, 2006).

Falar em democracia (mãe), por exemplo, não é (apenas) falar o conceitual macro-histórico (“aquele trabalho feito pela mãe que atende a todos”) do significante democracia, mas, sim, é buscar pistas e indícios sobre quais sentidos histórico-ideológicos o significante democracia é percebido, é discursivizado pelas vozes daqueles(as) que o enunciam. Se

comparada ao conto, qual era de fato o sentimento da mãe diante da opressão realizada pelo pai?

Valendo-nos das contribuições da Análise de Discurso de matriz francesa, partimos do pressuposto de que os discursos, os quais circulam na atualidade pelas gestões das Escolas Públicas (estado de São Paulo), apresentam, sob determinadas condições de produção (*“sentido amplo e sentido estrito”*) (ORLANDI, 2009), indícios, pistas de um interdiscurso carregado de sentidos “autoritários”, de poderes densamente verticalizados, aparentemente direcionados na contramão das propostas educacionais emancipadoras, democratizadoras numa perspectiva do protagonismo popular.

As orientações educacionais emitidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no que diz respeito às Práticas Pedagógico-Administrativas da Gestão Escolar, às Diretorias Regionais de Ensino, e destas para as Unidades Escolares, encontram-se inscritas em formações discursivas ora liberais, ora conservadoras, que mantêm as relações político-sociais verticalizadas entre os sujeitos escolares.

Essas mesmas formações discursivas projetam formações ideológicas (neo)liberais que remetem a uma abordagem de administração escolar, segundo a qual o gestor deve, a todo e qualquer custo, manter o controle da escola, seu produtivismo sem impedimentos e aplicar os conteúdos orientados a fim de obter os resultados traçados no plano estratégico de educação em curto prazo ou espaço-tempo – lógica da “Nova Gestão Pública”.

O Estado, ao entrecruzar o discurso capitalista com o discurso pedagógico, promove um distanciamento da proposta da educação como atividade-fim (PARO, 2013), que é o ensino e o saber. Além disso, esse entrecruzamento contribui para que os sentidos se tornem sentidos outros, não os da defesa da atividade-fim – “o ensino” -, mas, sim, o da atividade-meio- recursos burocráticos administrativos para a (re)produção do sistema vigente: “aumento do capital”.

Podemos acrescentar a essa situação, a considerável perda da autonomia da escola pública estadual diante das ações político-pedagógicas, da função social pertencente à natureza da escola pública, e, principalmente, na formação identitária da escola, de suas propostas com os sujeitos da comunidade que a constituem. Todas essas associações de fatores e acontecimentos exteriorizam-se na “opressão” (velada ou não) que afeta o sujeito-professor desestimulado ao trabalho e o desamparo no qual se encontra a grande maioria dos sujeitos-estudantes da rede pública estadual².

² Desamparo materializado na falta de professores para atender as necessidades educacionais e pedagógicas dos estudantes, fechamento de escolas, corrupção na merenda escolar, escolas precisando ser ocupadas pelos

Não diferente das informações e comentários acima mencionados, encontra-se uma Escola Pública Estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo, vivenciando diversificadas formações discursivas de sentidos e práticas de democracia, oriundas de formações ideológicas que implicam sua administração ou gestão sinais de monitoramento contínuo, censura, interdição, atendimento ao apelo produtivista e cumprimento de metas produtivistas exigidas pelos organismos internacionais.

Para se enfrentar os desmandos do modelo governamental e impedir que o interdiscurso da lógica do capital se entrelace no interior de uma formação discursiva gestora, existem as formações ideológicas da gestão escolar democrática social, radical e protagonista popular (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2003; LIMA, 2009; PARO, 2005, 2013) concebidas através de elementos fundamentais para a (re)democratização integral da escola e de toda a sua comunidade.

Entendemos que o sentido de democracia radical e/ ou protagonista popular, ao ser efetivamente praticado, consegue auxiliar, dar suporte adequado para os sujeitos-professores e sujeitos-gestores de uma escola pública trabalharem as formações de seus sujeitos-estudantes e sujeitos-pais quanto a (re)significação do papel cultural, político e social da escola.

Nesse sentido, cumpre-nos dizer que este percurso investigativo tomou corpo durante o curso de especialização *lato sensu* de Gestão e Supervisão Escolar, de 1.000 (mil) horas, realizado entre os anos de 2011 e 2012 na IES – Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal - motivo pelo qual nasceram o projeto de pesquisa para o processo seletivo do mestrado e a monografia intitulada “*Gestão Democrática da Escola Pública: conceitos, discursos e práticas realizadas pelos sujeitos envolvidos nas escolas estaduais Luna Vianna e João Pedregulho*”, a partir das reflexões sobre as entrevistas realizadas com os sujeitos-gestores e sujeitos-professores de duas Escolas Públicas Estaduais de uma cidade do interior de São Paulo.

Procuramos seguir pesquisando os sentidos de democracia na gestão escolar de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental II e Médio, bem como as condições de produção desses sentidos discursivizados pelos seus sujeitos-professores e sujeitos-gestores. Além disso, buscamos compreender, por meio das entrevistas e observações de campo, como as consequências e as reverberações dos sentidos de democracia nas vozes desses sujeitos materializam-se em suas práticas pedagógicas no dia a dia escolar.

Escolhemos chamar para o debate outras instâncias que por nós vinham sendo experimentadas dentro do grupo de estudos GEPALLE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento), certificado pelo CNPq, com o qual colaboramos e o qual nos constitui há três anos.

Mobilizamos-nos através dos estudos dos conceitos da Análise de Discurso Pecheuxiana (AD): sujeito, sentido, interpretação, ideologia, memória discursiva, formação discursiva, formação ideológica, dentre outros, para assinalar nosso início do entendimento de que a gestão democrática da escola deveria ocorrer de forma integral, desde a politização da sociedade até sua participação holística, o que poderia contribuir para ações efetivas na construção de um Projeto Político-Pedagógico e do Projeto de Gestão Escolar da Escola, como bem nos ensinam Assolini (1999, 2003, 2008, 2011), Bruno (1997), Freire (1997, 1999, 2002, 2005), Garcia e Correa (2009), Krawczyk (2005), Libâneo (2003), Lima (2009), Oliveira (1997), Paro (2005, 2008, 2012, 2015), Romão e Padilha (1997) entre outros.

A escolha justifica-se por ser a AD (PÊCHEUX, 1987, 1995, 2008, 2010), um campo de estudos que contempla e abrange importantes áreas do conhecimento científico, com destaque para três: o materialismo histórico que compreende, discute e reflete sobre as formações e transformações sociais e de seus movimentos constituintes; a ideologia como instrumento de observação dos seres interpelados pelo assujeitamento histórico e suas (re)produções; a teoria do discurso que se constitui um instrumento de análise dos discursos ideológicos e intervém na prática política de modo crítico nos campos teóricos das ciências humanas e sociais.

É por meio deste conjunto de conhecimentos que a AD faz emergir indagações a respeito do conceito de democracia “semanticamente estabilizado”, de modo ilusório, pelas ciências positivistas, revolvendo “os solos” nos quais estão sedimentadas as formações ideológicas que constituem os sentidos (já-ditos) de democracia como únicos e universalmente válidos.

Nossa pesquisa está estruturada em quatro seções que buscam apresentar as principais noções pesquisadas da AD e dos sentidos de democracia; discutir os sentidos de democracia defendidos por pesquisadores que há décadas encontram-se debruçados (prioritariamente) nesse assunto e quais posições de tais defesas têm sido assumidas pela sociedade contemporânea; demonstrar os instrumentos dos quais nos valem para construir nosso percurso metodológico; analisar, mobilizando os instrumentos que constituem o percurso metodológico, as sequências discursivas de referência (SDRs) (COURTINE, 1982) dos recortes selecionados a partir das entrevistas semiestruturadas.

2 Análise de Discurso: noções e funcionamento

Antes de iniciarmos as apresentações, diálogos e discussões em torno das noções que compõem a Análise de Discurso e seu funcionamento, é substancial que façamos um (pequeno) percurso histórico acerca de seu surgimento e de seu desenvolvimento. Para isso, pensamos palmilhar o (pequeno) percurso através de dois significativos questionamentos: “O que entendemos por análise de discurso? Quando e por que ela surgiu?”.

Para respondermos a esses profundos questionamentos nas linhas subsequentes, os quais não são simples e fáceis de serem respondidos, traçaremos significativas e amplas reflexões que apresentarão diálogos aproximados num determinado momento, e (consideráveis) divergências em outros.

Vários são os caminhos que constituem as noções para tal campo de estudos, também considerado dispositivo teórico-metodológico, sob os quais os limiares de seu terreno de estudos e reflexões ainda se encontram em constantes renovações e (de)marcações.

Para a pesquisadora em Análise de Discurso no Brasil, Eni Puccinelli Orlandi (2009 p.15), a AD “[...] não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. O discurso é assim a palavra em movimento, prática da linguagem”. O discurso nunca é único, homogêneo e transparente. Aquilo que se pensa em dizer, escrever ou representar nunca é dito com clareza ou é compreendido como relação direta entre o que se “quer” dizer e o que “é” dito. Nesse sentido, entendemos a AD como o campo do saber que, desse modo, entende, escuta, atinge e compreende a linguagem como mediação entre o homem e a história; a língua faz sentido porque constitui o homem e sua história.

Tomada pelo ponto de vista historiográfico, a Análise de Discurso, de acordo com Gregolin (1995, p.13)

[...] chega a dois mil anos, desde os estudos da retórica grega, e se estende a um presente [...] na tentativa da linha francesa de empreender uma “análise automática do discurso” por meio da informática. Durante este longo percurso, um conjunto de preocupações comuns tem delineado um domínio bastante amplo dentro dos estudos linguísticos.

Na década de 1950, a análise de discurso apresentou maior notoriedade como campo do saber, ganhando dimensões mais profundas quanto à passagem dos trabalhos da “linguística da frase” para a “linguística do texto”. Enquanto, numa determinada perspectiva,

temos Harris (Análise de Discurso, 1952) arremetendo seus trabalhos de análise de frases através de métodos progressistas da linguística ‘distribucional americana’ para os enunciados; em outras diferentes perspectivas encontramos Roman Jakobson e Emile Benveniste com trabalhos mais acentuados no campo da enunciação.

Embora a obra de Harris possa ser considerada o marco inicial da análise do discurso, ela se coloca ainda como medida de simples extensão da linguística imanente na medida em que transfere e aplica procedimentos de análise de unidade da língua aos enunciados e situa-se fora de qualquer reflexão sobre a significação e as considerações sócio-históricas de produção que vão distinguir e marcar posteriormente a análise de discurso. (BRANDÃO, 2012, p.14)

A corrente europeia, em oposição a essa concepção da AD americana cristalizada, sedimentada como extensão da linguística, aponta a exterioridade da língua como marca fundamental, pois parte de uma “relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer” (ORLANDI, 1986, p.109), cujo deslocamento teórico busca elementos exteriores ao domínio da linguística a fim de sustentar uma análise de discurso mais complexa.

Nessa perspectiva, a linguagem para a AD inclina-se aos sentidos e aos seus efeitos de sentidos percebidos, reverberados e (re)significados, presentes na linguagem produzida pelo sujeito por meio de suas interlocuções, de suas posições sociais ocupadas e do contexto histórico vivido/vivenciado, ao invés de estar presa às redes de estruturas formais da língua.

Por não ficar presa à língua, ao conjunto de regras individuais usadas para um determinado costume da língua (gramática), a AD debruça sua ação sobre o discurso, a palavra em movimento e os sentidos (re)produzidos, buscando

[...] o modo como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Dessa forma, o fragmentário, o disperso, o incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão. (ASSOLINI, 2003, p.10)

Essas formas de pensar o *discurso* como (re)produção de sentidos, como ideia em movimento, de correr pelas materialidades discursivas que afetam o mundo e por ele são afetadas, estão presentes, especificamente, na AD de filiação pêcheuxtiana. Assim sendo, ao falarmos em

Análise de Discurso (de ora em diante AD), referimo-nos à escola francesa de análise do discurso e ao grupo que se reuniu em torno de Michel Pêcheux, a partir dos anos sessenta.

Consideramos importante lembrar o que o nascimento oficial da AD, como disciplina universitária, deu-se em 1969, ano da publicação da revista *Langage*, dedicada à área organizada por Jean Dubois. O ano de 1969 é também o ano de publicação da obra *Análise Automática do Discurso*, cujos autores são Michel Pêcheux e Fuchs (ASSOLINI, 2003, p.10).

Compreendermos, mesmo que seja de forma resumida, o contexto histórico, político e social da França de 1960, no qual a AD originou-se, assim como suas condições de produção e sua relação com o campo das ciências sociais, é de significativa relevância para darmos sequência à constituição desse *corpus* teórico.

As contestações sociopolíticas e as manifestações culturais dos movimentos de contracultura, fizeram da década de 1960 na França, um significativo cenário de rupturas, mudanças e oposição à lógica do sistema capitalista amparado numa política de quase “Bem-Estar”, e ao consumismo que tomava conta daquele mesmo cenário.

A França vivera na turbulenta década anterior (1950), significativas perdas no segmento da política: o desequilíbrio da economia provocado por diversas perdas, a instituição da Constituição da V República Francesa, a queda do predomínio político dos conservadores (grupo do General De Gaulle) e a ampliação das massas populares enraizadas em múltiplos segmentos de sua sociedade.

A independência da Indochina, a guerra da Argélia, o conflito político com a intervenção do Canal de Suez (Egito) e o modelo rígido de costumes e hábitos sociais, na França de 1950/1960, devem e podem ser considerados elementos fulcrais, cruciais para o surgimento de movimentos sociais insatisfeitos com a política, a economia e com as práticas culturais conservadoras adotadas pelo governo.

Associados às fortes presenças dos pensamentos de esquerda leninista-marxista, trotskista e stalinista, os movimentos de Maio de 68 (1968)³ marcaram profundamente a

³ Maio de 1968 é um marco simbólico nas transformações sociais profundas que influenciaram nossa história recente. Na França, a revolta começou com uma série de protestos estudantis em universidades. Em seguida, os trabalhadores uniram-se aos estudantes e decretaram uma greve geral. O movimento foi rapidamente alaistrado para outros países em um combate às tradições sociais, contra o capitalismo, contra o imperialismo, como contestação as práticas autoritárias, repressores de vários segmentos sociais, políticos e culturais. Antes de Maio de 68, a disciplina rígida imperava nas escolas francesas, mulheres pediam autorização aos cônjuges para expressar opiniões, abrir conta bancária, sair para a rua, o homossexualismo era considerado doença, enfim, uma sociedade sob as rígidas e totalitárias formas de comando (governo). Após o movimento, as relações entre grupos étnicos sexos e gerações foram modificadas, e esses princípios foram difundidos pelo restante da Europa, dando início a um “novo mundo”. Politicamente, uma nova esquerda nasce em Maio de 68 contra qualquer política tradicional. A rebelião contra a universidade recebe dois tipos de interpretação: a primeira relata o atraso da Universidade em relação ao mundo moderno, onde a escola, ainda arcaica, deveria adaptar-se e oferecer novos meios de ensino, renovação de materiais e métodos, sendo aberta e liberal. A outra aponta para a

França, estendendo seus reflexos a vários outros países de diferentes continentes. Podemos considerar o Maio de 1968 um marco simbólico nas transformações sociais profundas que influenciaram nossa história recente.

Como mencionado anteriormente, a AD e seus fundamentos surgem no seio desses acontecimentos, pois seus intelectuais encontravam-se envolvidos nos movimentos estudantis, operários etc., afetados e afetando os imaginários que desenhavam os excêntricos cenários sociais, político, cultural e intelectual da França.

Os reflexos das lutas políticas, dos posicionamentos ideológicos e das novas formas de pensar a sociedade francesa, penetravam os terrenos das ciências humanas e concitavam novas ideias, reflexões e teorias no campo do saber.

Assumidos em posições políticas de perspectivas semelhantes e filiados a correntes de pensamentos filosóficos em partes opostos e em outras aproximadas, Michel Pêcheux e Michel Foucault, envolvidos nesse emaranhado de fatos e acontecimentos da França de 1960, inauguraram, através de suas reflexões, novas metodologias de compreender e de entender o conhecimento, de perceber como os movimentos das ciências e das linguagens materializavam/materializam-se na sociedade e como outras áreas do conhecimento, mesmo “fechadas” em seus “espaços e objetos” de estudos, poderiam/podem dialogar e contribuir para entendimentos-outros contemporâneos na historicidade do homem.

A chamada “Escola Francesa de Análise de Discurso” (MAINGUENEAU, 1984), nessa conjuntura intelectual francesa apresentada “e sob a égide do estruturalismo [...], propiciou, em torno de uma reflexão sobre a ‘escritura’, uma articulação entre linguística, marxismo e a psicanálise” (BRANDÃO, 2012, p.16). A AD nasce da condição de disciplina de *entremeio*, uma vez que, sua constituição se dá às margens das chamadas ciências humanas, entre as quais ela opera um profundo deslocamento de terreno: “a AD produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade. Não é mera aplicação da linguística sobre as ciências sociais, e vice-versa” (ORLANDI, 1996, p.24).

Por essa conjunção, cumpre-se destacar a superação de Michel Pêcheux em relação às suas atividades iniciais calcadas no estruturalismo, especificamente na obra “Análise Automática do Discurso” – AAD 69 (GREGOLIN, 2006). Para Pêcheux, superar o estruturalismo não era abandoná-lo, mas, sim, demonstrar a necessidade de ir além do estruturado, do logicamente estabilizado (GREGOLIN, 2006); era preciso fundamentar, por

resistência à vida moderna, burguesa e orientada ao segmento de mercado, carreira. Eles não queriam adaptação à vida adulta. As manifestações ganham ecos em outros movimentos, como o operário, o movimento feminista, o movimento pela liberdade sexual, o movimento intelectual, entre outros. A França vivia um momento coletivo de lutas (GREGOLIN, 2006).

meio da história, da ideologia e da psicanálise, o sujeito historicizado (ASSOLINI, 2003) e quais lugares sociais, esse mesmo sujeito, ocupava no “novo cenário social, cultural e político” no qual se encontravam a França e os demais países.

Ainda assim, acentuamos a importância de não confundir pós-estruturalismo com abandono de seus princípios, pois à luz da linguagem, da história, do marxismo, da psicanálise, há a necessidade de se repensar os princípios e as ideias que norteiam o próprio pensar do/sobre o discurso.

Obviamente, não podemos incorrer no erro de acreditar que, tanto Michel Pêcheux quanto Michel Foucault, produziram seus conhecimentos de modo único e sem alterações, superações ou ampliações de seus horizontes intelectuais. Ambos os pensadores franceses, vivenciaram distintas fases nas constituições de seus pensamentos que muito contribuem para a composição desse *corpus* teórico.

Segundo Gregolin (2006), Foucault e Pêcheux tinham projetos epistemológicos distintos para a constituição de estudos, saberes e métodos vinculados às áreas sob as quais debruçavam seus estudos e pesquisas. Enquanto Pêcheux buscava fundamentar, construir e sustentar seu aporte teórico-metodológico da AD, tendo como contribuição uma tensa relação com “Saussure (relido por Pêcheux), Marx (relido por Althusser) e Freud (relido por Lacan)” (Ibid., p.61), no campo da linguística, Foucault relacionava-se com mais intensidade com a conjuntura de problemas propostos pela História e pela Filosofia por meio de sua aproximação com os textos e pensamentos de Nietzsche, Freud e Marx.

Entretanto, apesar de distintos em vários pontos de seus estudos, ambos os pensadores dialogam com muita proximidade e inter-relacionam-se em alguns conceitos e práticas pertencentes ao discurso.

No percurso de ambos, a construção teórica atravessou diferentes “épocas”, no interior das quais certas problemáticas foram predominantes, certas inflexões foram imprimidas aos conceitos. Ambos vão construindo sua obra a partir de uma contínua releitura que provoca a reinterpretação daquilo que fora estabelecido em textos anteriores. Essas leituras indicam *pensamentos em marcha*, afetados pela crítica, que preservaram sólidas – mas flexíveis – fundações e que se desenvolveram a partir de retomadas e deslocamentos. Essa “marcha” foi objeto da reflexão dos dois autores, por exemplo, nos textos “Análise do Discurso: três épocas” (PÊCHEUX, 1893b) e “O Sujeito e o Poder” (FOUCAULT, 1982a). (GREGOLIN, 2006, p.54, grifo da autora)

Vale ressaltarmos que os conceitos constituintes da AD (discurso, sujeito, ideologia, formações discursivas, formações ideológicas, acontecimento, língua, linguagem, posição-sujeito, sentido, entre outros) são dialogados, discutidos e apresentados de maneira distinta

por ambos os pensadores franceses. Como afirmado no início, nossa pesquisa está ancorada na AD francesa pècheuxtiana, porém será necessário servir-nos das preciosas contribuições foucaultianas para adensarmos nosso *corpus*.

As três épocas da AD denominadas por Pêcheux (1990) são revelações, diálogos, incursões, reavaliações, adendos e reescritas da própria análise de discurso. Tais épocas não estão marcadas pela cronologia ou por momentos temporais, mas, sim, pela reflexão, revisão, reelaboração dos conceitos constituintes da teoria e da metodologia desse campo do saber.

“O solo precisou ser revolvido, e as mudanças delineiam os debates teóricos e políticos que surgiram de crises que atingiram a reflexão sobre como se dá a articulação entre o discurso, a língua, o sujeito e a História”, como afirma Gregolin (2006, p.60). Por ser a AD pècheuxtiana de raiz marxista, é preciso entender a forte e marcante presença da ideia política presente no discurso.

O que chamamos de “a primeira época” da Análise de Discurso (AD), está relacionada à investigação metodológica de uma noção de maquinaria do discurso, na qual este era submetido como produção de um dado momento, fechado em si e homogêneo⁴.

O discurso fechado, homogêneo como a origem de si, é “[...] um processo de produção discursiva [...] concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos” (PÊCHEUX, 1997, p.311), ou seja, nesse “primeiro período” o pensador francês acreditava que o discurso era resultado de condições de produção semanticamente estabilizadas, cujas variações se encontravam num conjunto de “traços discursivos empíricos (“*corpus* de sequência discursiva”))” (Ibid., p.312) determinados e dominados por uma maquinaria discursiva fechada.

Nesse sentido, a análise apontava a sequência linguística “[...] como um pré-requisito para a análise do *corpus*” (FERNANDES, 2008, p.88), considerada isenta de intencionalidade, sem marcas históricas, ausentes de relação com o exterior da língua e não afetada pelas condições de produção, em suma um procedimento mecanicista, ordenado e automático.

Na chamada “segunda época”, o autor reinterpreta a *formação discursiva* de Foucault (2008), vivenciando um momento de polêmicas em relação às definições e conceituações propostas nos escritos da “primeira época”. De acordo com Gregolin (2006, p.62), por conta da noção de formação discursiva formulada por Foucault, as inquietações reflexivas e

⁴ As marcas do estruturalismo althusseriano encontram-se presentes nas reflexões pècheuxtianas nesta “primeira época” (FERNANDES, 2008).

epistemológicas de Pêcheux levam-no a produzir o “quadro epistemológico geral” da análise do discurso, explicitando a vinculação com Saussure, Marx e Freud. [...] Pêcheux refina a análise das relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito”.

A formação discursiva supera a ideia de maquinaria estrutural fechada, “uma vez que o dispositivo da formação discursiva está em relação paradoxal com seu exterior” (PÊCHEUX, 1997, p.314). Como uma formação discursiva é constituída de outras formações discursivas, compostas de elementos oriundos de seu exterior, do pré-construído como afirmara Pêcheux (1997), o autor reconheceu a presença dissimulada do efeito de transparência dos sentidos no discurso do sujeito interpelado pela ideologia, e afirmou ser necessário explicar as formações discursivas postas em jogo numa dada situação, por meio do conjunto ideológico das lutas de classe.

No terceiro e último momento da AD, há a desconstrução da noção da maquinaria discursiva. Submetida a “interrogação-negação-desconstrução” (Ibid.), a maquinaria discursiva estrutural sofre constantes questionamentos, e todas as suas práticas procedimentais são exigidas no limite, levando Pêcheux (Ibid.) a abandonar a noção homogênea de condições de produção do discurso, e a promover o reconhecimento da não neutralidade da gramática enquanto elementos de uma frase, as suas relações de concordância, de subordinação e de ordem.

A noção de “enunciação passa a ser abordada, e as reflexões sobre a heterogeneidade enunciativa levam à discussão sobre o discurso-outro. São colocadas, enfim, várias interrogações acerca do sujeito do discurso, do espaço, da memória” (FERNANDES, 2008, p.89), da ideologia, do sentido; a AD é revista holisticamente, abrindo espaços e possibilidades para novas (re)formulações de sua teoria e metodologia, assim como de seus conceitos.

Buscamos, até o momento, responder às questões levantadas nos primeiros parágrafos em relação à AD, sua origem e importância. A partir das linhas a seguir, refletiremos sobre algumas noções que serão mobilizadas ao longo de todo o *corpus* de nossa dissertação, bem como os laços intrínsecos que tais noções selecionadas possuem com o aporte teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa.

Para dialogar com a proposta central da pesquisa, elegemos alguns importantes conceitos da AD que consideramos indispensáveis para construir nossa fundamentação teórica: Discurso, Sentido, Sujeito, Formação Discursiva, Formação Ideológica, Ideologia. Salientamos que outros conceitos não mencionados também poderão compor o *corpus* de nossa pesquisa, pois o dialogismo presente nesse campo do conhecimento faz mobilizar

outras noções, outros conceitos e emergir novos sentidos da ideia trabalhada, do assunto discutido ou da proposta sugerida.

2.1 Noções de discurso e sentido

Longe de ser uma exposição carregada de operações sequenciais de palavras, e de silogismos sobre determinado assunto ou um conjunto de ideias organizadas por meio da lógica, e reproduzidas pelo conjunto mecânico do aparelho fonador, o discurso, tomado como objeto central da Análise do Discurso, é compreendido como a produção sócio-histórica da materialidade específica (a língua); prática social cuja regularidade só pode ser apreendida a partir da análise dos processos de sua produção, não de seus produtos.

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)

Na perspectiva da AD de matriz francesa, o discurso não é considerado um transmissor de informações, mas “[...] efeito de sentido entre interlocutores” (PÊCHEUX apud ASSOLINI, 1999, p.15), encontra-se no social e envolve questões além da gramática, extralinguísticas, pois está constituído de ideologias, de aspectos culturais, sociais.

É possível perceber e encontrar em nosso cotidiano, sujeitos em debate, em divergência, ocupando posições, lugares diante de uma situação, de um tema, de uma ideia abordada. As contradições, os lugares diferentes ocupados pelos sujeitos indicam posições socio-ideológicas assumidas por eles; a linguagem, por essa perspectiva, apresenta-se como forma material de expressão das posições, dos lugares assumidos. O discurso não se resume à língua(gem) (FERNANDES, 2008), mas faz desta sua existência material.

O discurso inscreve-se, ocupa um espaço, é capturado pelas tramas ideológicas de outros discursos que dele emergem. Frequentemente, o discurso não é atravessado por um sujeito único, mas pela sua dispersão que deriva da multiplicidade de posições a serem ocupadas pelo próprio sujeito no discurso, conforme “[...] as diversas modalidades de enunciação [que] em lugar de remeter à síntese ou à função unificante de um sujeito,

manifestam sua dispersão: nos diversos status, nos diversos lugares [...]” (FOUCAULT, 2008, p.61).

O discurso é, assim, um “[...] campo de regularidade para diversas posições de subjetividade” e, amiúde, um “espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 2008, p.62).

Como destaca Orlandi (1996, p.83), o discurso “[...] não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos”.

Uma ideia, um pensamento, uma posição é destacada pela constituição histórica do seu dizer e do como se diz. A posição que ocupa a fala está relacionada a uma memória discursiva, cujo arquivo do sujeito rememora o fato em que fora constituído e por que fora. É 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 sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2009, p.32)

O sujeito, ao falar, fala de um lugar e de uma posição pela qual se constituiu e foi constituído, (re)produzindo seu dizer por meio de outros dizeres, de outros sentires, de outros pensares. A isso acrescenta as condições de produção do discurso desse sujeito (ASSOLINI, 1999) que as fundamenta em suas falas, assim como nas relações discursivas entre si, demonstrando que, sem a análise das condições de produção, torna-se inviável compreender os efeitos de sentido produzidos nos discursos dos sujeitos.

Por não ser “neutra”, sequer “ingênua”, a linguagem é tomada como o elemento de interposição, de consonância entre o homem e a realidade, é sua inserção na própria realidade. Por ser lugar de embate ideológico, a linguagem não pode ser entendida como algo exterior à história do homem; ao contrário, sua relação com a exterioridade lhe é constitutiva. Não se deve entender que as condições de produção (os sujeitos em determinadas condições, as circunstâncias, o contexto histórico, as forças ideológicas, etc.) para a linguagem estão, encontram-se, na posição de suporte. Como afirma Pêcheux (apud ASSOLINI, 1999), eles estão constituídos e constituindo o “sentido verbal” produzido.

No confronto de ideias, nos embates ideológicos, nas posições discursivas assumidas no cotidiano, os sujeitos do cotidiano reproduzem seus dizeres, seus pensares, suas práticas, acreditando serem senhores daquilo que falam, daquilo que pensam e das ações praticadas,

como se fossem processos encadeados, autônomos e inaugurais. Sob esses aspectos, o discurso é percebido e ocupa lugares nas consciências desses sujeitos, apresentando duas situações: a) o discurso é compreendido como parte integrante do homem por acreditar ser elemento natural, produzido biologicamente e mecanicamente reproduzido; b) o discurso, no “imaginário religioso” dos sujeitos, é tido como “dom da fala”, como instrumento singular recebido por obra “do místico”, “do divino”, do misterioso.

O discurso pensado sob esses aspectos não tem, por parte desses sujeitos, a percepção acerca dos sentidos que lhes atravessam e que os sentidos são atravessados por outros sentidos; os efeitos de sentido reproduzidos a partir de sentidos-outros. A não percepção da opacidade do/no discurso, do efeito de transparência presente e a não relação do discurso como (re)produção sócio-histórica, como (re)produção de outras formações discursivas, não autorizam esses sujeitos a conceberem o discurso como ‘objeto das relações entre a língua e a ideologia’ (ASSOLINI, 1999).

Como deslocamento, como deslize, como objeto em curso, o discurso não é sentido, não é capturado pela consciência, mas encontra-se nas malhas ideológicas presentes no inconsciente do sujeito. O sujeito acredita que, o que pode ser dito numa determinada situação, deve ser dito em outra e será reproduzido e sentido da mesma forma como fora dito na primeira vez. A materialidade discursiva de um enunciado tida pelos sujeitos, numa dada situação, como universal, porque partiu de uma reverberação coletiva, está carregada de equivocidade quanto à ideia de todo e, ao mesmo tempo, quanto ao pertencimento do fato em si.

Tomemos como exemplo o relato de Michel Pêcheux (2008) referente às eleições da França com a vitória do presidente Mitterrand. No relato, o autor demonstra como o acontecimento e os discursos são (re)significados na condição de devir, vir-a-ser. As posições que os sujeitos ocupam diante de determinado enunciado, e como este é ocupado, demarcado, encontra-se nas materializações discursivas dos próprios sujeitos.

O confronto discursivo do acontecimento das eleições, tal como apresentado pelo autor em sua obra “*Discurso: estrutura ou acontecimento(?)*”, incidia-se na tendência de prefigurá-la discursivamente, dar-lhe contorno ou desenho, antecipá-la, buscando de forma antecipada apressar sua realização ou, então, impedi-la.

Cumpre-nos dizer que, todo acontecimento é marcado pela novidade, pelo incontrollável, pelo devir, que por sua vez não lhe retira sua opacidade. A novidade está “inscrita no jogo oblíquo de suas denominações: os enunciados não estão evidentemente em relação interparafrástica” (PÊCHEUX, 1995, p.20), pois os enunciados aludem ao mesmo

fato, mas não (re)produzem as mesmas (re)significações. “O confronto discursivo prossegue através do acontecimento” (PÊCHEUX, 1995, p.20).

Retomando, se a materialidade discursiva de um determinado enunciado é assumida coletivamente, num dado acontecimento, no mesmo espaço, no lugar do próprio acontecimento, devemos entender que seu conteúdo não apresenta a estrutura enunciativa de “uma palavra de ordem” geral, tampouco sua (re)significação ganhará dimensões e ecos com a mesma autoridade em outro momento. O que é sentido, seja por um sujeito seja por um coletivo, não pode ser pensado ou compreendido como sentido único, uníssono ou unívoco.

Logo, o discurso não é fixo, está sempre se movendo, sofre transformação associada às lutas políticas, sociais que integram e interagem com as condições de produção do homem historicamente afetado.

À noção de discurso, integra-se a noção de sentido, compreendida como efeito de sentido entre os sujeitos historicizados (ASSOLINI, 2003). O sentido, e não o significado dos termos, palavras e outras raízes morfológicas, é (re)produzido através das malhas ideológicas que capturam (e sob as quais se encontram) os sujeitos e os fazem enxergar a realidade social, cultural, política e educacional como tal se apresenta.

De acordo com Assolini (2003, p.20-21, grifo nosso),

[...] o sentido é produzido historicamente pelo uso, e o discurso como efeito de sentido entre interlocutores posicionados em diferentes perspectivas, salientamos que “(...) os sentidos não nascem *ab nihilo*: são criados. São construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos”.

Quanto à referência a produção de sentidos, apontamos que no discurso, os sentidos não se encontram fixos, estabilizados e semanticamente fechados. Os sentidos, assim como os sujeitos, ocupam lugares, ocupam posições, encontram-se no confronto ideológico das posições assumidas.

Para a AD, não há “o” sentido de uma palavra. Uma palavra pode ter vários sentidos, dependendo da posição sócio-histórica ocupada ou empregada. Veremos adiante como os diferentes sentidos, e não o conceito, atribuídos à palavra democracia materializam-se, ganham reverberações sociais e apresentam-se no espaço escolar.

Acrescente-se ao esclarecimento em torno dos sentidos, a reflexão que Pêcheux (1995) estabelece ao posicionamento do filósofo matemático Gottlob Frege⁵, quando este trata não o discurso e o sentido, mas o “funcionamento da língua” ligado ao “funcionamento do pensamento”. O autor francês deixa claro em sua discussão, ao analisar o trabalho analítico de Frege, sobre proposições gramaticais, que este, por não ser linguista, não se atreve a colocar em evidência se o “funcionamento linguístico” é ou não examinado, e se está ligado a “outro funcionamento linguístico”, bem como, entende tratar-se de um efeito linguístico sistemático, ou ainda de uma particularidade, de um fato isolado.

O filósofo alemão toma como exemplo um texto gramatical e analisa-o sob os instrumentos e os olhares da lógica. Sua conclusão sobrevém da ideia de “ilusões na linguagem natural”, porque (n)esta contém armadilhas, ambiguidades, que desapareceriam com a inserção de uma linguagem artificial, organizada através dos dispositivos da lógica. Frege (apud PÊCHEUX, 1995) acredita que a ilusão está implicada no pensamento, é objeto preso, interligado ao pensamento, e para evitar o que chamaria de eventualidade lógica, entende ser necessário demonstrar o que é o significado (conceito único; ideia universal do objeto) por “meio do emprego de nomes próprios” (p.98), aquilo que é denotação, e o que é sentido, ou seja, conotação.

A partir dessa argumentação, Pêcheux (1995) questiona se, ao invés de tomar a linguagem (textual, gramatical, verbal, etc.) como estanque, fechada em si mesma e ordenada diante de elementos lógicos, dispostos para a análise gramatical, não deveriam os sujeitos considerar a existência da separação entre o que é pensado, sentido de uma forma em determinado lugar, não seria discrepante, distante do que é sentido, pensado em outro lugar?

Foi isso que levou P. Henry a propor o termo “pré-construído” para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é “construído” pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo [...].

Nessa perspectiva, a “ilusão de que fala Frege” não é o puro e simples efeito de um fenômeno sintático que constitui uma “imperfeição da linguagem”: o fenômeno sintático da relativa determinativa é ao contrário, a condição formal de um efeito de sentido cuja causa material se assenta, de fato, na

⁵ Filósofo e Matemático alemão, Friedrich Ludwig Gottlob Frege procurou trabalhar sua teoria sustentando-se nos fundamentos lógicos e matemáticos. Sua assunção ao campo da língua descritiva, da filosofia da linguagem, foi muito criticada por pensadores contemporâneos de sua época. Ao tratar da Teoria da Descrição (1905), “Frege fizera notar que expressões como “a estrela da manhã” e “a estrela vespertina”. embora indicando o mesmo planeta Vênus, dizem coisas diferentes, apresentando sentidos diferentes. Consequentemente, ele distinguira entre *sentido* (*Sinn*) e *significado* (*Bedeutung*) ou em termos clássicos, entre *conotação* e *denotação* ou *intenção* e *extensão*. As duas expressões têm o mesmo significado ou a mesma denotação, ou seja, indicam o mesmo objeto, ao passo que o seu sentido ou a conotação, isto é, o que dizem desse objeto, é diferente (REALE; ANTISERI, 2006, p.298)

relação dissimétrica por discrepância entre dois “domínios de pensamento”, de modo que um elemento de um domínio irrompe num elemento do outro sob a forma do que chamamos “pré-construído”, isto é, como se esse elemento já se encontrasse aí. (PÊCHEUX, 1995, p.99)

Não existe separação entre sujeito e sentido, “pois, de acordo com a perspectiva discursiva, os sentidos não são algo que se dão independente do sujeito” (ASSOLINI, 1999, p.14), ao significar, o sujeito se (re)significa num movimento contínuo.

Contrariando a estruturação lógica de Frege, as palavras e as orações mudam de sentidos segundo as proposições “[...] sustentadas por aqueles que as empregam, o que significa que elas tomam seu sentido em referência a estas posições, [...] em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem [...]” (PÊCHEUX apud ASSOLINI, 1999, p.14).

Ancorados nos fundamentos da AD, salientamos que, suas contribuições encontram-se nos episódios que observam os agentes do discurso não como sujeitos empíricos, indivíduos ou pessoas – unidade física – mas, sim, como lugares determinados e representativos dos espaços sócio-históricos. Entendemos serem esses lugares, os ambientes onde ocorrem as lutas ideológicas marcadas por traços peculiares: o lugar do sujeito-gestor da escola, o lugar do sujeito-professor, o lugar dos sujeitos-estudantes, o lugar dos sujeitos-pais, o lugar do sujeito-agente político, o lugar do sujeito (líder) religioso etc.

Vale lembrar, como afirmamos na introdução, não procura(re)mos escrever em cada capítulo um manual, um tratado ou uma obra densa sobre a AD, tampouco procura(re)mos nas linhas dissertadas até o momento, esgotar (uma vez sendo impossível tal prática) os conceitos, as noções, os fundamentos, o funcionamento da AD e de seus saberes.

Por ser imenso o terreno da AD a ser absorvido por nós, na condição de sujeito-pesquisador, prosseguiremos abordando algumas noções que ainda sentimos como importantes para nosso trabalho e que se inter-relacionam, interpenetram, dialogam como nossa proposta.

2.2 Condições de produção, memória discursiva e interdiscurso

Demonstrar os sentidos do discurso por meio de/da análise é explorar, revolver os solos, as camadas sócio-históricas e ideológicas de produção que envolvem os sentidos e as reverberações do próprio discurso. Entendemos por condições de produção o modo, a forma,

as relações de força no interior do discurso dos sujeitos com a situação social em que se encontram.

Através de instrumentos formais que constituem o processo de produção de um tipo de discurso, Pêcheux (apud GADET; HAK, 1997, p.75) aponta o

[...] estudo de ligação entre as circunstâncias de um discurso – que chamaremos daqui em diante suas condições de produção – e o seu processo de produção. Esta perspectiva está representada na teoria linguística atual pelo papel dado ao contexto ou à situação, como pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão [...].

Ao promover a ruptura com a pragmática, com o positivo⁶, substituindo o conceito de circunstância, situação, conjunção, momento, pelo de condições de produção, Pêcheux (Ibidem) inaugura o estudo de discurso no campo das relações assinaladas pelo histórico e social. Por outro lado, o autor necessitou resolver problemas com questões de ambiguidade que afetava o vocábulo, condições de produção, e não o tornasse mais um mecanismo de interpretação de representação de ideias ou imagens do indivíduo.

Vale lembrar que, o conceito de condições de produção para a AD “exclui definitivamente um caráter psicossociológico”, mesmo “na situação “concreta” [...] os contextos imediatos somente interessam na medida em que, mesmo neles, funcionam condições históricas de produção” (POSSENTI, 2004, p.369).

As condições de produção estão relacionadas à exterioridade linguística e são agrupadas em condições de produção em sentido estrito (circunstâncias de enunciação) e em sentido amplo (conjuntura sócio-histórico-ideológica), segundo afirma Orlandi (2009).

Em relação ao sentido estrito, as condições de produção implicam os fatos, os acontecimentos, as posições ocupadas pelos sujeitos diante das circunstâncias em que se encontram (fatos; acontecimentos). Por estrito, também, podemos remeter-nos a ideia de imediato, aquilo que está em ocorrência, em vigência cujos efeitos de sentido materializam-se na proporção da intensidade dos fatos, dos próprios acontecimentos.

Quanto às condições de produção de sentido amplo, podemos compreender o contexto extenso, aquele que traz para a consideração dos efeitos de sentido, os elementos que derivam da forma como a sociedade é ideológica e historicamente (re)produzida. O analista/estudioso de/do discurso necessita transgredir as estruturas linguísticas para atingir o discurso. Necessita-se caminhar para outros espaços, descobrir, desvelar, revolver as camadas que estão

⁶ Entende por esta citação as estruturas, a ciência como verdade única consistente e ordenada por leis controladas sobre fatos de onde se deriva a previsão, portanto, a ação.

entre a língua, a fala e o social, a fim de entender, compreender, de que se constitui, como se constitui a exterioridade a que se denomina discurso.

Sob esses aspectos, as condições fazem-se constituintes e importantes para o analista compreender o jogo social da língua e da linguagem, pois são entre elas que os campos de conflito coexistem com suas diferenças, marcadamente sócio-políticas. Tais diferenças e/ou os embates presentes nas condições de produção, nas quais os sujeitos ocupam posições distintas e/ou antagônicas dos grupos ou coletivos, aos quais se sentem pertencentes, são marcadas pela ideologia, pela inscrição ideológica desses sujeitos no cenário social.

Não se pode esquecer que as condições de produção estão atravessadas pela memória discursiva e pelo interdiscurso, configurando os efeitos de sentidos encontrados ou provocados no/pelo discurso. “A memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mística, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2015, p.44). Diferentemente da memória biológica, a memória discursiva é algo que funciona antes, em outro lugar e independentemente do sujeito, mas cuja mobilização ocorre todas as vezes que o sentido é produzido.

Ao invés de nos enveredarmos em uma leitura superficial de algo, de um significante aparente, devemos desenvolver uma análise mais detida, minuciosa, que busque as condições de produção imediatas e amplas (sócio-históricas) desse significante, permitindo que um determinado enunciado seja/esteja inscrito, materializado de uma determinada maneira e não de outra. A AD mostra-nos que, importa menos aquilo que um texto pode dizer ao invés do que realmente nos diz.

Sublinhando, o analista de discurso precisa sair do especificamente linguístico, precisa deslocar-se, mudar, procurar descobrir provas, descortinar, encontrar pistas, indícios, vestígios ou sintomas (GINZBURG, 1989) que se encontram entre a linguagem e a fala, entre o que se diz e o que se deseja dizer. Não existe sentido em si, mas, sim, determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico nas quais os dizeres sofrem (re)significações e efeitos de sentido.

Assim, o sentido é, sempre, um efeito de sentido da enunciação entre dois sujeitos diferentes. Por ocuparem posições diferentes inscritas em espaços ideológicos singulares, os sujeitos sofrem/produzem efeitos de sentidos peculiares.

O sentido de uma sequência só é materialmente concebido na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou

àquela formação discursiva [...]. Trata-se de um “efeito de sentidos” entre os pontos A e B [...]. Os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais [...] A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social. (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p.169)

O lugar histórico-social é o encontro entre uma atualidade e uma memória. O que já foi dito sempre (re)significa em um novo texto e pode ser reverberado num (novo) enunciado. Nesse sentido, Orlandi (2007, p.32, grifo nosso) afirma que o lugar histórico-social não se trata de uma realidade física, determinado por um espaço físico, mas de

[...] alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz, em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades. O dizer ***não é propriedade particular. As palavras não são as nossas. Elas significam pela história e pela língua.*** O que é dito em outro lugar também significa em “nossas” palavras. [...] Por isso é inútil perguntar o que o sujeito quis dizer quando disse “X” [...] O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados.

É preciso reforçar e estar ciente (sempre) de que, as exterioridades da língua e do social estão carregadas de marcas histórico-ideológicas. Os sujeitos atravessados por outros discursos, em conflitos, em confrontos, enunciam a partir de uma determinada posição e não de outra, pois estão sob efeito e domínio da ideologia, (re)produzindo sentidos. Quando pensada em relação ao discurso, a memória traz características peculiares.

Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: 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 de palavra. (ORLANDI, 2009, p.31)

O interdiscurso possibilita, disponibiliza, apresenta dizeres que afetam a (re)significação de um sujeito em uma situação discursiva. Seja na fala ou na escrita, o sujeito, ao discursar, não consegue controlar os sentidos sobre o dito. Não há domínio sobre os sentidos e seus modos de constituição, tampouco as palavras pertencem a esse ou àquele sujeito.

Por isso é inútil do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse “x”. O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados.

O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo o dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso [...] A observação do interdiscurso nos permite no exemplo, remeter o dizer [...] a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identifica-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos ideológicos. (ORLANDI, 2009, p. 33)

É o que podemos também chamar de relação entre o interdiscurso e o intradiscurso. Tomando Courtine (apud ORLANDI, 2009), podemos compreender essa relação do interdiscurso com todos os dizeres, os já-ditos (esquecidos) numa posição vertical, entrecruzando com o intradiscurso, ou seja, com tudo aquilo que estamos expressando, dizendo num dado momento, em certas condições.

2.3 Noções de sujeito, ideologia, formação discursiva e formação ideológica

Antes de continuarmos as discussões em torno dos pressupostos dos fundamentos constituintes da AD, apontamos ser essencial entender, compreender os conceitos não de maneira estanque ou isolados, como ocorre nas ciências positivistas, tampouco como forças opostas apresentadas pela dialética hegeliana e que se centram na busca de uma síntese do momento especulativo ou positivamente racional.

É por meio do movimento (des)contínuo, ininterrupto, dialógico e interpenetrado que esses conceitos nos aparecem, constituem-se e constituem a AD. É através desse movimento da língua, da linguagem e da história (descontínua) que devemos entender, compreender os conceitos aqui expostos e como se dão seus funcionamentos.

Para compreendermos a noção de sujeito em AD, devemos considerar este, não como indivíduo que se comporta de forma isolada no mundo, que é (in)determinado, sem associações ou como ser humano individualizado. Não se trata da pessoa como instância individual, como ser-empírico que se apoia somente em experiências vividas, numa sucessão de fatos logicamente encadeados.

O sujeito da AD é sempre um ser social, capturado em um espaço coletivo, pertencente a uma série de conjunturas. Não se trata de um “eu” individualizado, único e imutável, como defendem as ciências positivistas, mas, sim,

[...] “atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário” e que “[...] só têm 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 e ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2009, p.49)

Cumpramos assinalarmos que, o sujeito da AD de matriz pêcheuxtiana passou por algumas observações, reflexões e modificações quanto às noções que lhe foram atribuídas. Na esteira da AD, as tendências em relação ao estudo do sujeito apresenta(ram)-se com peculiaridades significativas, por mostrarem condições e características específicas quanto a sua posição diante do enunciado, diante das formações ideológicas e dos acontecimentos.

A partir das três fases da AD apresentadas/ discutidas por Pêcheux (1997), a concepção de sujeito sofreu algumas significativas mudanças. Na primeira fase, o sujeito, apresentado por Pêcheux, não pode ser entendido como a origem de seu próprio discurso, pois está preso ao que o filósofo francês chamou de “maquinaria discursiva”. Há na maquinaria uma forma estruturada de entendimento do discurso que captura os sujeitos, “induzindo-os” a reproduzirem discursos fechados, estruturados em si mesmos.

Nesse sentido, um processo de produção discursiva é, para Pêcheux (1997, p.311),

[...] concebido como uma máquina autodeterminada e fechada por si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que “utilizam” seus discursos quando na verdade são seus “servos” assujeitados, “seus suportes”.

Após sua aproximação com o filósofo francês Michel Foucault, de quem utilizamos importantes e imprescindíveis conceitos, e com seus fundamentos teórico-metodológicos, Pêcheux (Ibidem) rejeita a ideia do sujeito como origem do discurso, e afirma ser o sujeito não um dado *a priori* senão constituído no próprio discurso. Se os sentidos, como já fora afirmado, não existem *ab nihilo* (ASSOLINI, 1999), “[...] são construídos em confrontos de relações sócio-históricas”, são produzidos ideologicamente, a noção de sujeito, na segunda fase da AD, apresenta a mesma característica. Ou seja, o sujeito nesse sentido é determinado pela posição que ocupa, pelo lugar de onde fala.

Entendido como um ser assujeitado, obediente a regras e estruturas que delimitam, que marcam seu discurso, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, pois é constituído por ela. De acordo com Althusser (1996, p.131): a) “não existe prática, a não ser através de uma ideologia, e dentro dela; b) não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeitos”.

Mostrando como essas colocações ocorrem no terreno da linguagem, no ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, “Pêcheux (1990) diz [...] que os indivíduos são ‘interpelados em sujeitos falantes [...] pelas formações ideológicas’ (ASSOLINI, 1999, p.16) [...]” representadas nas linguagens pelas formações discursivas correspondentes.

Nesta segunda fase da AD, influenciada pelas contribuições foucaultianas, a “maquinaria estrutural fechada” passa a ser questionada e sofre influências das Formações Discursivas (FD). Reconhecendo ser uma formação discursiva um *não espaço estrutural fechado* e “constitutivamente invadida por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais”, Pêcheux (1997, p.314) concebe a existência da noção de interdiscurso para constituir o “exterior específico” de uma Formação Discursiva. Portanto, é um espaço onde os enunciados são reformulados, repensados e revistos.

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas [...] Fazendo a autocrítica da sua primeira obra, Pêcheux declara: “não se fica quite com o materialismo histórico pela simples referência às condições sócio-históricas do discurso”, e, em nota, acrescenta: “essa é uma das mais graves falhas do trabalho teórico que publicamos em 1969 [...] Logo a seguir, conclui: “é preciso poder explicar o conjunto complexo, desigual e contraditório das formações discursivas em jogo numa situação dada sob a dominação do conjunto das formações ideológicas, tal como a luta ideológica das classes determina” [...]. (GREGOLIN, 2006, p.63-64)

Nesse aspecto, a noção de sujeito considerado como ideia de unidade é abandonada e passa-se a reconhecer, a compreender e a sentir o sujeito como o que desempenha diferentes papéis, ocupa diversas posições, desloca-se para outros diferentes lugares que não o de empírico e individual. O sujeito visto como uma função pode ocupar várias outras funções ao mesmo tempo; entretanto, devemos levar em conta sua não total liberdade para dizer o que pensa, o que sente, o que deseja, pois sofre as forças das formações discursivas controladas, exercidas por uma formação ideológica.

Logo, o sujeito do discurso ocupa uma determinada posição, numa dada conjuntura social, e dela passa a enunciar de acordo com a dominação ideológica que o captura, estando, encontrando os sentidos de seu discurso na mesma condição dominada.

Consideramos ser importante refletir sobre três conceitos clássicos da AD: Formação Discursiva, Ideologia e Formação Ideológica, antes de prosseguirmos para a compreensão da

terceira fase da AD em Pêcheux. Faremos tais reflexões não nos sustentando em conceitos fechados, em definições etimológicas, mas, sim, mobilizando suas concepções para a compreensão dos diferentes sentidos que o significante sujeito assume diante das condições nas quais se encontra.

2.3.1 Formação Discursiva

A Formação Discursiva não é um termo estabelecido, conjugado, e expresso pela prática da hermenêutica na tentativa de extrair significado para os lexemas formação e discurso. A Formação Discursiva nasce da reflexão de Foucault (2008) a partir das regularidades do tipo ordem, correlação, funcionamento e transformação dos enunciados numa dada “discursividade”.

Segundo Foucault (2008, p.75), todo

[...] esse jogo de relações constitui um princípio de determinação que admite ou exclui, no interior de um dado discurso, um certo número de enunciados: há sistematizações conceituais, encadeamentos enunciativos, grupos e organizações de objetos que teriam sido possíveis (e cuja ausência não pode ser justificada no nível de suas regras próprias de formação), mas que são excluídos por uma constelação discursiva de um nível mais elevado e de maior extensão. Uma formação discursiva não ocupa, assim, todo o volume possível que lhe abrem por direito os sistemas de formação de seus objetos, de suas enunciações, de seus conceitos; ela é essencialmente lacunar, em virtude do sistema de formação de suas escolhas estratégicas.

O que determina a formação discursiva elencada por Foucault são as regularidades que, marcam os enunciados, e estão presentes no enunciado entendido como unidade elementar do discurso. Apoiado na contribuição dos conceitos da Nova História – descontinuidade, ruptura, limite, transformação – Foucault chama-nos a atenção para o discurso como irrupção de acontecimentos e dispersão temporal, renunciando-o como elemento infinito presente na História positivista: sucessão de fatos encadeados (GREGOLIN, 2006).

Sua proposta é compreender, por um lado, o enunciado como singularidade de acontecimento, em sua irrupção histórica, “já que ele é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2008, p.88), e por outro,

demonstrar a articulação existente nos enunciados por meio dos jogos de relações entre singularidade e repetições.

Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação [...]. (FOUCAULT, 2008, p.32-33)

Ao pensar de forma singular o enunciado – não inteiramente linguístico; tampouco em sua integridade material –, Foucault não o concebe como uma unidade em si mesmo, mas como função enunciativa, porque demonstra como uma frase, uma proposição, um fato, uma imagem, um dizer, produzido por um sujeito em um lugar institucional, marcado por regras da História define o que pode ou não ser enunciado.

Entendemos que essa dialética a qual marca o enunciado – repetição e singularidade – ao ser refletida e analisada pelo analista de discurso, precisa ser observada quanto à dispersão e à regularidade dos sentidos reproduzidos em seu interior. Como afirma Gregolin (2006, p.90), “descrever um conjunto de enunciados no que ele tem de singular, paradoxalmente, é descrever a dispersão desses sentidos, detectando uma regularidade, uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações, posições, funcionamentos, transformações”.

O que separa a formação discursiva proposta por Foucault (2008) da refletida, pensada e discutida por Pêcheux é a ideologia como elemento central para a origem das formações discursivas (ORLANDI, 2009).

De acordo com Pêcheux (1990), a Formação Discursiva nunca é homogênea, é sempre constituída por outros discursos. O encontro de diferentes discursos e formações ideológicas a constitui, apresenta como característica posições distintas de uma mesma palavra, numa conjuntura sócio-histórica. Uma Formação Discursiva traz elementos de outras formações discursivas que podem ser contraditas ou recusadas.

Ao buscar em Foucault subsídios para compreender os elementos constituintes dessa noção-conceito, Pêcheux e Fuchs (1990, p.314) respondem que a

[...] noção de formação discursiva [...] começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da formação discursiva está em relação paradoxal com seu “exterior”: uma formação discursiva não é um espaço estruturalmente fechado, pois é

constitutivamente “invadido” por elementos que vêm de outro lugar [...] que se repetem nela fornecendo-lhe evidências discursivas [...].

Consequentemente, a noção de formação discursiva apresentada por Pêcheux está entrelaçada com a noção de ideologia (ORLANDI, 2009). O autor percebe que a formação discursiva corresponde a um domínio do saber, cuja constituição de enunciados discursivos desempenha um entrelaçamento com as formações ideológicas (dominantes) presentes.

A noção de formação discursiva, ainda que polêmica, é básica na Análise de Discurso, pois permite compreender o processo de produção de sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso.

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada [...] determina o que pode e deve ser dito. (ORLANDI, 2009, p.43)

Dessa forma, podemos perceber que as palavras não possuem sentidos nelas mesmas, vêm de outras formações discursivas, representando nos discursos as formações ideológicas. Isso posto, confirma-se que os sentidos são regularizados ideologicamente. Os sentidos são capturados pelas ideologias e, ao serem (re)produzidos numa dada condição de produção, não apresentam apenas uma ideologia, mas ideologias que se encontram entrelaçadas na formação discursiva.

Reforçamos que um dizer é sempre parte de um discurso, dialoga com outros dizeres. E todo discurso está relacionado a outros discursos oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, formando o interdiscurso. Vale lembrar que o interdiscurso apresenta o dizer “[...] determinado, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra” (ORLANDI, 2009, p.44).

Como os sentidos não estão, não se encontram prefixados pelo domínio da língua, pois dependem de relações formadas nas formações discursivas, reforçamos o que fora mencionado nesta dissertação, que as Formações Discursivas, de acordo com Pêcheux (1990), não são blocos homogêneos, fechadas em si, ligadas a um piloto automático de dizeres, mas firmam-se pela contradição, por suas circunstâncias heterogêneas.

É nesta disposição que podemos compreender como o sentido apresenta-se de modos, de formas, de maneiras ou contornos diferentes. Como mencionado anteriormente, uma mesma palavra “ganha”, apresenta sentidos diferentes se inscrita em determinada Formação Discursiva. É o que Orlandi (2009) define como uma importante parte do trabalho do analista de discurso, e este deve observar as condições de produção, averiguar o funcionamento da

memória e remeter o dizer a uma formação discursiva e não a outra, no intento de compreender o sentido nele presente.

2.3.2 Ideologia e Formação Ideológica

Na esteira da Formação Discursiva, temos a Ideologia e a Formação Ideológica presentes, constitutivas nos sentidos interdependentes dos sujeitos. De acordo com Assolini (1999), os sentidos mudam de acordo com as posições que sustentam aqueles que empregam determinados conjuntos carregados de sentidos. Ou seja, de acordo com as Formações Ideológicas, os sentidos de uma palavra, os significantes, mudam, inscrevem-se de forma diferente. Decorre daí o fato de buscarmos refletir as noções de ideologia e Formações Ideológicas para adensarmos o entendimento de sentido e sujeito, bem como o do significante democracia e sua relação com a Gestão Escolar.

Para as Ciências Sociais, a Ideologia não é um conceito fácil de ser compreendido, porque sua complexidade não se encontra em um percurso histórico traçado pelo confronto epistemológico que o cerca, mas, sim, pela “acumulação fantástica de condições, de paradoxos, de arbitrariedade [...], de equívocos [...] que torna extremamente difícil encontrar o seu caminho nesse labirinto” (LÖWY, 2008, p.10).

Salientamos que o conceito de Ideologia não foi inventado ou criado por Marx, mas foi retomado por este pensador a fim de elucidar as ações chamadas por ele de “motor real da vida”.

O significante Ideologia, inicialmente concebido pelo pensador francês Destutt Tracy⁷, foi categorizado como um estudo científico das ideias como interação entre o organismo vivo e a (sua) natureza⁸, ou seja, um estudo referente ao relacionamento do organismo vivo com o meio permeado pela presença de sentidos oriundos da percepção sensorial, causador das ideias.

Essa ideia cunhada por Tracy ganha contornos e desenhos diferentes ao ser absorvida pelo filósofo alemão Karl Marx que a qualifica como “falsa consciência”, “ilusão”, realidade invertida por uma concepção idealista. Por esse viés, Marx nos leva a observar a identificação do termo ideologia como conceito pejorativo, “um conceito crítico que implica ilusão”

⁷ Seguidor dos pensadores enciclopedistas franceses tendo publicado em 1801 o livro intitulado Elementos da Ideologia.

⁸ Entende-se como espécie de subcapítulo da Zoologia.

(LÖWY, 2008, p.12), uma “evidência” negativa do sentido, ou seja, faz com que compreendamos a “distorção e a representação errônea das contradições” e a não abrangência de todos os tipos de erros e distorções existentes (BOTTOMORE, 2001).

A Ideologia, também, pode ser compreendida como a consciência deformada da realidade por meio das práticas dominantes proveniente das classes detentoras do poder econômico: “os proprietários dos meios de produção”.

Por este prisma, ao fazer uso do pensamento hegeliano, Marx expõe a “existência de um elo necessário entre formas invertidas de consciência e a existência expressa” (BOTTOMORE, 2001, p.184), apresentando uma distorção do pensamento oriundo das contradições sociais visíveis e ocultas. Em outras palavras, esse conceito de existência faz com que o homem, ao produzir suas condições de vida, acabe produzindo sua própria vida material, produzindo a representação da vida na qual se encontra, se sustenta, ou seja, produz ideologia.

Ao estar ligada às condições materiais de existência submetida ao poder econômico, a consciência, em Marx, de fato, não condiz com seu interior, mas com o exterior que a determina.

A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda a ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como uma câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo por que a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico [...] A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 2007, p.94)

Esta aparência provocada pela falsa consciência está relacionada à posição que o sujeito ocupa dentro do processo produtivo. Para Marx e Engels (2007), as relações de poder, as posições dominantes e dominadas na cadeia produtiva e as formas de exploração do trabalho de uma determinada classe, inserida num recorte histórico dado, estabelecem os lugares de cada sujeito, suas funções e suas práticas.

Em uma das críticas marxistas, a Ideologia (ilusão da realidade) incide nas relações de produção do Capitalismo (proprietários dos meios de produção e proletários), nas quais a divisão social do trabalho é vista como algo “natural”, como se fosse sempre assim e dessa

forma devesse permanecer. Não há aqui uma relação sócio-histórica de luta de classes, de luta entre grupos diferentes, mas uma predominância da classe dominante que submete a outra classe ao seu poder econômico, que reforça essa naturalidade, essa cristalização da divisão social do trabalho no sistema capitalista pelo conjunto do poder das ideias dominantes.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a *força material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua *força espiritual dominante*. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX; ENGELS, 2007, p.47, grifos dos autores)

Na esteira dessa conjuntura ilusória em que vivem as classes sociais (dominantes e dominados), para Marx e Engels (2007), qualquer tentativa de explicar a realidade social e suas relações sociais de existência está atrelada às formas cristalizadas de consciência, ou seja, seguindo essa lógica, a Ideologia mantém cada sujeito sob seu domínio, induzindo-o a não se reconhecer como sujeito de sua ação, mas como sujeito determinado pelas forças externas que o aprisionam e organizam sua consciência por meio da consciência coletiva.

Contrariando a ideia defendida por Marx, Althusser demonstra não ser a ideologia uma linha positivista-historicista marcada por relações sociais vazias, ilusórias ou uma falsa consciência imposta ao sujeito pela consciência coletiva (ZIZEK, 1996). A Ideologia incide em um conjunto de formações (sistema) dotado de uma lógica e de rigor próprios de representação (imagens, mitos, ideias, conceitos, etc.), detentores de uma existência e um papel histórico de uma dada sociedade.

É por meio da ideologia que os homens representam o mundo para si mesmos, mesmo não sendo este tal qual existe, todavia é um mundo marcado pelas ações humanas. As condições reais de existência estão representadas neste mundo, mesmo não sendo elas existências efetivas demarcadas pela consciência de classe.

No intuito de evitar o retorno à concepção de ideologia como representação de ideias de lutas de classe ou como representação das próprias posições de classe com demarcações tipológicas dos espaços que ela representa (dominante ou dominado) – tipos de ideologias –, Althusser propõe uma “teoria da ideologia em geral” (ZIZEK, 1996). Tal proposta ganha dimensão ao adotar uma teoria da ideologia que não vise a manter a mesma linha positivista-historicista de “*A ideologia alemã*” (MARX; ENGELS, 2007).

A menção: “a ideologia em geral não tem história”⁹, busca adotar “a expressão de Freud palavra por palavra [...]: a ideologia é eterna, exatamente como o inconsciente”, e assim se justifica pelo “fato de que a eternidade do inconsciente guarda alguma relação com a eternidade da ideologia em geral” (ALTHUSSER, 1996, p.125).

A estrutura da tese central e o funcionamento acerca da Ideologia em Althusser (1974, grifo nosso) estão ancorados no que chamou de: **objeto representado sob a forma imaginária da ideologia e materialidade da ideologia**.

A primeira representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Nesta primeira tese, as condições reais de existência não ocorrem diretamente entre sujeito e mundo, como fora apresentado pelas correntes mecanicistas e hermenêuticas de interpretação, mas no centro de toda representação ideológica, “portanto imaginária”, do mundo real.

É exatamente neste ponto que se encontra a causa para explicar a “deformação imaginária da representação ideológica do mundo”. Na Ideologia, não há uma relação de produção direta entre os indivíduos, e sim relações imaginárias dos indivíduos com as relações reais das/nas quais vivem.

A segunda tese, denominada materialidade da Ideologia, vincula a existência da Ideologia ao existir (sempre) por meio de um aparelho. Tanto a ideia (livre ou controlada) que forma a crença de um indivíduo, quanto a que rege e coordena suas atitudes ou quaisquer outras práticas que o afetam, é considerada modalidade de materialidade em condições distintas específicas.

De acordo com Althusser (1974), o sujeito toma determinada atitude na medida em que é chamado a tal atitude por uma determinada condição: “[...] uma ideologia existente num aparelho ideológico material, que prescreve práticas materiais regidas por um ritual material,

⁹ Althusser adota o termo “ideologia geral não tem história” sustentado na proposição freudiana: “o inconsciente não é eterno”. Por ser eterno transcende a história temporal, rompe com a ideia de multiplicidades positivistas. A ideologia, assim como inconsciente, é imutável permanece inalterada ao longo do tempo (ZIZEK, 1996).

práticas estas que existem nos atos materiais de um sujeito que age, com plena consciência, de acordo com sua crença” (ALTHUSSER, 1996, p.125).

É a partir desse ponto que chegamos à tese central de Althusser (1974): não existe prática ou ação fora da uma Ideologia; toda Ideologia só existe a partir de sujeitos e para sujeitos.

Nesse sentido, a categoria sujeito passa a ser categoria constitutiva de (qualquer) ideologia, independentemente da posição ocupada, do lugar ocupado ou do período/ recorte temporal histórico. Se a categoria de sujeito é considerada uma categoria constitutiva da Ideologia, logo, uma evidência, qualquer evidência que remeta à noção de sujeito é um efeito ideológico elementar (PÊCHEUX, 1995).

Portanto, a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos. Já que a ideologia é eterna [...] sempre já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que equivale a deixar claro que os indivíduos são sempre já interpelados pela ideologia como sujeitos, o que nos leva, necessariamente, a uma última proposição: os indivíduos são sempre já sujeitos. (PÊCHEUX, 2006, p.135)

O que não nos faz perceber, sentir a noção de que somos indivíduos interpelados em sujeitos pela ideologia, e vermo-nos como sempre-já-sujeitos, é o apagamento provocado pela chamada evidência do sujeito. Tal evidência oferece-nos a realidade como conjunto de significações percebidas funcionando através dos chamados esquecimentos. “Isso se dá de tal modo que a subordinação-assujeitamento se realiza sob a forma da autonomia, como um interior sem exterior, esfumando-se a determinação do real (do interdiscurso), pelo modo mesmo com que ele funciona” (ORLANDI, 2009, p.47).

Por ser o sentido uma relação determinada do sujeito influenciado pela língua com a história, encontramos no gesto interpretativo o “solo” onde se realiza esta relação sujeito, língua, história e sentido. Ou seja, a língua só tem sentido quando há intervenção da história “[...] pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante” (ORLANDI, 2009, p.47).

Assim sendo, encontramos a interpretação “controlada” pelas condições que a sustentam, vinculada a determinações oriundas das Formações Ideológicas. Não existindo uma relação direta entre objeto pensado e linguagem, a Ideologia torna-se o elemento central para a existência dessa relação: mundo/ linguagem/ pensamento. O objeto somente passa a ser pensado de determinada forma por causa da relação entre língua, história e sentido permeado, controlado, manipulado, ancorado na Ideologia, pela Ideologia.

As palavras, os dizeres, parecem ser transparentes para o sujeito, mas não são, pois se encontram sob efeito de ilusão, sob efeito de sentido, de evidência, que leva o sujeito a acreditar ser senhor do seu dizer, quando de fato só tem acesso à parte do que diz. Por ser submetido (ao exterior da) à língua, à história, o sujeito é determinado e constituído, caso contrário não produz sentidos, não fala, não simboliza.

Sendo assim, podemos dizer que é a interpelação ideológica que permite a identificação do sujeito e ela tem um efeito, por assim dizer retroativo, na medida em que faz com que todo sujeito seja “sempre-já-sujeito”. Isto é, “o sujeito é desde sempre um indivíduo interpelado em sujeito” [...] É isso que permite a resposta absurda e natural “sou eu”, à pergunta “quem está aí?”, mostrando que eu sou o único que pode dizer eu falando de mim mesmo. Em função disso, nunca poderemos questionar a evidência do eu, porque estaríamos questionando nossa própria existência.

O apagamento da interpelação é necessário para “colocar o sujeito como origem do sujeito do discurso”. É o esquecimento número um, assim denominado por Pêcheux (1990) “[...] o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina [...]”. (ASSOLINI, 1999, p.17)

Outrossim, o sujeito é constituído no interior de uma Formação Discursiva que dialoga com outras Formações Discursivas, mantendo significativa e intrínseca relação com a própria Formação Discursiva a qual o constitui e com sua história. Do mesmo modo, podemos compreender os sentidos que, não originários de si, são retomados no discurso do sujeito como preexistentes e prefixados, e podem ser explicados por dois tipos diferentes de “esquecimentos”.

O esquecimento número um é aquele em que o sujeito acredita (tem a ilusão de) ser a própria origem do sentido do que fala. Nesse sujeito, inconscientemente, fica-lhe apagada excluída ou lhe é afastada qualquer ideia que venha do exterior de seu discurso, de sua Formação Discursiva. Por esse esquecimento, o sentido é tomado de acordo com sua recusa ou aceitação.

O esquecimento número dois é aquele em que o sujeito imagina, acredita que suas palavras estão claras e consonantes com seu pensamento, não percebendo o ocultamento linguístico presente. O sujeito, ao dizer, tem em seu pensamento uma relação de enunciados apagados por outros enunciados, “forma ou sequência” que está no “campo daquilo que poderia reformular” na formação discursiva, mas ainda não fez (PÊCHEUX, 1995). Aqui temos a produção da ilusão da realidade do pensamento.

Através dos esquecimentos, percebemos o quanto a ilusão de ser a fonte do dizer, a origem do sentido do que diz toma conta do sujeito, permitindo-lhe observar a realidade tal

como lhe aparece, em que o pensamento parece estar intimamente ligado às palavras e aos sentidos como algo único, ímpar ou sem outras relações.

Compreendido que o sujeito se constitui pelo esquecimento do que o determina, salientamos que a identificação (fundadora da unidade imaginária) do sujeito com a formação discursiva que o constitui “apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita [...] enquanto “pré-construídos” e “processo de sustentação”) (PÊCHEUX, 1995, p.163), os traços daquilo que o determina”, encontram-se inscritos no discurso do próprio sujeito.

A distinção entre o *pré-construído* e a *articulação* encontra-se no entendimento de que o primeiro condiz ao “sempre-já-aí” constituinte da interpelação ideológica responsável pela imposição da realidade e o sentido das coisas como algo universal, enquanto a *articulação* relaciona o sujeito ao sentido, representando no interdiscurso “aquilo que determina a dominação da forma-sujeito” (PÊCHEUX, 1995). Assim sendo, o interdiscurso enquanto pré-construído fornece a matéria-prima para a constituição do sujeito como “sujeito-falante”, assujeitado pela formação discursiva que o constitui.

Ora, a forma-sujeito inclina-se à absorção-esquecimento do interdiscurso pelo intradiscurso, simulando o primeiro no segundo, isto é, o interdiscurso emerge como o puro “já-dito” do intradiscurso, articulando-se através de sucessivas repetições. A identificação do sujeito consigo mesmo

[...] se estabelece pelo mesmo movimento entre os sujeitos, segundo a modalidade do “como se” (como se eu que falo estivesse no lugar onde alguém me escuta), modalidade na qual a “incorporação” dos elementos do interdiscurso (pré-construído e articulação-sustentação) pode se dar até o ponto de confundi-los, de modo a não haver mais demarcação entre o que é dito e aquilo a propósito do que isso é dito. Essa modalidade, que é a da *ficção*, representa, por assim dizer, a forma idealista pura da forma-sujeito sob suas diversas formas [...]. (PÊCHEUX, 1995, p.168)

Na medida em que o efeito do “efeito de real” impõe a “realidade” ao sujeito, na condição forma-sujeito, de maneira desconhecida (ficcional), não é de se espantar ou de se estranhar que este desconhecimento surja de um reconhecimento, segundo Pêcheux (1995), conhecido, considerado como “reconhecimento correspondente entre sujeito e o Sujeito”.

É por meio desse reconhecimento que o sujeito apresenta esquecimento das ações as quais o inseriram na posição, no lugar o qual ele ocupa, do qual fala e de que fala. “Isto explica o caráter não fortuito, mas absolutamente necessário, da dupla forma [...] do assujeitamento ideológico, que permite compreender que o “pré-construído” [...] remete [...]

“àquilo que todo mundo sabe”, [...] aos conteúdos de pensamento do sujeito universal [...]” (PÊCHEUX, 1995, p.171) e aquilo que todo mundo pode compreender e entender sob a evidência de uma situação dada. Por ser assujeitado, o sujeito não se percebe assujeitado, marcado pelas formações ideológicas as quais constituem seus discursos.

A presença do inconsciente (do Outro) anuncia no sujeito discursivo a presença do “Sujeito”, fazendo o primeiro (sujeito discursivo) tomar posição, ocupar lugar, como se fosse “senhor de si”, responsável por suas vontades e desejos. O esquecimento, neste caso o esquecimento número um, produz seus efeitos ilusórios. O sujeito não somente se encontra numa dada Formação Discursiva, como também tem apagadas as demais que o constitui, sente-se como origem de seu dizer: “esquecimento ideológico” (ORLANDI, 2009).

2.3.3 Terceira fase da AD de matriz francesa pêcheuxtiana: “nova noção de sujeito”

Após as apresentações das noções de Formações Discursivas, Ideologia e Formações Ideológicas, bem como seus desdobramentos na AD, falaremos do sujeito da última fase (AD3) da AD proposta e discutida por Pêcheux (GREGOLIN, 2006).

Essa fase traz como fortes marcas a *heterogeneidade discursiva* postulada por Authier-Revuz (GREGOLIN, 2006), a presença do *Outro* no discurso e a revisão de Pêcheux em relação aos conceitos, estudos e textos produzidos a partir da Formação Discursiva da fase AD2. Outras importantes reflexões propostas pela AD de matriz francesa devem ser destacadas para (re)pensarmos o (novo) sentido de sujeito: o abandono da homogeneidade atribuída às condições de produção do discurso, à presença forte e marcante da desestabilização sócio-histórica, às reflexões sobre a heterogeneidade enunciativa, entre outras importantes que constituem a nova abordagem do sujeito.

Entendemos o sujeito, a partir da terceira e última fase (AD3), como o sujeito do simbólico com o político, heterogêneo, ocupando várias posições, cindido, clivado e atravessado pelo Outro, pelo Sujeito, e constituído pela interpelação ideológica. Através da Psicanálise (lacaniana), a constituição do sujeito é compreendida na diversidade, na heterogeneidade, na divisão entre o consciente e o inconsciente, revelando-nos um sujeito que se movimenta, que sofre deslizamento, descentrado, não mais senhor de si, por fazer parte de sua identidade o *outro*.

Como afirmam Tfouni, Monte-Serrat e Chiaretti (2011) através do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), compreendemos o sujeito em sua singularidade, constituído de modo único, a começar da relação entre interpelação ideológica com o Outro (inconsciente). Ideologia e inconsciente se ligam pela interpelação do indivíduo em sujeito, de modo que a Ideologia “interpela o indivíduo em sujeito”, garantindo-lhe a singularidade, sem que este perceba ou sinta essa ação.

Se para a AD o sujeito é assujeitado e, ao mesmo tempo, desconhece sua condição, a contribuição da Psicanálise para a compreensão do sujeito está no ponto de emersão os significantes, “[...] constituindo-se enquanto um efeito possível através dos cortes do discurso. A isso, acrescenta-se o fato de que esse sujeito traz consigo uma falta estruturante que atesta seu estatuto desejante” (TFOUNI; MONTE-SERRAT; CHIARETTI, 2011, p.256).

Portanto, o sujeito, assujeitado e assim constituído, é, tanto para Análise do Discurso quanto para a Psicanálise o “sujeito da ideologia e [...] do desejo do inconsciente [...] atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação” (HENRY, 1992, p.189).

Apresentamos, a seguir, alguns sentidos acerca de ‘democracia’ e ‘gestão escolar’. Tal referencial teórico traz formações discursivas e ideológicas que atravessam e constituem os dizeres analisados mais adiante. Reforçamos que tais ideais não se fecham nestes e, por conseguinte, as análises são algumas possíveis dentre outras que o(s) leitor(es) e outros analistas possam suscitar.

3 Democracia e gestão escolar

3.1 Democracia: conceito ou sentidos?

Quando algum sujeito faz algum comentário sobre *democracia* relacionando este termo a um fato social (específico ou genérico) ou a um conhecido acontecimento de pequena ou grande repercussão social, parece ser ou estar “evidente” que o dizer, o pensar sobre a noção de *democracia* por parte deste sujeito está relacionado a apenas a um modelo, um sentido de democracia: ‘*aquele (modelo ou sentido) ’ no qual o sujeito acredita se identificar, acredita compreender e acredita saber como se dá o seu complexo funcionamento.*

É como se para esse sujeito não houvesse outros sentidos de *democracia* além daquele o qual conhece e vivencia, e ainda, não fosse constituído por diferentes discursos, com efeitos de sentidos entrecruzados oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais tecidos no interior de uma ou várias formações discursivas (ASSOLINI, 2003). Isto é, o sujeito só acredita ‘enxergar’, ‘perceber’ e ‘compreender’ *aquele* sentido de *democracia*, e não consegue compreender, perceber que a *democracia* por ele conhecida está carregada de diferentes discursos e sentidos constitutivos da historicidade do homem, que sentidos outros de diferentes momentos da história estão presentes no interior do sentido por ele conhecido, pensado e reverberado.

Tomemos, a título ilustrativo, os artigos de opinião veiculados no *site* da Carta Capital: “O paradoxo da defesa da Democracia”¹⁰ e “Brasil, democracia fraturada”¹¹. Os teores de ambos os artigos apresentados aos leitores, trazem como motes centrais a fragilidade da *democracia* no Brasil atual e a desconstrução do Estado Democrático de Direito. Interessante, observarmos quantos sentidos, efeitos de sentido as noções do termo *democracia*, presente nestes artigos de opinião, produzem, reverberam, interpelam, no/o imaginário, os sentimentos, nas/as formulações dos diversos sujeitos que acompanham o *site* Carta Capital ou apenas leem algumas de suas produções e reproduções em outros espaços sociais virtual (*blogs, Facebook, fanpages, Twitter* etc.).

¹⁰ MANO, M. K. **O paradoxo da defesa da democracia**. 2016. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/o-paradoxo-da-defesa-da-democracia>>. Acesso em 30 maio 2016.

¹¹ CARTA CAPITAL. **Brasil, democracia fraturada**. 2016. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/brasil-e-a-democracia-fraturada>>. Acesso em 27 maio 2016.

Cumpra-nos dizer que os nossos objetivos nesta pesquisa não são discutir e analisar os sentidos de *democracia* presentes nos artigos de um site, de uma revista eletrônica ou de quaisquer veículos de comunicação, mas, sobretudo, entendemos que ante as materialidades linguístico-discursivas da atual conjuntura do momento político vivido¹², das posições assumidas pelos sujeitos nas mídias, nas redes sociais, nas ruas etc., dos lugares político-sociais assumidos por diversos sujeitos ao lerem matérias como essas da Carta Capital e pelo volume de manifestações de naturezas diversas sobre o assunto “**Democracia no Brasil**”, tais sentidos têm (re)produzido muitos efeitos de sentidos quanto ao termo *democracia* nas vozes dos sujeitos-brasileiros, bem como nas posições, nos lugares sociais que estes mesmos sujeitos ocupam em determinados espaços discursivos e não-discursivos (GREGOLIN, 2006).

Ao lermos, tanto os artigos quanto as manifestações discursivas daqueles que tiveram contato com os artigos mencionados, perceberemos, por meio de indícios, vestígios, marcas linguísticas, o choque, as contradições e os antagonismos presentes em suas enunciações, em suas falas e nos interdiscursos que constituem os discursos desses mesmos sujeitos-leitores e sujeitos-redatores dos artigos.

Como bem definido por Fernandes (2008), a mesma palavra, o mesmo termo possui sentidos que emergem a partir dos efeitos de sentidos de uma enunciação, ou seja, os sujeitos ao tratarem do mesmo termo farão de acordo com suas condições de produção, diante do arquivo que lhes é constituinte e de suas inscrições em espaços sócio-ideológicos específicos. A AD nos orienta que os sentidos de *democracia*, tanto para os sujeitos responsáveis pelas redações de ambos os artigos de opinião, quanto para os sujeitos-leitores, devem sempre ser submetidos às análises e questionamentos quanto a suas materialidades linguístico-discursivas.

Assim sendo, cabe a nós pesquisadores, ancorados nos pressupostos da AD, questionarmos: seria a *democracia* “o poder do povo”? Mas, qual (quais) é (são) o(s) sentido(s) de poder? Qual (quais) é (são) o(s) sentido(s) de povo? Seria a *democracia* a vitória da maioria? Qual (quais) é (são) o(s) sentido(s) de maioria? Qual (quais) é (são) o(s) sentido(s) de minoria? Seria a *democracia* o direito à liberdade, à igualdade e à participação? Qual (quais) é (são) o(s) sentido(s) de liberdade, igualdade e participação?

Importante destacarmos que a materialidade linguístico-discursiva de um determinado termo ou enunciado quando assumida por um sujeito, não é assumida de forma individual, e sim coletiva. O mesmo conteúdo presente num determinado termo não apresenta em sua

¹² O processo de Impeachment referente ao mandato (Executivo) da Presidenta Dilma Rousseff (ou seria Golpe? Golpe sobre qual sentido de Democracia? Burguesa? Formal? Liberal? Radical? Social-Democrata? etc.).

estrutura ‘uma palavra de ordem’, o sentido único e a autoridade de mesma formação e compreensão quando enunciada em momentos diferentes. Para a AD (FERNANDES, 2008) o que é sentido, seja para um sujeito, seja para um coletivo, não pode ser pensado ou compreendido como sentido único, uníssono ou unívoco.

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 1995, p.160, grifo do autor)

Então, o analista/estudioso do discurso necessita romper as estruturas linguísticas para chegar ao discurso que se encontra na exterioridade, no seio da vida social. É preciso sair do especificamente linguístico, percorrer outros espaços, para investigar, escavar, descortinar, o que está entre a língua e fala, fora delas (FERNANDES, 2008), isto é, para compreender o que é, de que é constituída essa exterioridade a que se denomina ‘discurso sobre democracia’, objeto a ser compreendido pelas/nas análises.

E seguindo essa reflexão, surgem-nos questionamentos indispensáveis quanto ao significante *democracia na Escola Pública do Estado de São Paulo*: É correto falarmos em *democracia* na gestão escolar remetendo-nos a uma única forma de pensar *democracia*, de concebê-la, de imaginá-la, de senti-la? O que existe é uma *democracia*, ou o que existe são várias *democracias* na Administração ou Gestão Escolar? Seria a *democracia* um regime de governo, um sistema político, um modo cultural de vida assumido em conformidade pelos sujeitos de uma comunidade num dado período da história sem quaisquer relações com outros períodos? Seriam os três (sistema político, regime de governo, modo de vida) juntos? Ou nenhum deles?

Salientamos que, a nossa pesquisa não busca entender a gênese da *democracia*, seja em sua morfologia ou em suas perspectivas historiográficas, mas, sim, analisar alguns sentidos (re)produzidos sócio historicamente a seu respeito que se entrecruzam nos interdiscursos dos sujeitos relacionados ao espaço da gestão escolar. É a partir dessa (re)produção de sentidos e efeitos de sentidos diante da interface *democracia e gestão escolar* que nossos questionamentos surgem: como e em que condições de produção relacionadas aos saberes e fazeres pedagógicos dos sujeitos responsáveis pela educação formal, o significante *democracia* é utilizado? Quais as consequências e reverberações esses (des)usos dos sentidos de democracia ocasionam nos conhecimentos e nas práticas (ações) pedagógicas concernentes à Gestão da Escola?

Destacamos ainda que a historicidade da noção de *democracia* funciona de modo a caracterizar a posição do analista de discurso em relação à do historiador. O deslocamento história-historicidade marca uma diferença entre as concepções de história, de um lado como conteúdo, e de outro como efeito de sentido (NUNES, 2005). Aos historiadores ligados à AD cabe questionar a transparência da linguagem, levando-se em conta a espessura da língua.

Para o analista de discurso, a história passou a ser vista não como um pano de fundo, um exterior independente, mas como constitutiva da produção de sentidos. Trabalhar a historicidade implica observar os processos de constituição dos sentidos e, com isso, desconstruir as ilusões de clareza sobre determinado assunto, conceito e ideia, bem como de certezas construídas, impostas pelo pensamento científico cartesiano sobre assuntos, termos, conceituações e ideias definidas.

Por esse percurso procuraremos apresentar alguns sentidos de *democracia* formulados, pensados na história, e como tais sentidos entrecruzam-se em períodos sócio-históricos diferentes, em momentos históricos diferentes, além de identificar o quanto esses entrecruzamentos de sentidos no (inter)discurso *democracia* encontram-se presentes e atualizados em alguns discursos-outros sobre a *gestão ou administração escolar* da escola pesquisada.

Os sentidos de *democracia* os quais apresentaremos nesta seção, e que foram por nós pesquisados, estudados, encontram-se ancorados em estudos e pressupostos formulados por alguns autores que a defendem tanto como regime político, como política de Estado, como forma de Estado e até como ‘desafio ao governo de classe’ (WOOD, 2011). Sentidos, os quais, transitam desde o modelo grego construído sob perspectivas peculiares, passando (brevemente) pela sociedade do capitalismo dito primitivo até as sociedades capitalistas moderna e contemporânea.

Destacamos como modelos ou teorias de *democracias* construídas sócio-históricas: a) *democracia liberal* discutida e teorizados por estudiosos como Schumpeter (1984), Dahl (1989, 1997), Bovero (2002), Bobbio (2006a, 2006b); b) *democracia socialista* e *democracia radical* discutidas sob algumas das teorias dos estudiosos Coutinho (1979), Saes (1987), Chauí (2001), Santos (2002), Wood (2011), Monteiro, Moura e Lacerda (2015), Mouffe (2000); c) *democracia neoliberal* refletida por alguns estudiosos como Hayek (1987); Maneschy (1995) e von Mises (2009).

A *democracia*, antes de ser constituída como palavra (termo; léxico) e trazer em seu significado compreensões e definições semânticas da linguística, deve ser compreendida como relação material social e política do poder entre os sujeitos historicizados, não havendo

neutralidade na relação entre esses sujeitos. Ao contrário, a dinâmica, as posições ocupadas por tais sujeitos, o materialismo histórico, o confronto ideológico, as ‘necessidades históricas impostas pela luta de classes’ (ALTHUSSER, 1974) estão presentes em suas vidas.

3.1.2 Os sentidos de democracia: do mundo antigo para o mundo contemporâneo

Quando se fala em *democracia* imediatamente remete-se à memória historiográfica da terminologia resultante da composição de dois substantivos gregos: “*dêmos*” e “*krátos*”, nos quais

krátos significa força, solidez, mas ao mesmo tempo também superioridade capacidade de afirmar-se e, portanto, parece indicar uma força subjugadora, preponderante, que se impõe: poderíamos dizer, a força do mais forte; mas como componente de palavras tais como democracia ou aristocracia, *krátos* passa a designar o poder político, ou seja, o poder de tomar decisões coletivas, portanto o poder atribuído àquele sujeito que em uma comunidade determina as escolhas públicas, e é por isso supremo ou soberano. [...] *Dêmos*, de forma genérica, significa “*povo*”. (BOVERO, 2002, p.87, grifos do autor)

Assim, pode-se dizer que, *democracia* é o regime político no qual o povo exerce o poder. No caso grego (séculos V e IV a. C.), o conceito apresentado e vivenciado no cotidiano dos helenos¹³ não corresponde ao mesmo praticado nas relações políticas das sociedades moderna e contemporânea, tampouco seus valores seguem a mesma lógica, apesar de algumas das características serem partilhadas em relação aos sentidos de *democracia*.

Na sociedade grega antiga o sentido de *democracia* sofreu contornos, nuances diferentes quanto ao concebido e defendido por aqueles que realizam a análise de conteúdo ao invés de se debruçarem na Análise do Discurso. Nesta, falar em “*poder do povo*” implica tomarmos vários questionamentos consideráveis, entretanto, destacaremos apenas dois que nos inquietam de início: “*o que*” e “*quem*” é o povo? Como podemos compreender *o sentido de poder*?

¹³ C.f. Silva e Silva (2009, p.178) – Autores “como Arnold Toynbee designam como helenismo toda a civilização grega antiga, desde o segundo milênio a.C. Tal perspectiva baseia-se na etimologia da palavra helenismo, derivada de Hélade, termo que os próprios gregos utilizavam para designar sua terra. Toynbee acrescenta que a palavra helenismo é a mais correta para designar a civilização da Grécia Antiga, pois grego e Grécia são termos anacrônicos que ultrapassam o período estudado. A maioria dos historiadores, todavia, delimita o helenismo apenas a partir da expansão da cultura grega com o Império de Alexandre Magno. Esse é o caso de Rostovtzeff, que considera helenísticos os reinos criados após a dissolução do Império de Alexandre e o período entre a morte deste e a conquista do Oriente por Roma.

Para os gregos o significante “*dêmos*” (povo) indica, de forma alternada, a “totalidade dos componentes da comunidade política, ou seja, os cidadãos da Cidade-Estado, ou então a parte menos elevada da população; a classe não-nobre da sociedade” (BOVERO, 2002, p.16). Nesse conjunto de totalidade dos membros da ‘comunidade política’ podemos compreender duas significativas situações opostas ou efeitos de sentido contrários: a) os que tinham o poder de decisão política e se concentravam na Assembleia (*Eclésia*) – portanto, homens adultos livres residentes e autóctones considerados ‘bem nascidos’ por serem filhos legítimos dos fundadores da Cidade-Estado de Atenas – eram considerados *povo*¹⁴; b) a parte mais numerosa da cidade composta por não-nobres (pobres), também, era considerada *povo*, pois concentrava suas atividades no centro da *polis*, na Praça (*Ágora*), exercendo um certo poder em épocas mais agudas de crise, nas decisões que envolviam a vida na *polis*, tal qual afirmava Aristóteles (ANDERSON, 1991; BOVERO, 2002).

Antes de esclarecermos o efeito de sentido contrário em torno do termo “*dêmos*” (*povo*), faz-se necessário compreender que, a formação discursiva na qual este termo encontrava-se inscrito, apresenta formação ideológica de uma sociedade com características excludentes, opressora, porém, com aspectos associativos, unificadores quando necessários – especialmente em épocas de crise e conflitos militares – assim como ocorreu/ ocorre em diversas sociedades com ancoragem nas democracias. A democracia “[...] ateniense é, antes de mais nada, uma democracia dos proprietários de escravos.” (SAES, 1987, p.41).

Por esse caminho, podemos compreender o Estado ateniense como sendo um Estado duplamente escravista, porque garantia a conservação do escravismo ao impor o cumprimento das leis, as quais reconheciam certos homens como propriedades de outros, ao mesmo tempo em que buscava tonificar uma política consolidada na guerra e na expansão imperialista no intuito de aumentar o seu poder diante da prática escravagista. Por essa via, temos de um lado a *democracia* ateniense sustentada na prática escravista cujos escravos desenvolviam trabalhos de todas as naturezas imagináveis, por outro lado temos uma *democracia* atravessada por uma massa de *pessoas livres*, as quais não possuíam acesso a todas as decisões ou participações das ações que envolviam e tomavam a vida da *polis*; a não ser quando a legitimidade ou a segurança do Estado encontravam-se em crise, em perigo ou quando a massa camponesa e artesã livre concentrava suas forças em ações com objetivos comuns.

¹⁴ Cf. Bovero (2002) – Mulheres, sacerdotes, estrangeiros, mestiços (num primeiro momento) e os escravos.

Importante destacar que, na sociedade ateniense não havia barreira entre o Estado e a aldeia, pois a aldeia

[...] se tornou efetivamente unidade constitutiva do Estado, e os camponeses se tornaram cidadãos. O cidadão ateniense adquiriu sua condição cívica em virtude de sua participação no *demo*, uma unidade geográfica geralmente baseada nas aldeias existentes. O estabelecimento do *demo* por Clístenes¹⁵ como unidade constituinte da polis representou essencialmente a fundação da **democracia**. Ele criou uma identidade cívica que abstraía as diferenças de nascimento, uma identidade comum a aristocracia e *dêmos* simboliza a adoção de uma *demotikon* pelos cidadãos atenienses, um nome local, distinto do patronímico (embora nunca o substituísse, especialmente no caso da aristocracia). (WOOD, 2011, p.181, grifo nosso)

Cumpre-nos ainda salientar que, diferentemente do sentido de cidadania existente na sociedade capitalista, a cidadania na sociedade ateniense dava-se pelas relações e posições sociais diretas entre os sujeitos ocupantes de diferentes classes: *os apropriadores de terras* (oligarquias) e *os produtores livres* (camponeses livres, trabalhadores urbanos-livres – artesãos, metalúrgicos, comerciantes, artistas etc.).

O Estado ateniense estava subdividido em seu papel administrativo, ou seja, de um lado garantia aos cidadãos-oligarcas o direito da apropriação e de outro servia para os cidadãos-democratas como mecanismo de proteção contra a exploração extra-econômica. “A cidadania democrática em Atenas significava que os pequenos produtores estavam livres de extorsões extraeconômicas (*sic*) às quais os produtores diretos nas sociedades pré-capitalistas sempre foram submetidas” (WOOD, 2011, p.173).

Ao retomarmos o efeito de sentido em torno do conceito *dêmos* na sociedade grega ateniense, esbarramos em muitos sentidos possíveis quanto à noção *povo* (*dêmos*), isto é, tal noção apresenta-se como um corpo coletivo, como unidade, conjunto de pessoas cujas

¹⁵ VIDAL-NAQUET, P.; BATISTA NETO. **Os gregos, os historiadores, a democracia**: o grande desvio. Tradução de Jonatas. São Paulo: Companhia Das Letras, 2002. Clístenes, em seu primeiro ato como governante, dividiu toda a população ateniense em dez novas tribos, que em seu interior, eram compostas por várias circunscrições territoriais, chamadas *demos*. As *demos*, nada mais eram que uma “centena de circunscrições territoriais de extensão heterogênea, compreendendo número também diversos de famílias”. Antes desta importante criação, havia a velha divisão social: tinha-se quatro tribos, doze fatrias e duzentas ou trezentas gentes. Estas estruturas sociais antigas, nascidas com a religião, eram puramente aristocráticas e vinculavam todas as pessoas, principalmente as mais humildes, em suas decisões e no seu agir, no dia a dia. Nelas, encontravam-se de um lado os eupátridas, descendentes dos heróis e responsáveis pelos cultos, e de outro os homens de condição inferior, como os clientes e servos, que graças a Sólon estavam livres. As pessoas, como os metecos, que estavam fora dessas associações primitivas, sofriam bastante, pois ficavam em estado de inferioridade moral em relação aos outros. Então, Clístenes, para resolver esta situação acima descrita, criou as *demos* e dez outras tribos, com o intuito de reagrupar todas as classes sociais nessas novas ordens. Assim, com essa divisão populacional, ele conseguira fazer com que as antigas associações perdessem a sua importância e seu valor, e por consequência, se romperam todos os laços de dependência, criados pela religião, que havia entre os homens livres e os eupátridas, e que tornavam aqueles inferiores perante a estes.

realidades dividiam-se entre a vida na *Ágora* (Praça) e a vida na *Eclésia* (Assembleia). Assim sendo, as realidades que compuseram ambos os lugares, *Ágora* e *Eclésia*, na sociedade grega antiga apresentavam múltiplas realidades individuais ocupando os mesmos espaços coletivos e, não apenas, realidades coletivas como lugares ou espaços políticos.

Como apresenta-nos o pesquisador contemporâneo e professor da Universidade de Turim (Itália) sobre democracia, Michelangelo Bovero (2002, p.17, grifos do autor), o *povo* (em Atenas) como corpo orgânico

[...] não é um verdadeiro sujeito de decisão: quem decide ou é exatamente aquele que olha o *povo* do alto – poderíamos dizer, do terraço do poder – e plasma as suas opiniões, ou então são os indivíduos considerados singularmente. A decisão coletiva “*do povo*” (*dêmos*) só pode ser a somatória das decisões individuais, ou seja, dos pareceres de aprovação e desaprovação singularmente expressos por cada um. O único caso no qual uma decisão “*do povo*” poder ser interpretada como decisão de um corpo unitário é aquele da aclamação.

Por essa perspectiva, temos o sentido de democracia ateniense como o poder que vinha ora do coletivo de indivíduos os quais compartilhavam do mesmo espaço social trazendo seus interesses mais comuns, ora como a soma de *escolhas livres individuais* mobilizadas por *interesses singulares, particulares* que *podiam ou não se conjugar com outras de mesma natureza*. Assim sendo, o sentido de *poder* encontrava-se nas relações de forças presentes no interior das circunstâncias, dos fatos ou das necessidades que tomavam o cotidiano da comunidade ou do cidadão-livre. Dependendo das condições sociais e políticas do fato a relação de forças (o *poder*) poderia ou não atuar de forma coletiva ou corporativa.

Importa-nos ainda definir que o sentido de Estado (escravista, feudal, capitalista liberal e neoliberal), utilizado em nossa pesquisa e mobilizado em nossos estudos e nas futuras análises, está inscrito em formações discursivas as quais mobilizam como formações ideológicas o pensamento marxista ou marxiano (COUTINHO, 1979; SAES, 1987). O Estado aqui é compreendido como o “complexo de instituições” que organiza o poder além de reivindicar a predominância da aplicação da força e da violência aos problemas sociais e que se constitui de mecanismos, aparelhos e instrumentos de coerção formais e especializados. (SAES, 1987; WOOD, 2011).

Esses mecanismos, aparelhos e instrumentos coercitivos podem ou não ser orientados, objetivados como recursos para que um segmento da população possa oprimir, conduzir, manipular, reprimir e explorar os demais segmentos.

Sendo ou não verdade que o objetivo essencial do Estado seja manter a exploração, o seu cumprimento das funções sociais implica uma divisão social do trabalho e a apropriação por alguns grupos sociais de excedentes produzidos por outros. Parece razoável supor então que, não importa como esse “complexo de instituições” tenha passado a existir, o Estado surgiu como um meio de apropriação do produto excedente – talvez mesmo como um meio de intensificar a produção para aumentar os excedentes – e, de uma forma ou de outra, como um modo de distribuição. (WOOD, 2011, p.37)

Em linhas gerais, na teoria marxiana ou marxista do Estado, uma parcela dos sujeitos que domina e controla os meios de produção redirecionam sua utilização para outros sujeitos (os que não controlam os meios de produção) gerando uma correlação de poder denominado de *Estado*. Isto é, um grupo domina os mecanismos, as ferramentas, as linhas produtivas buscando conservar a prática de dominação, enquanto controla o outro grupo utilizador desses mecanismos, dessas ferramentas.

Nas coletividades divididas em classes sociais opostas (dominadores e dominados; exploradores e explorados), o Estado (escravista, feudal, capitalista liberal e neoliberal) identifica-se com o subgrupo de sujeitos, os quais têm por função preservar essa divisão de classes sociais na própria coletividade, atendendo sempre aos interesses dos que controlam os meios de produção. Cada sujeito pertencente à classe exploradora tem como interesse comum manter sua condição de detentor dos meios de produção e de líder do processo de produção. O seu contrário também apresenta fortes relações. O sujeito pertencente à classe explorada tem como interesse comum livrar-se do domínio e do controle do sujeito explorador, bem como, deixar de usar os meios de produção que não são seus e tampouco os definiram como tais.

Entretanto, existe um subgrupo de sujeitos que visa à manutenção dessa divisão, dessa cisão de classes, entre sujeitos exploradores e sujeitos explorados e age sobre os conflitos dos interesses opostos destes últimos, com intuito de impedir que tais conflitos promovam e, ao mesmo tempo, provoquem a revolução social. Assim, esse subgrupo conhecido como *Estado* atua com a função precípua de “[...] assegurar a continuidade da exploração do trabalho e de preservar a cisão da coletividade em classes sociais antagônicas, na medida em que praticam ações destinadas a amortecer o conflito de classes e frustrar a revolução social.” (SAES, 1987, p.14).

À medida que observamos o Estado como função de manutenção da cisão de classes sociais antagônicas, fica a necessidade de caracterizar qual é a *forma* por ele assumida; não que tal ação não ocorra, mas o olhar observador, que se concentra exclusivamente no Estado, tende a se espalhar para o campo sobre o qual ocorre a política de Estado e não a função do Estado, seu histórico e sua forma.

Para perceber a forma, a função e o histórico do Estado e a política de Estado de forma associada, o observador, o pesquisador necessita de uma operação intelectual investigadora, minuciosa e detalhista, caso contrário cai no erro de perceber o sentido do termo estudado como determinado num único modelo, forma ou ação (exemplo: a democracia apenas vista como forma de Estado e não como possibilidade de política de Estado).

Assim compreendemos como os sentidos de Estado e de democracia sofreram mudanças consideráveis durante as transformações políticas, sociais e econômicas da história. Diferentemente da democracia ateniense, a democracia contemporânea capitalista apresenta desdobramentos e mudanças significativas em sua natureza, buscando adequar às condições da existência do sentido de cidadania diante da desigualdade econômica e da exploração socioeconômicas estabelecidas pelas estruturas do próprio sistema capitalista. Não obstante, Liberdade e Igualdade cívicas, por exemplo, coexistem tanto com as explorações socioeconômicas quanto com as desigualdades sociais empenhadas pelos modos de produção; seja ele escravista, feudal ou capitalista (WOOD, 2011).

Se o Estado na democracia grega tinha como função garantir os direitos econômicos da classe detentora das propriedades (produtores), mantendo sua prática conservadora, e proteger a classe livre trabalhadora (camponesa, comerciante e artesã) contra a exploração extra-econômica, garantindo a ambas a identidade cívica dissociada do *status* econômico, na sociedade capitalista contemporânea, por sua vez, o Estado atua em favor do poder dos sujeitos detentores do capital e, concomitantemente, apropria-se da mais-valia dos sujeitos explorados; tudo isso não depende do privilégio jurídico tampouco da condição cívica de ambos os sujeitos (exploradores e explorados), mas de suas condições e posições socioeconômicas.

O fato dos sujeitos explorados não serem detentores dos meios de produção, das propriedades produtoras, há uma força socioeconômica impelida pelo sistema capitalista sobre os mesmos sujeitos explorados a trocarem suas forças de trabalho por um salário que garanta acesso aos meios de trabalho e subsistência. Nesse sentido, os sujeitos-trabalhadores encontram-se assujeitados ideologicamente não somente ao poder do capital, mas aos imperativos da competição e da maximização dos lucros.

A separação da condição cívica da situação de classe nas sociedades capitalistas tem, assim, dois lados: **de um, o direito de cidadania não é determinado por posição socioeconômica** – e, neste sentido, o capitalismo coexiste com a democracia formal – **do outro, a igualdade cívica não afeta diretamente a desigualdade de classe, e a democracia formal deixa**

fundamentalmente intacta a exploração de classe. (WOOD, 2011, p.173, grifo nosso)

O que observamos diante da comparação entre a democracia do mundo antigo (ateniense escravista) e a democracia do mundo contemporâneo (capitalista) é que no mundo antigo o sujeito-trabalhador-livre (camponês, artesão, comerciante) usufruía de uma condição juridicamente livre e politicamente privilegiada, não necessitando de entrar no mercado para garantir acesso às condições de trabalho e subsistência.

Mesmo no mundo contemporâneo (capitalista), a cidadania, não sendo determinada pela condição socioeconômica, a liberdade civil do sujeito-trabalhador-livre fica à mercê das pressões econômicas do capitalismo e os seus direitos políticos são controlados, cerceados, diluídos e manipulados pelos detentores e controladores dos meios de produção. Ficando os donos dos meios de produção com amplos poderes na organização de novos recursos e instrumentos que dosarão as ações sociais dos sujeitos-trabalhadores-livres.

Neste ínterim, o sentido de democracia grega fora ‘superado’¹⁶ por um novo sentido de democracia contemporânea, ou seja, sentidos como liberdade, igualdade, participação, direito, cidadania entre outros, sofreram as novas composições, novas ações impostas pelo capitalismo, tendo os seus valores alterados diante das novas condições sócio-históricas. Podemos até compreender que, as conquistas da democracia formal (contemporânea) como, por exemplo, o sufrágio universal, representaram alguns ‘avanços’ na história do homem contemporâneo, entretanto, o poder do capital conseguiu oferecer novas soluções ao ‘velho problema’ de governantes e governados (WOOD, 2011).

3.1.3 Sentidos e efeitos de sentidos da democracia liberal, neoliberal e socialista

Os chamados atuais modelos de democracia (liberal, socialista e neoliberal) (GASPARDO, 2015) trazem em seus conteúdos características peculiares, porém não neutras,

¹⁶ Destacamos que o termo “*superar*” não deve ser compreendido como algo ultrapassado, subjugado, vencido e sem valor. Se para a história da evolução do homem os objetos, conceitos e valores são superados, transformados e adequados conforme as condições de produção do momento em questão, para a Análise do Discurso, os termos sofrem efeitos de sentido e se encontram presentes, vigentes e marcados na memória discursiva dos sujeitos. “O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como sujeito significa em situação discursiva dada” (ORLANDI, 2015, p.29). No caso que analisamos, tudo o que foi (não)dito sobre “democracia grega antiga” nesta pesquisa, está significando aqui. Contudo, toda vez que algo for dito acerca de democracia o interdiscurso presente no dizer de um sujeito remete a uma filiação de dizeres, a uma memória que se identifica com a historicidade do sentido presentificado neste mesmo dizer; há uma rede de relações ideológicas presente.

que foram formuladas em momentos específicos da história. Estas mesmas características não podem ser concebidas como fixas, estabilizadas e semanticamente fechadas em suas conceituações. Na AD, concebemos tais características como sentidos e efeitos de sentidos produzidos sócio-historicamente mediante as condições de produção que lhes constituíram ou lhes constituem.

Como já sabemos os sentidos não são formulados, não são construídos *ab nihilo* (ASSOLINI, 2003), não surgem do nada ou de qualquer lugar, mas são construídos nos confrontos sócio-históricos. Assim sendo, um determinado modelo ou sentido de democracia traz em seu histórico, em seu conteúdo vários sentidos os quais podem convergir ou divergir da formação ideológica em que tal modelo ou sentido encontra-se inscrito.

Assim, como o sentido de liberdade para um determinado modelo ou sentido de democracia apresenta-se de uma dada forma, simultaneamente pode se apresentar, tomar forma, ocupar posições totalmente distintas diante do mesmo modelo ou de outros modelos de democracia; importante compreendermos que esse deslize de sentidos não é um jogo de maniqueísmos, mas, sobretudo, uma produção sócio-histórica.

Valores, ou aspectos, como Igualdade, Liberdade, Participação, Coletividade, Cooperação, Direitos, Deveres, Pluralidade, Tolerância, Justiça Social e outros, ‘inerentes’ ao sentido de democracia, e presentes nas práticas políticas das sociedades, dos órgãos e dos grupos sociais, acabam sendo imaginados, sentidos, pelos indivíduos interpelados em sujeitos pela ideologia (PÊCHEUX, 1995) como sentidos únicos, cristalizados em suas consciências, sem as significativas possibilidades de sofrerem efeitos de sentido, de ilusão, de ambiguidade ou não-transparências, tanto no seu dizer quanto na prática realizada.

A sensação de sentido único e pertencimento aos valores democráticos por parte dos sujeitos ideologicamente capturados, como condições pétreas sem quaisquer questionamentos, levam-nos aos chamados efeitos de sentido da democracia, assim como as de suas qualidades.

Tomemos como exemplos os adjetivos Igualdade e Liberdade do significante democracia (BOVERO, 2002). Se pensados à época da Atenas Clássica (século V a. C.), tais qualidades não ocupavam (ocupam) as mesmas posições, os mesmos valores para os sujeitos daquela sociedade, tampouco se apresentavam (apresentam) como sentido único se pensarmos a democracia na Grécia Antiga como regime democrático atribuído apenas aos cidadãos considerados ‘homens livres’; liberdade e igualdade não eram percebidas da mesma maneira. Igualmente, os modelos democráticos contemporâneos defendidos pela sociedade burguesa também partilham de diferentes condições de produção se comparados aos sentidos e efeitos de sentido em torno dos elementos que os constituem como modelos democráticos.

Para exemplificar como os efeitos de sentido tomam corpo diante de um discurso, de um pronunciamento ou de uma concepção, tomemos como exemplo a palavra *liberdade*. A concepção de *liberdade* defendida e praticada na democracia ateniense, *autonomia*, se comparada com a concepção de *liberdade* defendida e praticada pela democracia contemporânea, *participação*, não apresentam, em seus discursos os mesmos sentidos, quando se ‘pressupõe’ a existência de única ‘essência’ para cada concepção. Ter autonomia não é o mesmo que ter participação. A participação pode ser espontânea, sem impedimentos, como também pode ser autorizada ou fruto de lutas e conquistas. A autonomia, mesmo em uma sociedade repressora, pode ser um ato discricionário do sujeito, de suas ações volitivas.

Assim sendo, o modelo de democracia, bem como as qualidades que lhe são peculiares, assumem, sempre, novos sentidos diante das formações discursivas nas quais e sob as quais se encontra inscrito. A democracia e suas práticas apresentam-se de forma distinta, peculiar para os diferentes sujeitos integrantes de uma mesma sociedade, seja esta antiga ou contemporânea.

3.1.4 Modelos de democracia liberal

Na democracia burguesa contemporânea (SAES, 1987), algumas teorias democráticas relacionadas ao modelo liberal apresentam-se à sociedade como ‘a melhor forma’ de garantir os direitos do indivíduo (cidadão) diante do Estado (poder regulador). Entre as várias teorias democráticas contemporâneas liberais, podemos destacar: a teoria formalista, competitiva, procedimental minimalista (SCHUMPETER, 1984), a teoria da poliarquia (DAHL, 1989, 1997), deliberativa (HABERMAS, 1997).

Uma teoria democrática que nos chama a atenção quanto a sua relação com a democracia liberal é a representativa-participativa (SANTOS, 2002). Essa perspectiva apresenta certa confusão com relação a alguns de seus elementos por possuir algumas semelhanças com alguns dos aspectos da democracia socialista, uma vez que tende a inibir os avanços dos mecanismos de controle do Estado burguês.

Quanto aos os modelos de democracia socialista-radical e as ideias, os fundamentos, que as sustentam, falaremos adiante.

Seguindo a discussão em torno das teorias democráticas de pressupostos liberais, Chauí (2001, p.67) aponta que

Estamos acostumados a aceitar a definição liberal da democracia como regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais. Visto que o pensamento e a prática liberais identificam liberdade e competição, essa definição da democracia significa [...] que a liberdade se reduz à competição econômica da chamada “livre iniciativa” e à competição política entre partidos que disputam eleições; [...] que, embora a democracia apareça justificada como “valor” ou como “bem”, é encarada, de fato, pelo critério da eficácia, medida [...] pela ação dos representantes, entendidos como políticos profissionais [...]. A democracia é, assim, reduzida a um regime político eficaz, baseado na ideia de cidadania organizada em partidos políticos, e se manifesta no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais.

Esta reflexão crítica de Chauí (2001) sobre os pressupostos ideológicos liberais que nos dominam, capturam-nos e dos quais não nos damos conta, encontram-se ancoradas nas próprias teorias democráticas liberais originadas no núcleo do capitalismo.

Ao modelo teórico-prático de democracia liberal, cumpre o papel de representar os chamados direitos (interesses) civis de particulares e não os direitos sociais coletivos (a vontade da coletividade). Materializada nas ações do Estado mínimo¹⁷, essa democracia (do liberalismo) é trivialmente um modo de governar submetido às regras que atendam às necessidades do chamado ‘jogo democrático’, permitindo mudanças dos governantes sem lançar mão da violência (BOBBIO, 2006b).

Implica ser este modelo de democracia mais um instrumento sob o poderio das elites para garantir, com legitimidade, as eleições nas instâncias governamentais, suas intenções particulares e a manutenção do controle de órgãos colegiados representativos (destacam-se os grupos vinculados à gestão da escola pública defensores do modelo neoliberal de governança).

¹⁷ Cf. Mészáros (2011). Concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconizar a não-intervenção, o afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais racionais e eficientes possível. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abre-se mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais. A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, “máximo” para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também ele se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional.

O modelo de democracia liberal fica reduzido a uma simples técnica de ‘autorreprodução’ das relações de poder e de separação entre representantes e representados por via de mecanismos de representação ou por vias das ‘regras’ que controlam o próprio ‘jogo’. Isso dá lugar a uma teoria democrática profundamente pautada pelas noções de governabilidade vertical e estabilidade social, em oposição a ‘qualquer proposta’ que venha desafiar o *status quo*. Contiguamente, dá lugar a uma concepção procedimental de democracia de claro caráter elitista que transforma o conceito originário de democracia em uma técnica constituída por normas, as quais visam à eleição rotativa de lideranças que desempenhariam, por sua vez, um papel comparável ao dos empresários.

Iniciemos nossa reflexão a partir da teoria da democracia formalista, competitiva, procedimental e minimalista defendida por Joseph Schumpeter (1984) que se originou das ideias defendidas por Weber (1980) e que discutia a institucionalização do Estado racional-burocrático no cenário do desenvolvimento do sistema capitalista de produção. Resumidamente, Weber (1980) compreendia a existência de órgãos politicamente eleitos e ativos como mecanismos de controle das ações da burocracia estatal¹⁸.

A democracia, nesse sentido, ganhava ‘ares’ de um mecanismo seletivo e selecionador de lideranças políticas, eliminando os burocratas e técnicos do Estado, ficando apenas os políticos profissionais gerados pela *competição eleitoral*; um sistema organizado e organizador de disputas entre as elites políticas que também tinha como objetivo promover a transição da “política negativa (de representação de interesses e fiscalização do poder executivo) para uma política positiva ou propositiva” (MONTEIRO; MOURA; LACERDA, 2015, p.159); participação efetiva no gerenciamento da administração pública.

É possível perceber nesse modelo teórico-prático de democracia a sujeição do burocratismo ao controle político. Essa sujeição garante forte controle das ações do Estado (burocrático) nas ‘mãos’ de uma administração política e não técnica, bem como a educação política dos seus líderes e de seus liderados (WEBER, 1980) ¹⁹.

São por essas características que Schumpeter (1984) denominou este modelo de democracia como ‘procedimental e minimalista’. Procedimental porque era demarcada por regras para as escolhas de líderes os quais tomariam as decisões políticas garantidoras ou não

¹⁸ Só um Parlamento ativo e não um parlamento onde apenas se pronunciam arengas pode proporcionar o terreno para o crescimento e ascensão seletiva de líderes genuínos, e não meros talentos demagógicos. Um Parlamento ativo [...] é um Parlamento que supervisiona a administração participando continuamente do trabalho desta (WEBER, 1980, p.38).

¹⁹ A democracia é vista aqui como um modo de seleção e constituição política onde a participação social integral não é o ponto central. Esta participação social é limitada no voto. Não há possibilidades de ações, intervenções ou ações nos atos políticos diante do Estado.

do chamado *bem comum* da sociedade que os escolheram. É caracterizada como modelo minimalista porque as decisões ficariam em torno dos escolhidos (eleitos) pelo voto popular, e não pelas decisões coletivas.

Como Schumpeter [...] associava o processo político ao mercado econômico, acabou por apresentar uma perspectiva negativa acerca da busca do bem comum entre os cidadãos. Ou seja, como pressupõe que os indivíduos escolhem os líderes políticos a partir de fatores externos às suas necessidades sociais e políticas, assim como acontece na esfera econômica, vê a sociedade como um composto de indivíduos sem a possibilidade de construção de vontades coletivas. (MONTEIRO; MOURA; LACERDA, 2015, p.161)

Desta forma, esse modelo democrático sustentado apenas na participação do sujeito-cidadão através da escolha, por meio do voto, afasta-o de qualquer participação efetiva e integral da política, conduzindo-o ao mínimo de envolvimento e à participação mínima. Da mesma forma, o máximo de participação permitida ao sujeito-cidadão, além do ato de votar, é estar minimamente envolvido com as instituições políticas como: os partidos políticos, associações de bairros sem o poder deliberativo ou, então, na participação dos conselhos municipais, estaduais e federais de natureza consultiva.

Tais participações, de natureza controlada, não garantem aos sujeitos de uma determinada sociedade qualquer tipo de certeza de que serão ouvidos ou terão as suas ideias e os seus direitos garantidos. Assim sendo, a única opção que lhes resta diante dessas participações controladas é rejeitar a proposta política a qual lhes foram apresentadas e escolherem ‘livremente’ outras propostas de outras instituições para poderem votar; formação de um círculo vicioso, viciante.

Este modelo teórico-prático da democracia representativa e liberal defendido por Schumpeter (1984) abriu caminhos para outros modelos liberais que se encontram amparados nas práticas competitivas da democracia, da participação social controlada, manipulada pelo sistema capitalista na política dos governos. O modelo de Poliarquia, por exemplo, defendido pelo cientista político norte-americano Robert Alan Dahl (DAHL, 1997; MONTEIRO; MOURA; LACERDA, 2015), aponta para uma nova forma de competitividade no seio da democracia: uma competitividade denominada, pelo pesquisador, de “competitividade mais justa”.

Esta “competitividade mais justa” tem como características:

A) O direito de formular preferências (liberdade de formar e aderir a organizações; liberdade de expressão, Direito ao voto; Direito de líderes

políticos disputarem apoio; fontes alternativas de informação); B) Oportunidade de exprimir preferências (Além das condições anteriores é preciso elegibilidade para os cargos públicos e eleições livres e idôneas); C) Preferências consideradas no governo (Todas as condições anteriores mais a existência de instituições que garantam que as políticas governamentais dependem de eleições e de outras manifestações de preferência). (MONTEIRO; MOURA; LACERDA, 2015, p.162)

Percebe-se, com a proposta de Dahl, a ideia da manutenção da competitividade estimulada pelo sistema econômico. Isto é, por mais que as ideias propostas pela teoria da Poliarquia procurem ampliar os acessos dos sujeitos-cidadãos à ‘participação’ dos espaços políticos, ocupando-os com maior volume de pessoas, ainda assim há conservação das práticas do mercado capitalista mantenedoras da atividade do sujeito-cidadão no ‘mercado político’: ações isoladas controladas pelas decisões do mercado.

No ‘mercado político’ o sujeito-cidadão escolhe a organização partidária que mais o agrada, bem como o discurso político, o programa de governo, a proposta das agremiações representativas, de acordo com suas predileções ou por aquilo que mais consegue lhe convencer. Por esse viés, o procedimento democrático constitui-se num instrumento de controle e regulação de conflitos, ficando a luta política presa apenas à esfera eleitoral.

Na esteira da democracia liberal, porém contra o modelo de democracia representativa, está o modelo teórico-prático da “democracia deliberativa” discutido, defendido pelo filósofo alemão Jürgen Habermas (GASPARDO, 2015). Esse modelo tem como pressuposto a teoria do discurso, cujo teor apresenta a comunicação entre as pessoas sobre qualquer assunto, relacionando-o simultaneamente, com aspiração de validade universal das comunicações expressas, colocadas, “[...] mediante seu teste em discussão da qual devem participar todos os possíveis interessados, aceitando-se unicamente a força do ‘melhor argumento’ na ‘busca cooperativa da verdade’” (GASPARDO, 2015, p.144).

Esta concepção de democracia procedimental apresentada por Habermas (1997), tendo como centro o processo da “política deliberativa”, evidencia a discordante e conflitante relação Estado-sociedade porque mostra o próprio Estado como apenas um dos sujeitos do processo social e não o seu centro. O modelo preconiza a afinidade entre as decisões institucionalizadas e as opiniões surgidas no meio informal, no cotidiano através da ligação do sistema político com as áreas periféricas do espaço público. Isso promoveria, segundo Habermas (1997), um “fluxo comunicacional” em que a fala, a opinião pública chegaria a ser transformada em “decisões institucionalizadas”.

Assim, enquanto o sistema político constitui um sistema “parcial, especializado em decisões que o obrigam coletivamente”, “as estruturas comunicativas da esfera pública formam uma rede ampla de sensores que reagem à pressão de situações problemáticas da sociedade como um todo e estimulam opiniões influentes”, as quais, embora não sejam capazes de dominar o “uso do poder administrativo”, podem “de certa forma, direcioná-lo”. (GASPARDO, 2015, p.145)

Este modelo deliberativo proposto por Habermas (1997) tem como essencialidade a esfera pública e a sociedade civil. Na esfera pública, haveria a autoridade do melhor argumento por meio da participação “pública e com igualdade dos cidadãos”, e ampliação de uma agenda de debates públicos sobre os problemas, as demandas que afetam o cotidiano da(s) comunidade(s).

Entretanto, esse modelo apresenta considerável fragilidade diante do controle do capital, quando este consegue dominar, colonizar os processos de mediação, o “fluxo comunicacional” usando a força do dinheiro, a força do mercado e a força da burocracia estatal para conter os avanços ou conquistas de maiores liberdade e igualdade de poderes entre os atores sociais (não como preponderância de um sobre o outro).

O capital intervém nessa relação de igualdade quebrando as (possíveis) posições sociais igualitárias dos atores sociais (Estado, comunidade, sujeito, etc.) por meio de sua penetração no *mundo da vida* de forma progressiva, racional e, ao mesmo tempo, afetando o seu potencial comunicativo.

Esta proposta de racionalidade idealizada “[...] não reflete a realidade do comportamento político, o qual se orienta muito mais por interesses egoísticos e paixões, do que por uma racionalidade aberta à contestação” (GASPARDO, 2015, p.147), cuja ação é a busca pela verdade. Se o modelo mostra-se inviável em sociedades com forte integração social, o que podemos dizer de uma sociedade desigual, fragmentada e com um Estado, atualmente, dominado pelos interesses privados, globalizados e com uma agenda ultraconservadora, como o caso do atual Brasil?

Apesar da existência de certa fragilidade no modelo democrático deliberativo, conhecida pelo próprio pensador alemão, é preciso reconhecer que tal modelo consegue, diante de certas condições de produção e análises, fazer uma correta análise crítica da democracia representativa. A lógica da competitividade, a qual favorece a irracionalidade e a privatização do processo político, bem como faz prevalecer a vontade dos ‘vencedores’ em detrimento da grande coletividade, são contributos da análise crítica do modelo deliberativo

habermasiano, que aponta não ser a representatividade nem a melhor solução, nem qualquer tipo de defesa do interesse popular.

3.1.5 Modelos de democracia socialista e/ ou radical

Quando se fala em democracia de forma generalizada um sentido universalizado toma o pensamento de qualquer sujeito: a ‘liberdade civil’ do sujeito-cidadão – liberdade de expressão, de imprensa, de se orientar pela religião que deseja, de escolha etc. Todavia, é preciso aprofundar e muito sobre os sentidos de liberdade e cidadania. Ainda sim, “[...] se isso é tudo que se espera” da/sobre democracia, então “[...] não há diferença entre os capitalistas e os ‘advogados liberais’ do capitalismo” (WOOD, 2011, p.7).

A democracia para os modelos de esquerda, seja denominada de socialista ou de radical, encontra-se ancorada no desafio ao ‘governo de classe’. Os modelos de esquerda dividem-se quanto à compatibilidade entre capitalismo e democracia. De um lado temos aqueles “para quem a democracia é compatível com um capitalismo reformado”²⁰ (WOOD, 2011, p.7), pois há respeito e preservação dos direitos sociais e da vontade popular, cujos serviços sociais são geridos e regulamentados por instituições públicas e não pelo mercado. Do outro lado, encontram-se aqueles “[...] acreditam que, apesar da importância crítica da luta em favor de qualquer reforma democrática no âmbito da sociedade capitalista, o capitalismo é, na essência, incompatível com a democracia.” (Ibidem).

Esta incompatibilidade justifica-se por ser o capitalismo um governo de classe em defesa do capital, por limitar o poder popular (destaque para a classe dominada e explorada), por não existir em um sistema de renda por meio da exploração do trabalho assalariado e da miserabilidade do sujeito uma democracia que promova a justiça social e elimine a desigualdade social, econômica, política e cultural, por não haver um *capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e do acúmulo*.

A pesquisadora e cientista política norte-americana Ellen Meiksins Wood (2011) aponta que o capitalismo é estruturalmente ‘antitético’ à democracia porque as condições de vida e sobrevivência das comunidades operárias encontram-se ‘presas’ (coagidas) e submissas aos ditames da acumulação de capital e às leis do mercado. Wood (2011) ainda defende que

²⁰ Cf. Wood (2011) – É possível que essa concepção seja menos anticapitalista que antineoliberal ou antiglobalização.

toda prática humana, por ser transformada em mercadoria, deixa de ser acessível ao poder democrático. Para que haja democratização na sociedade é preciso haver a “destransformação em mercadoria”: fim do capitalismo.

Diante disso, é (im)possível falarmos em práticas de democracia socialista e/ou radical em pleno século XXI, uma vez que muitos governos têm alimentado agendas políticas neoliberais com reformas antipopulares, pró-capitalistas?

De acordo com Wood (2011), uma considerável parcela dos socialistas desistiu há muito tempo de prever a morte iminente do capitalismo. Embora o ‘ciclo de negócios’ permaneça sendo pontuado por crises regulares, o capitalismo consegue, por meio da flexibilidade e capacidade de seu próprio sistema produtivo e organizador, regenerar-se tal qual uma *esponja marinha*. Mesmo enfrentando sérias crises econômicas com maiores durabilidades e denominadas por alguns economistas como ‘estruturais’, o Capital em tais crises não obteve fortes indícios, indicadores de declínio terminal; mas talvez, tais crises, indiquem “[...] que essas economias esgotaram, para um futuro previsível, suas capacidades de sobreviverem sem deprimir ainda mais as condições de vida e de trabalhos de suas populações.” (WOOD, 2011, p.243).

Outro expressivo e significativo número de pesquisadores sobre os modelos de democracia os quais se encontram ancorados nas perspectivas socialistas e/ ou radical entendem que, mesmo existindo o capitalismo e seu poder de demarcação de fronteiras de exploração extra-econômica, elementos práticos e propositivos produzidos pelas teorias de natureza socialista ou de esquerda conseguem, por sua vez, construir caminhos, dispositivos e instrumentos para a existência de uma democracia efetivamente participativa, mais social, cooperativa e livre²¹; observaremos esses mecanismos, dispositivos e instrumentos mais adiante.

Uma das diferenças dos modelos de democracia socialista para os modelos de democracia liberal está na relação democracia e Estado²². No modelo de democracia socialista, a democracia não é uma das formas possíveis do Estado e, sim, a própria essência do Estado socialista proletário. O controle de todo o processo produtivo do Estado encontra-se

²¹ Cf. Saes (1987, p.76) – As ideais ou propostas de cunho socialista devem ser compreendidas como programas e não como realidade histórica; porque muitos pesquisadores, teóricos e estudiosos do socialismo consideram as grandes revoluções populares socialistas do século XX como revoluções que não levaram à formação de coletividades socialistas em seus países de origem. Foram Revoluções que confundiram socialismo com capitalismo de Estado. “No verdadeiro socialismo, são trabalhadores manuais que gerem cada unidade de produção e o conjunto da economia nacional, através de comitês que organizam as atividades produtivas particulares e se articulam para a elaboração de um plano econômico global”.

²² Concebe-se aqui Estado como aquele que não mais se organiza de acordo com os pressupostos do burocratismo (SAES, 1987; WOOD, 2011).

sob o controle dos próprios trabalhadores. Todavia, “o termo democracia cobre também, no socialismo, a outra dimensão do poder político dos trabalhadores [...]; vale dizer, o exercício desse poder político pela via não-estatal (organizações de base).” (SAES, 1987, p.81).

Assim sendo, a democracia no modelo socialista democrático não é para designar um dos regimes políticos possíveis no socialismo, ao contrário, *o regime político no socialismo só poder ser democrático*. Nessa conjuntura de democracia e socialismo, as relações políticas e sociais passam a ser horizontalizadas, pois a direção dos meios de produção passa a ser controlada pelos próprios trabalhadores que, através de subaparelhos reagrupados (ministérios, administração civil, polícia, exército, judiciário, secretarias municipais, secretarias estaduais, conselhos, autarquias, diretorias regionais, etc.), liquidam a divisão do trabalho no seio do Estado e viabilizam

[...] o exercício do poder de Estado pelos trabalhadores manuais. Isto significa que os órgãos de Estado (locais, regionais e centrais), espalhados pelo espaço territorial, deverão possuir múltiplas competências (gestão econômica, organização da defesa nacional, policiamento cotidiano, ação judiciária, etc.). (SAES, 1987, p.83)

Vale destacar que esse modelo de democracia funcionaria somente no socialismo de Estado de fato e não no socialismo que adotou/adota o modelo de capitalismo de Estado.

Voltando à pergunta acerca da possibilidade, da viabilidade de se adotar medidas ou práticas de democracias socialistas nos modelos de democracia liberal, entendemos que sim. Devido às formas de resistência desenvolvida por grupos de esquerda, modelos socialistas de participação, fortalecimento de conselhos, ocupação de espaços sociais e políticos originados pelas brechas, pelas fissuras produzidas no interior da dinâmica dos modelos de democracia representativa, através de pressões populares, movimentos sociais organizados, movimentos estudantis, movimentos e lutas de classe, entre outros dispositivos, mecanismos sociais e políticos existentes, é possível e com alto índice de probabilidade, que setores populares consigam obter maiores resistências diante dos ditames do poder econômico e, ao mesmo tempo, edifiquem e ampliem avanços sociais e políticos antes inexistentes.

Compreendemos que tais práticas de cunho socialista, de viés de esquerda, não alterarão o sistema econômico e político determinado, controlado pelo capitalismo (neo)liberal. Contudo, diante do desejo de se impedir os avanços de um Estado Regulador e destrutivo como o Estado (neo)liberal, algumas dessas práticas socialistas, formadas, organizadas, nos seios dos movimentos populares e nos movimentos científico-intelectuais de esquerda, mostram-se exequíveis quanto a maior atuação popular no núcleo político do

Estado, principalmente ao ocupar espaços públicos legitimados, quanto à participação efetiva por meio do orçamento participativo municipal, quanto às participações efetivas nos conselhos municipais, estaduais e federais, quanto às ações políticas e sociais das associações de bairros, dos movimentos sociais populares etc.²³

Para ilustrarmos a importância de práticas populares oriundas de alguns modelos de democracia socialistas como dispositivo de demarcação dos direitos sociais e políticos dos sujeitos-cidadãos que são controlados ou impedidos de suas ações efetivas por causa dos procedimentos e estratégias desenvolvidos no interior do pensamento governista (neo)liberal, apresentaremos como exemplo o Orçamento Participativo.

Podemos compreender o Orçamento Participativo como um dispositivo prático-social que tem por objetivo central deslocar o sujeito que ocupa a posição de ‘expectador’ diante das ações governamentais para a posição de ator, protagonista dessas mesmas ações. Desenvolvido em algumas sociedades mundiais por meio de pressões populares, o Orçamento Participativo pode ser considerado também como instrumento de pressão para implantação do planejamento de longo prazo.

De acordo com Pires (2001, p.75-76) essa prática democrática produz como contribuições sociais:

- 1 Trazer para dentro do governo os benefícios da pressão e da vigilância populares para promover melhorias na racionalidade e na democratização da máquina governamental;
- 2 Fortalecer, a partir do poder local, os eternos anseios de construção de um Estado mais justo e eficiente, capaz de melhorar a performance do setor público em todo o país;
- 3 Ampliar a qualidade da gestão pública através da inovação nos métodos de trabalho adotadas pelas equipes de governo e pelo funcionalismo.

Deixemos claro que não é nosso objetivo tratar a discussão em torno do Orçamento Participativo, mas sim citá-lo apenas como um dos instrumentos desenvolvidos no seio dos modelos teórico-práticos de democracia socialista em sociedades ancoradas nos pressupostos dos modelos de democracia (neo)liberal. Importante ressaltar que, o Orçamento Participativo não é o único instrumento de pressão popular e de ação efetiva para construção e concretização da participação efetiva da população, outros também existentes devem ser considerados de igual ou maior importância.

²³ Estas participações precisam ser compreendidas pelo (a) leitor (a) como participações de amplo aspecto e não mais participações subsidiadas pelas “regras do jogo” dominante. Seus conteúdos, seus poderes de atuação não ficam mais no campo das ações mínimas, consultivas ou pacificadores, pelo contrário, suas naturezas de ações devem ser compreendidas como normativas, deliberativas e com poderes de mesma intensidade e força.

Ainda sim, é preciso destacar que o Orçamento Participativo no Brasil tornou-se prática decorrente das ações comunitárias, dos movimentos populares do campo e das cidades em meados da década de 1970 e 1980 quando buscaram romper com as ‘velhas práticas’ políticas locais recorrentes em municípios de pequenos portes dominados por famílias, constituídas historicamente, de poder dominante, como também, podemos apenas citar, alguns grandes centros que tiveram importância da ação popular no modelo administrativo desenvolvido como o de Porto Alegre – RS na década 1980, ou da cidade de São Paulo – SP, no Governo de Erundina e/ou da cidade de Jaboticabal – SP, no Governo Baccarin, entre outros (MELO, I. B. M., 2003).

Cumpre-nos dizer que, diante dos sentidos de democracia (em quaisquer modelos) o significante *participação*, como qualidade inerente à concepção, ao conceito ou ao sentido de democracia, tem fundamental contribuição na construção e na constituição do próprio significante democracia e seus efeitos de sentido.

Quando se fala em participação, efeitos de sentido tomam os imaginários de quaisquer sujeitos. O efeito de sentido que mais se destaca é o de poder participar (participar de alguma decisão, de algum diálogo sobre determinado assunto ou discutir sobre problemas que afetam a comunidade) por meio da autorização dada, da permissão concedida, por um grupo detentor do poder. Nesse sentido,

[...] fica explícita a potencial ruptura com a distância, quase sempre existente, entre o poder centralizado e as realidades sociais mutantes e heterogêneas, que põem em evidência os limites dos mecanismos existentes formais, verticais, corporativos e clientelistas, construídos para permitir a participação dos cidadãos nos assuntos públicos. (GADOTTI; JACOBI, 1994, p.61)

Esse efeito de sentido de participação *autorizada, concedida, permitida* é fruto das relações sócio-históricas dos modelos de democracia ancorados no capitalismo, na qual os sujeitos detentores do capital controlam as liberdades²⁴ do chamado sujeito-cidadão e as manipulam de acordo com os interesses da dinâmica do próprio capital.

Contudo, conclui-se que, os limites e os controles impostos pela dinâmica do capital também sofrem transgressões não controladas através dos movimentos sociais e dos surgimentos renovados de novos atores políticos que desafiam a *tutela* do Estado

²⁴ Liberdades que significavam muito as primeiras aristocracias modernas, e cuja extensão à multidão naquele momento teria transformado completamente a sociedade, não podem ter hoje o mesmo significado [...] A essência da “democracia” não é tanto o fato de ter ela *abolido* o privilégio ou *estendido* os privilégios tradicionais à multidão, mas, sim, o fato de ter tomado emprestada a concepção de liberdade criada para um mundo em que o privilégio não é o problema (WOOD, 2011, p.200).

(Neo)Liberal e lutam pela retomada de seus direitos sociais e coletivos, de suas identidades culturais, educacionais, religiosas, étnicas e territoriais; de suas capacidades de intervenções nas idealizações de novas formas de participação, representação coletiva, organização, cooperação e de encontrarem soluções para os problemas e demandas geradas no seio da sociedade.

Concerne salientar, que se tratam de formas de intervenções na vida pública com motivações sociais concretas, exercidas de maneiras diretas por métodos de liderança amparados em certo nível de institucionalização das relações Estado/sociedade (GADOTTI; JACOBI, 1994).

De acordo com Bordenave (1994), existem formas de participação que expressam circunstâncias, condições específicas (sociais, culturais, políticas e econômicas), espaços sócio-políticos e proposituras nas quais e sob as quais os sujeitos da sociedade encontram-se envolvidos.

Entre as diferentes e variadas formas de participação, iniciaremos nossa compreensão pela *participação de fato*. Este modelo de *participação* tem como objetivo central envolver as instâncias sociais básicas como a família, a comunidade religiosa, os espaços de lazeres e a organização comunitária contra os protocolos impeditivos de organização social.

Outra forma de participação é a *espontânea* que conduz os homens às formações de grupos (vizinhos, amigos, conchavos, *gangs* etc.) sem organização estável e com ideias fundamentadas em pressupostos objetivos. Esse tipo de participação não pode ser confundida com o tipo participação voluntária, pois sua organização busca satisfazer desejos e necessidades conferidas ao pertencimento psicológico e afetivo de um determinado grupo (reconhecimento, consideração, prestígio). Como mencionada, mas não comentada, a participação *voluntária*, diferentemente da *espontânea*, é fruto de objetivos comuns de um grupo que define sua própria organização através de método de trabalho adequado.²⁵ “Os sindicatos livres, as associações profissionais, as cooperativas, os partidos políticos” (BORDENAVE, 1994, p.30), sustentam-se nessa forma de participação.

Existe ainda a participação imposta, na qual os sujeitos são ‘obrigados’ a fazer parte de grupos e ou participar (agir em) de atividades específicas, de acordo com ideias previamente impostas, redesenhadas, como, por exemplo, o *voto*. Além desse exemplo, podemos contemplar as obrigações disciplinares impostas tanto pelos Aparelhos Ideológicos

²⁵ Nem sempre a *participação voluntária* surge como iniciativa própria do sujeito ou do coletivo. Esta participação pode se confundir a *participação provocada* por agentes externos, que buscam ajudar outros a realizarem seus objetivos ou manipulá-los com objetivos próprios com desenhos antecipados, pensados.

de Estado (AIE) quanto pelos Aparelhos Repressores do Estado (ARE) (ALTHUSSER, 1974).

Finalizando quanto às formas de participação, a *participação concedida* surge, especificamente, no imo do sistema capitalista, subordinando os proletários, além da subordinação hierárquica e econômica, ao discurso da divisão ou participação dos lucros da empresa, bem como ao discurso da participação dos problemas diretivos e coordenativos da empresa.

Além das formas de participação, é preciso enfatizar a existência de seus graus ou níveis. Os graus ou níveis de participação encontram-se subdivididos de acordo com a maior ou menor intensidade das ações dos sujeitos diante de seus acessos aos controles das práticas, decisões e desenvolvimentos de atividades autônomas em um espaço coletivo. Vejamos na figura 1 e no Quadro 1, abaixo, segundo Bordenave (1994, p.31), os graus ou níveis de participação, bem como suas definições, respectivamente:

Figura 1 - Graus ou níveis de participação

Quadro 1 - Comparativo dos níveis ou graus de participação (continua)

Grau ou Nível de Participação	Intensidade de Ação do Nível
Informação	Considerado como menor grau de participação. As ações são tomadas primeiras pelos dirigentes e depois comunicadas aos membros. Em determinadas situações, referentes às tomadas de decisões pelos dirigentes sem comunicação aos membros, existem as seguintes reações: <i>a) aceitação das insatisfações de seus membros e retomadas das decisões pelos dirigentes; b) intolerância dos dirigentes quanto às reações dos membros.</i>
Consultiva (Facultativa)	Deliberação ou não do interesse em ouvir os membros do grupo por parte dos dirigentes. Os dirigentes podem se desejarem, ouvir (ou não) os membros do grupo.

Quadro 1 – Comparativo dos níveis ou graus de participação (final)

Consulta Obrigatória	Obrigação dos dirigentes em <i>ouvir</i> os membros do grupo, todavia, as decisões finais são tomadas de acordo com os interesses dos próprios dirigentes.
Elaboração (Recomendação)	Os membros do grupo tomam as ações quanto � elaboração de propostas, planos e metas e apresentam aos seus dirigentes que podem tanto aceitá-las quanto rejeitá-las, contudo, há a obrigação dos próprios dirigentes justificar suas posições.
Co-gestão	Presença de ações compartilhadas no interior do coletivo, do grupo. Os dirigentes e os membros dividem as responsabilidades através de decisões coletivas, porém, como de forma parcial; uma categoria possui poder maior diante da outra nas ações finais. No entanto, os dirigentes exercem uma influência direta na eleição de um plano de a��o e na tomada de decisões.
Delegação	Neste grau de participação, os membros gozam de certa autonomia em determinados setores e espaços jurídicos do grupo, do coletivo. Autonomia esta controlada e autorizada pelos limites impostos pelos dirigentes.
Autogestão	é o grau de participação com maior �ndice de ações coletivas e que representa os interesses dos membros. Através desta intensidade de a��o os membros determinam seus objetivos, desenvolvem os mecanismos de a��o e estabelecem as regras, as normas e/ ou regulamento pertinentes à proposta em pauta sem a interferência dos dirigentes. Elimina-se, neste grau de participação, a verticalidade de poder.

 possvel compreender, por meio do quadro comparativo, os efeitos de sentido que o significante *participao* causa nos sujeitos capturados pelas tramas, pelas redes da ideologia dominante.

Somente uma *participao* livre de quaisquer amarras do tipo de verticalizao de poderes, pode ser considerada como *participao efetiva*. Outrossim, a democracia efetivamente participativa tambm se encontra amparada pelos pressupostos da *autogesto*, cuja elevao inesgotvel dos sujeitos trabalhadores a nveis cada vez mais elevados da construo de ideias, propostas e tomadas de decises acabam eliminando as divises de funes entre os que planejam e decidem na ‘parte de cima’ e os que executam e sofrem os resultados das decises na ‘parte de baixo’.

A participação é um constante vir-a-ser que, em sua essência, depende da autopromoção e de uma conquista processual, por esse motivo não existe “participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir.” (DEMO, 1993, p.8).

Retomando a discussão acerca dos modelos de democracia socialista e ou radical apresentaremos o último modelo teórico-prático por nós estudado: “o pluralismo agonístico” (MOUFFE, 2000).

O modelo de democracia radical denominado “pluralismo agonístico” ou “Democracia Radical e Plural” traz como forte discussão a crítica aos modelos liberais de democracia que não conseguem descrever de forma correta e clara a realidade social e política de uma sociedade, do mesmo modo que apresenta a incapacidade de tais modelos liberais de prescreverem respostas assertivas quanto aos problemas contemporâneos existentes.

Essa incapacidade ocorre porque os autores dos modelos de democracia liberal, inclusive o modelo “moderado” deliberativo proposto por Habermas (1997), enfatizam de forma exagerada os diálogos, os consensos e a racionalidade da política e, correspondentemente, certificam que as adversidades, as contrariedades, os antagonismos e o poder possam ser eliminados e ou resolvidos no interior dos próprios debates.

“Supõem [...] de forma equivocada, que não existem divisões sociais, e que a política pode atuar em um contexto de neutralidade, de maneira que as decisões possam satisfazer a todos” (GASPARDO, 2015, p.147).

Para superar as fragilidades e incapacidades produzidas nas e pelas discussões dos modelos de democracia liberal, Chantal Mouffe (2000) apresenta o modelo democrático de “pluralismo agonístico” o qual reconhece que as relações de poder, adversidades e antagonismos são produtos das relações sociais da luta de classes, sendo impossível eliminá-los por meio do diálogo ou da ‘boa conversa’. Os consensos produzidos pelos diálogos entre os grupos sociais, nos espaços públicos sociais e privados, no interior dos órgãos representativos, entre outros, não são racionais e permanentes, mas, sim, temporários por causa da ação do poder controlador do Capital.

A formação, a organização e a constituição de grupos, de associações e instituições hábeis e preparadas, capazes de controlar os avanços dos projetos políticos hegemônicos a fim de limitar seus poderes e transformá-los em ações coletivistas e populares, enfatizando a verdadeira democracia social(ista), são práticas que envolvem as propostas do “agonismo”. O objetivo da política democrática radical não é eliminar os conflitos, mas, sobretudo, transformar as adversidades, os antagonismos em “agonismo”.

É preciso deixar claro que, numa democracia o consenso é importante, é significativo, mas deve estar sempre ladeado pela presença do dissenso, pela diversidade, pela pluralidade de posições (GASPARDO, 2015). Não podemos acreditar que, apenas a promoção do bom senso dialogado, do consenso discutido levará à comunidade as resoluções de seus problemas.

Privilegiar o consenso, segundo Mouffe (2003, p.19), é um prejuízo à democracia “[...] porque tende a silenciar vozes dissidentes, e é por isso que [...] uma abordagem reveladora da impossibilidade de estabelecer um consenso sem exclusão é de fundamental importância para a política democrática”. A ilusão de que uma democracia plena possa ser instaurada, força os sujeitos críticos de uma determinada sociedade manter acesa a contestação quanto à democracia liberal.

Uma abordagem democrática “agonística” reconhece a natureza real das suas fronteiras e as formas de exclusão que elas englobam, ao invés de tentar disfarçá-las sob o véu da racionalidade e da moralidade. Ao estar consciente do fato de que a diferença é a condição da possibilidade de constituir a unidade e a totalidade, ao mesmo tempo em que ele fornece seus limites essenciais, tal abordagem agonística poderia contribuir para subverter a tentação sempre presente nas sociedades democráticas de naturalizar suas fronteiras e essencializar suas identidades. (MOUFFE, 2003, p.19-20)

Por isso, o pluralismo agonístico encontra-se apoiado na identificação da multiplicidade de cada um, e das posições contrárias a que esta mesma multiplicidade incumbe-se de ocultar. Esse viés permite aos sujeitos de uma sociedade não somente tolerar as diferenças existentes entre si, mas, especialmente, celebrar positivamente essas diferenças porque reconhece que sem a alteridade não há afirmação de nenhuma identidade. O Pluralismo busca valorizar a diversidade e o dissenso e não procura instaurar uma ‘esfera pública’ a partir de sua eliminação, pois reconhece, tanto num quanto noutro, a real condição da possível democracia a ser construída.

Incumbe-nos esclarecer que há mais modelos teórico-práticos de democracia socialista e ou radical, como também de modelos liberais, além dos até aqui apresentados. Neste sentido, precisamos, também, destacar que os modelos até aqui apresentados, e diante das condições de produção sob as quais foram apresentados, não se encontram esgotados quanto às suas específicas naturezas, tampouco quanto às discussões eventualmente vindouras.

O que procuramos realizar nas linhas anteriores foi uma sintética apresentação de modelos de democracia que atravessam os sentidos, os modos de vida e os cotidianos dos sujeitos de todo o mundo.

Por mais que um modelo de democracia praticado por uma comunidade ou por um conjunto de comunidades formando uma nação-Estado seja X ou Y, não devemos, pelos vieses do dogmatismo, compreender e acreditar que esta(s) comunidade(s) viva(m) apenas este ou aquele específico modelo. Os modelos, assim como os sujeitos, estão permeados por sentidos e efeitos de sentidos de outros modelos, os quais interpenetram simultaneamente tanto o próprio conceito quanto a própria prática dita democrática.

3.2 Gestão escolar: possíveis sentidos

A significativa prática da Administração nos meios escolares, com destaque para as escolas públicas de Educação Básica, teve início a partir da década de 1930, com os trabalhos pioneiros dos educadores José Quirino Ribeiro, Antônio Carneiro Leão e Manuel Bergström Lourenço Filho.

Naquele momento (década de 1930), havia um movimento progressista de educação contra a imposição da educação tradicional, cuja incapacidade de atender às demandas do avanço da industrialização brasileira incomodava alguns setores da sociedade. Surgiam, no Brasil, os primeiros escritos da Administração Escolar ancorados em uma necessidade por ‘maior cientificidade no campo educacional’, seguidamente, acompanhada por uma crescente oferta educacional às classes operárias (MEDEIROS; FERROLA; PASSADOR; PASSADOR, 2014).

Os primeiros escritos brasileiros sobre *Administração Escolar* traziam, também em seus conteúdos, a adaptação da Teoria Científica da Administração Geral para os trabalhos administrativo-burocráticos da direção escolar. Todavia, Quirino Ribeiro, Carneiro Leão, Lourenço Filho e mais tarde Myrtes Alonso, apresentaram relevantes comentários e contribuições quanto à adaptação direta e sem estudos do paradigma cientificista da administração na escola pública (MEDEIROS; FERROLA; PASSADOR; PASSADOR, 2014; OLIVEIRA; LIMA; SÁ, 2009).

Certos da admissão de que a Administração Escolar fosse (é) uma subdivisão da Administração Geral, cujas características da escola, quanto ao seu funcionamento, se dava (dá) de forma semelhante às demais organizações, Carneiro Leão e Myrtes Alonso (MEDEIROS; FERROLA; PASSADOR; PASSADOR, 2014) apontaram a importância de se entender as naturezas dos espaços público (educação) e privado (empresarial) de formas

distintas e com suas peculiaridades. Para esses estudiosos, o emprego da Administração Científica na Escola Pública requereria uma ‘dose de flexibilidade’, de competência, de inteligência e de capacidade, por ser a Escola importante espaço de natureza pedagógica de formações social e intelectual dos sujeitos.

Consecutivamente, Myrtes Alonso deteve-se em analisar a organização escolar como um sistema social aberto, observando as dinâmicas da estrutura formal e informal da escola tanto interna quanto externa e seus reflexos nos trabalhos da administração. Seus estudos foram mais adiante do que os apontados por Carneiro Leão, destacando que, os objetivos organizacionais das escolas não são pensados e formulados por suas direções, pois a estas são atribuídas apenas aplicações das ideias operacionais as quais lhe são destinadas de modo hierárquico.

Na esteira desses apontamentos, o estudioso Quirino Ribeiro assinalou que, “os princípios e métodos da administração científica são aplicáveis na escola, pois ela possui aspectos muito comuns a todas as organizações; contudo, defendeu que a administração escolar devia se embasar na filosofia da educação” (MEDEIROS; FERROLA; PASSADOR; PASSADOR, 2014, p.118).

Mesmo estes estudos e seus desdobramentos sendo aplicados e apresentados no século XX, podemos encontrar seus reflexos nas práticas administrativas e pedagógicas de muitas direções escolares da nossa realidade; salvo os desafios impostos pelo poder do Capital sobre as instituições governamentais e o novos comportamentos produzidos pela pós-modernidade, os quais permeiam o nosso cotidiano educacional, com destaque para a gestão escolar.

De um modo geral, Paro (2012) considera que, dentre as várias posições existentes sobre o assunto da Administração Escolar desenvolvidas no Brasil ao longo das últimas três décadas, duas concepções opostas se destacam: a) a forte presença dos princípios e métodos desenvolvidos e adotados pelo modelo empresarial capitalista: aplicação de procedimentos administrativos na escola “sob a forma de adesão ao emprego”; b) negação de “uma certa” obrigação da presença da própria administração no espaço escolar.

A primeira concepção é mais largamente difundida, achando-se presente quer na literatura sobre Administração Escolar, em que ela predomina quase que exclusivamente; quer na realidade de nossas escolas em que a direção escolar procura adotá-la com maior ou menor rigor [...] Ela se fundamenta na pretensa universalidade dos princípios da Administração adotados na empresa capitalista, os quais são tidos como princípios administrativos das organizações de modo geral.

[...] A segunda concepção opõe-se de forma radical a essa concepção empresarial, colocando-se contra todo o tipo de administração ou tentativa

de organização burocrática da escola. Ela procura constituir, mais precisamente, uma reação ao caráter autoritário das relações que dominam o interior da escola, como de resto em qualquer tipo de organização em nossa sociedade. (PARO, 2012, p.17-18)

É nitidamente perceptível, como aponta o autor, o erro sobre o qual, ambas as concepções encontram-se calcadas: *não consideram os determinantes sociais e econômicos presentes na Administração Escolar*. Da mesma forma que revela ausência de criticidade quanto à realidade concreta e sem a busca por aprofundamentos analíticos, críticos e reflexivos dos tais determinantes que definem a realidade social como se apresenta.

Cumpre-nos dizer que ambas as concepções não se relacionam ou se encontram ancoradas nos pressupostos de uma Administração Escolar preocupada com a **transformação social**, visto que a *primeira concepção* reconhece, certifica um ‘tipo’ de administração o qual atende, de forma específica, às necessidades dos interesses de determinados grupos mantendo a realidade social do interior da escola disposta numa estrutura hierarquizada e, conseqüentemente, sem promover quaisquer mudanças na comunidade escolar; enquanto a *segunda concepção* desconhecadora das origens das causas da dominação da sociedade, apresenta-se insuficiente e debilitada para promover quaisquer (importantes) ações, concretas e transformadoras quanto à atual conjuntura da Administração Escolar e seus reflexos sociais.

Somada a esse conjunto de informações, tem-se a complexidade do mundo contemporâneo do pós-guerra que afetou (continua afetando) a dinâmica social em todas as instâncias, exigindo das mesmas maior dinamicidade e superações por meio de desafios provocados tanto pela ordem do capital quanto pelas mudanças culturais nos comportamentos sociais dos sujeitos; fruto, também, da ideologia política (neo)liberal.

Essas alterações na dinâmica social, somadas às demandas de diversas naturezas impostas pelo poderio econômico do Capital, induziram a algumas modificações no conceito de escola, bem como provocaram e promoveram pequenos, porém relevantes, reordenamentos quanto aos seus conceitos sociais e históricos defendidos pelas linhas teóricas (liberais e progressistas) da Educação de 1930-1990 (LIBÂNEO, 2003; SOUZA, 2009).

Em meados da década de 1980, a chamada reabertura político-democrática ou processo de (re)democratização do Brasil, afetou sobremaneira e singularmente a dinâmica da escola pública (PARO, 2008), com a aprovação da Constituição Federal de 1988.

A CF/88, no contexto das lutas sociais pela democratização, inovou em vários aspectos, instituindo formas diversas de a sociedade civil exercer controle sobre as atividades do Estado, sobretudo no que diz respeito às

políticas sociais, dentre elas as que se referem à educação escolar. A regulamentação da gestão democrática, todavia, viria a ocorrer apenas oito anos após a promulgação da CF/88, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996. (GARCIA; CORREA, 2009, p.225-226)

A partir da reabertura político-democrática de 1988 e das críticas apontadas aos modelos pedagógicos liberais (SAVIANI, 1997), surgia em meio às discussões da Educação, especialmente acerca da Administração Escolar, o conceito de *gestão democrática escolar* que trazia como mote a preocupação com o pedagógico e não apenas, e tão somente, com o burocrático, como vinha sendo desenhado nas décadas anteriores.

O uso do significante *Gestão Escolar* no lugar de *Administração Escolar*, representou/ representa para alguns estudiosos, alguns pesquisadores da Educação no Brasil, não apenas mudanças com relação à nomenclatura ou, então, evolução da função do papel da direção, mas, sobretudo, reflexão e transformação no papel da própria gestão escolar. Para outros pesquisadores, a mudança da nomenclatura desvinculada de uma reflexão crítica significativa e de uma prática efetivamente social transformadora, presente no papel da Administração Escolar, não causa efeitos maiores na condução de seu processo e aplicação.

Para o pesquisador em Educação (Gestão Escolar) Vitor Henrique Paro (2008) a mudança na nomenclatura ou o uso de uma nova redação para tratar da concepção de Administração Escolar não passou de algum tipo de modismo causado por alguns elementos circunstanciais do exato momento de seu surgimento.

Administração ou Gestão Escolar nada mais é, para esse pesquisador, do que “[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2012, p.25), ou seja, quanto maior a relevância dos objetivos a serem alcançados, maior a importância das mediações para se conseguir a própria realização da administração no processo de transformação social²⁶. Por configurar como atividade humana, Vitor Paro diferencia seu conceito de gestão, de administração ao comparado com o da fábrica, por envolvê-lo (com) sujeitos e não insumos inanimados, coisificados, sem desejos.

Não diferente do sentido humano apontado por Paro (2012), porém percorrendo um viés pouco mais subjetivista do que o materialista histórico, Libâneo (2003, p.30), ao discutir

²⁶ Cf. Paro (2012) – A administração configura-se como atividade humana por exclusividade, porque somente o homem possui condições técnicas e reflexivas para constituir livremente objetivos a serem praticados e cumpridos. Importante destacar, que a Administração como é compreendida e realizada nos moldes da sociedade contemporânea é produto da história e como produto histórico “traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos, das ideologias presente na sociedade”. É inegável necessidade da compreensão de seu conceito historicamente determinado pelas relações sociais, econômicas e políticas, sob a regência do modo de produção capitalista.

a gestão escolar apresentada pela CF/88, define-a como autônoma, “[...] como a faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre o próprio destino”, considerando a prática da autonomia²⁷ como um processo de democratização real da prática pedagógica, pois instiga, desperta e incita a participação da comunidade escolar nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro; há nesse processo a superação da heteronomia fortemente presente no Estado de exceção que durou mais de 20 anos (1964-1988).

Já Licínio Lima (2009, p.19) define a gestão democrática como sendo

[...] uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por atores educativos e consubstanciadas em ações de (auto)governo; ações que não apenas se revelam enquanto decisões político-administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc.

Não mais ou menos importante do que as pesquisas e as concepções ou os sentidos de gestão democrática defendidos por diversos estudiosos, uma consideração se faz necessária e imprescindível: *a gestão democrática está posta como lei*. No artigo 206 da Constituição Federal, inciso VI, estabelece-se que o ensino seja ministrado com base no princípio “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Este artigo é regulamentado pelo artigo 14, incisos I e II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996):

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.

Após vinte anos da promulgação da LDBEN 9.394/96, mesmo com a presença de alguns detalhes evidenciadores da princípios da *Gestão Democrática*, é possível percebermos

²⁷ Sublinhamos duas importantes contribuições para o esclarecimento de autonomia aqui expressa no pensamento de Libâneo (2003). Primeira, que há na LDBEN 9.394 de 1996, em seu artigo 12, Inciso II a obrigação do estabelecimento de ensino administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros mediante a autonomia prevista por lei. Contudo, não ficam claros os limites estabelecidos pela obrigação previsto na lei, tampouco o grau de responsabilidade administrativa transferida ao estabelecimento de ensino quanto à sua própria autonomia. Segunda, que a autonomia presente na gestão escolar apresentada por Libâneo (2003), numa perspectiva subjetivista, não é indissociável à gestão como atividade pela qual meios e procedimentos são mobilizados para se atingir objetivos coletivos.

que seu conteúdo deixa por conta dos próprios sistemas de ensino a competência para se estabelecer e definir as regras do tipo de Gestão a ser adotada ou praticada. Isso provoca uma ausência de definição quanto a real *Gestão Democrática*, discutida e refletida por diversas pesquisas e teorias, e, ao mesmo tempo, abre precedentes para sentidos diversos de democracia e participação social as quais excluem a comunidade escolar como o um todo.

Podemos compreender, desta forma, que, ao mesmo tempo em que a Escola encontra-se ancorada na LDBEN e dirigida por pressupostos tecidos por específicos sistemas de ensino (ausentes de uma definição democrática e amplamente social), ela também se afasta de uma democracia mais radical promotora da conscientização, da criticidade e da efetiva e integral participação social. A Escola torna-se instrumento controlado, passivo e subordinado a uma democratização do Estado e de seus interesses políticos (LIMA, 2009).

Para a construção de uma Escola efetivamente democrática, de uma Gestão democrática legítima à sensibilização coletiva, a constituição coletiva de democracia como prática e não apenas como método, é preciso que tal Escola, tal Gestão sustentem-se em práticas pedagógicas progressistas, críticas, indagativas e emancipadoras (FREIRE, 1997). A Escola não pode ser pensada democraticamente apenas porque há democratização de suas estruturas organizacionais e de gestão, tampouco porque ocorrem maiores liberdades quanto às ‘escolhas’ aí existentes. A Escola deve ser pensada de forma democrática, pois sua essência deve ser democrática e não porque sua estrutura organizacional encontra-se democrática.

Elementos como acesso, conquistas escolares dos sujeitos-estudantes, pressupostos pedagógicos críticos, participação autogestora da comunidade na constituição do Projeto Político-Pedagógico, participação autogestora da comunidade no Planejamento Escolar Anual, função-atividade da Associação de Pais e Mestres por meio de uma agenda progressista e programática, intervenção da comunidade em todas as atividades-fim da escola, representam, entre outros elementos, a chamada *democratização radical* ou *protagonismo popular*.

A democratização da administração, nos seus diferentes níveis, não é somente um fator facilitador, ou instrumental, face à construção de uma escola democrática autônoma; é também um valor em si mesmo, que só pela sua afirmação e actualização continuadas pode permitir e reforçar a democratização das estruturas e dos modos de gestão escolares. Aceitando assim, e considerando legítimas, a discussão e a negociação, interesses e projectos, tensões e conflitos, entre a organização escolar em seu contexto local e comunitário e os distintos níveis político-administrativos que configuram o sistema educativo. (LIMA, 2009, p.46-47)

Para Medeiros, Ferrola, Passador e Passador (2014, p.120) para que uma

[...] gestão democrática chegue à participação efetiva e integral dos interessados na sua gestão [...] uma série de questões mais amplas são necessárias, entre as quais a abertura dos gestores, os modos de articulação e estrutura da escola, a emancipação dos sujeitos, a promoção do diálogo e da alteridade, entre outros fatores.

Os fundamentos pedagógicos sob os quais a Escola encontra-se, a filosofia da educação, os fins determinados, o grau de importância da Escola para sua comunidade, os sentidos de educação presentes nas memórias e nos conhecimentos sócio-históricos produzidos entre os sujeitos-escolares, os sentidos de democracia para a comunidade escolar são algumas das importantes questões mencionadas pelos teóricos da Administração ou Gestão Escolar como de fundamental importância na atividade da gestão. Saber por quais caminhos os sentidos de Administração ou a Gestão Escolar têm sido produzidos é basilar, pois as diferentes formas de compreender tais sentidos relevam quais objetivos têm prevalecido sobre os sujeitos-escolares.

3.2.1 Sentidos de gestão escolar presentes nas propostas do caderno gestor da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

A Rede Pública Estadual de Educação Básica do Estado de São Paulo apresenta em suas propostas gestoras (SÃO PAULO, 2010) discursos fortemente marcados por uma gestão gerencial instrumental velada, produzido pelas propostas neoliberais de agências multilaterais de financiamento e formulação de políticas públicas (GBM, BIRD, BID, PNUD, UNESCO, UNICEF).

Para podermos entender o arcabouço de ideias que formam as propostas presentes nos cadernos de Gestão, faz-se necessário compreendermos, antecipadamente, como tais ideias foram organizadas, pensadas e em quais, e sob quais, conjunturas elas originaram-se.

Após a fundação do Banco Mundial (1944) e sua forte penetração nos países pobres, conduzindo os interesses (ideológicos) de seus financiadores com relação aos setores sociais e econômicos destes mesmos países (FONSECA; OLIVEIRA; TOSCHI, 2004), bem como de outros países em outras condições político-econômicas, o mundo sentiu de forma irrefreável a ampliação e a força do Capital, até então, ‘quase colapsado’ antes da Segunda Guerra.

Incisivamente marcadas pelas existências de ideologias dos Estados de Bem-Estar Social, Comunista e Neoliberal, sociedades de diversos países sentiram os choques e os reflexos dessas ideologias entrecruzando suas economias, culturas, políticas, modelos de educação etc.

Durante os últimos 50 anos, o Banco Mundial tem agido

[...] como um ator político, intelectual e financeiro [...] devido a sua condição singular de prestador, formulador de políticas [...] e produtor e/ou veiculador de ideias sobre o que fazer como fazer, quem deve fazer e para quem em matéria de desenvolvimento Capitalista. Ao longo de sua história, o Banco sempre explorou a sinergia entre dinheiro, prescrições políticas e conhecimento econômico para ampliar sua influência e institucionalizar sua pauta de políticas em âmbito nacional, tanto por meio de coerção (constrangimento junto aos outros financiadores e bloqueio de empréstimos) como da persuasão (diálogo com governos e assistência técnica). Os atributos de poder que deram ao Banco uma condição ímpar entre as demais organizações internacionais decorrem de contingências históricas, decisões institucionais e, fundamentalmente, da supremacia norte-americana. (PEREIRA, 2009, p.21)

A união entre as práticas da ‘globalização da economia’ e as orientações neoliberais forjadas nos seios dos interesses das políticas privadas das empresas transnacionais (BRUNO, 1997) apoiadas, essencialmente, pelo governo norte-americano (e por outros) e impostas à maioria dos países Latino Americanos e Asiáticos, por meio de ‘Acordos’ Internacionais, auxiliaram na transição do Estado concebido como inconveniente, impeditivo (Liberal) para o Estado tido como regulador da iniciativa privada (Neoliberal) que visa atender às demandas, os interesses do privado em detrimento do público, como também, exerce o papel de moderador, controlador das ações dos sujeitos-trabalhadores (atividades sociais, políticas, de lazer, educacionais, etc.).

Alinhado a esta ‘nova política’ de regulação e controle, o Brasil, no início da década de 1990, deu encaminhamento à sua agenda política organizando-a de acordo com os pressupostos do Neoliberalismo. Por conseguinte, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998; 1998-2002) que as medidas tomadas com relação às políticas públicas sociais, econômicas e administrativas de origem neoliberal, propostas pelo cenário internacional favorável às reformas desse modelo de Estado, tiveram seus laços políticos estreitados com a nova agenda fortemente apoiada pelas agências multilaterais de financiamento.

Intensificou-se, a partir desse período no Brasil, aquilo que já estava consolidado desde o governo Sarney (1985-1990): o ‘desmonte do Estado’. Este ‘desmonte’ alimentou,

sobremaneira, a redução do papel social do Estado mediante as proteções dos direitos sociais garantidos pelas lutas coletivas, deu maiores contornos à pobreza da classe operária e a distanciou dos direitos aos acessos dos serviços públicos de qualidade, dentre eles a educação.

Na esteira dessas ações, adotadas pela agenda política (neoliberal) de FHC para o Brasil, encontramos o estado de São Paulo governado por Mário Covas, ‘mergulhado’ na mesma agenda e correspondendo fidedignamente às mesmas propostas. Especificamente voltadas para a educação, a adoção das medidas neoliberais foram implantadas na gestão da secretária Rose Neubauer (1995-1998; 1999-2000) e ganhou constantes reforços nas gestões subsequentes.

Sem dúvida, foi nesse período que programaram as mudanças mais profundas e que produziram maior impacto sobre a organização, a gestão e o ensino nas escolas da rede estadual paulista. Provocaram, por isso, acalorados debates na sociedade política e na sociedade civil e mereceram numerosos estudos acadêmicos. (CARVALHO; RUSSO, 2012, p.277)

Nos vinte e dois anos (1994-2016) de governo Psdbista no estado de São Paulo, a gestão educacional pode ser considerada como um processo contínuo de obediência à ‘cartilha de orientações de políticas neoliberais’, promovendo claros aprofundamentos dos princípios os quais vinculam educação à *economia de mercado*. Ainda que não seja objeto específico deste trabalho, as políticas educacionais adotadas pelo governo Psdbista têm se pautado em reformas e mais reformas educacionais produzidas em outros países²⁸.

Segundo Carvalho e Russo (2012, p.279), é possível percebermos o modo hierarquizado e “com alta dose de autoritarismo” a implantação das Reformas Educacionais pelos sucessivos governos Psdbistas de 2000 a 2014. Tais implantações ocorreram com planejamentos previamente antecipados, de forma centralizada e “[...] por um grupo de educadores afinados com as doutrinas do partido no poder e detentores de respaldo político e acadêmico”.

Destacamos, que a reforma educacional paulista esvaziou, ainda mais, os poderes do Conselho Estadual de Educação, enquanto entidade de ação e espaço, centralizando as decisões no próprio Estado e impedindo que muitos sujeitos profissionais da educação,

²⁸ A pesquisadora Nora Rut Krawczyk (DECISAE- UNICAMP) em seu artigo intitulado “Políticas de Regulação e Mercantilização da Educação: Socialização para uma cidadania?” explicita de forma clara e bem detalhada as ações neoliberais absorvidas pelos governos de países latino-americanos, com destaque para México, Argentina, Chile e Brasil.

defensores de uma política aberta, amplamente democrática e colaboradores para uma educação crítica, pudessem reassumir tais poderes (CARVALHO; RUSSO, 2012).

Basta observarmos os materiais instrucionais concebidos, produzidos centralizadamente e consequentemente uniformizados, técnica e esteticamente padronizados enviados às Escolas Públicas (Cadernos do Gestor, Cadernos do Professor, Cadernos dos Alunos, etc.). Essas ações valem-se de certa flexibilidade constatada na LDBEN 9.394/96²⁹ quando se observa a facciosidade, o modo insidioso como o governo e a Secretaria de Estado da Educação manipulam os seguintes recortes da lei presentes nos materiais: “pluralidade de concepções pedagógicas”; “autonomia pedagógica da escola na produção de sua proposta pedagógica”; “a gestão democrática da escola na construção do PPP”, para atender aos interesses do grupo ou classe a quem servem.

Tudo isso, em face do desejo do programa neoliberal para a educação e na eliminação de uma das lutas empenhadas no final da década de 1980 e início da década de 1990 contra uma educação a serviço do capital. Sem falar o quanto corrobora para que os sujeitos-professores, sujeitos-gestores assumam posições reduzidas, de meros reprodutores de uma proposta desenvolvida, externamente, por terceiros, e que, ‘insinuante’, ‘sedutora’, consegue fazer com estes mesmos sujeitos (gestores e professores) não percebam a desconsideração da singularidade de cada escola presentes nos materiais.

Nesse sentido, um dos pilares da Reforma do Estado encontra-se na atribuição de responsabilidades as quais recaem, única e exclusivamente, sobre os sujeitos-gestores e sujeitos-professores quanto ao sucesso ou ao fracasso da Unidade Escolar frente às demandas formuladas, organizadas e pensadas pelo Governo e a Secretaria de Estado da Educação. Não há, nesse sentido, por grande parte dos sujeitos escolares, a percepção de que o sucesso ou fracasso da Educação vem do modelo adotado de um Estado centralizador de tomadas de decisão e antidemocrático (democracia de modelo radical), assim como não acreditam ‘participar’ de ações concernentes às propostas enviadas pelos órgãos governamentais superiores.

²⁹ Importante frisar que a LDBEN 9.394/96, também denominada Lei Darcy Ribeiro, aprovada no dia 20 de Dezembro de 1996, não foi Lei uma amplamente discutida, debatida pela/ com a sociedade brasileira, menos ainda com os representantes da comunidade educacional escolar brasileira. A proposta acerca das diretrizes nacionais de educação que havia sido levantada e ficara em discussão por algum tempo, era contemporânea à CF/88. O pesquisador Dermeval Saviani e mais outros representantes de diversos setores e segmentos da educação brasileira procuraram, simultaneamente ao período de discussão da CF/88 (1986-1988), apresentar o projeto de lei contendo as novas diretrizes e bases da educação brasileira. Esta proposta acabou sendo arquivada pelo Senado durante a Gestão do Senador Mauro Benevides. A LDBEN 9394/96 pode ser considerada fruto dos interesses do governo FHC, pois não fora discutida, como deveria ter sido, tanto com a sociedade brasileira, tampouco com os muitos representantes dos movimentos, segmentos e setores educacionais escolares brasileiros.

Para os sujeitos ocupantes das funções dos cargos de gestores, foi elaborado em 2008 e reeditado entre 2009 e 2010 um conjunto de documentos e materiais denominados “*Caderno do Gestor*” para subsidiar e orientar os próprios sujeitos-gestores no processo das implementações das propostas organizadas, pensadas e arquitetadas no seio do governo estadual psdbista.

O documento traz em seu conteúdo geral noções, práticas, procedimentos, atividades e orientações técnicas de como o corpo gestor de uma U.E. deve atuar frente à sua administração (CARVALHO; RUSSO, 2012). Dividido em três Cadernos gerais os quais trazem todo conteúdo a ser aplicado, os materiais ainda contam com mais três cadernos subdivididos com atividades prontas e manietadas apresentando o ‘passo a passo’ de como devem e precisam ser aplicadas.

O Caderno do Gestor número um (1) traz em seu conteúdo “os princípios básicos da Gestão” e do “Plano de Gestão” que deve ser implantado na U.E., além dos “princípios básicos de avaliação”. O Caderno do Gestor número dois (2) apresenta “os princípios e os procedimentos da construção da Proposta Político Pedagógica da Escola” e os “princípios norteadores para a preparação para a Avaliação do Saresp”. O Caderno do Gestor número três (3), por sua vez, busca apresentar a preparação da escola para o final de ano, especialmente com as avaliações responsáveis pelos indicadores pedagógicos, os caminhos para a preparação dos conselhos de classe e final, bem como organizar as últimas reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM)³⁰.

Assim sendo, é possível perceber nos conteúdos e nas orientações presentes nestes materiais, como “as diretrizes adotadas pela reforma da educação, em curso no Estado de São Paulo, revelam-se conflitantes com princípios constitucionais e legais da educação brasileira” (CARVALHO; RUSSO, 2012, p.285).

Os cadernos ainda nos mostram o uso de uma racionalidade técnica, instrumental, livresca, cartilhesca e autoritária, desamparada de justificativa e de quaisquer fundamentos que promovam a democracia efetiva, crítica e integralmente participativa, além de uma não promoção da autonomia da escola na construção do seu Projeto Político Pedagógico, tampouco na formação continuada da qualidade profissional de seus profissionais e menos ainda no desenvolvimento pessoal. Há vestígios, indícios, de um Estado regulador presentes nas formas como os Cadernos dos Gestores estão elaborados, como suas atividades foram e são orquestradas, na escrita, nas propostas, nas relações conflitantes com a LDBEN.

³⁰ Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/>>. Acesso em 30 de maio de 2016.

3.2.2 *Gestão democrática escolar*

Quando se fala em Escola para os sujeitos que utilizam os serviços da Escola Pública, imediatamente emergem em seus imaginários um local, com um prédio enorme, com equipamentos e associações de ideias como: salas de aula, laboratório, biblioteca, diretoria, merenda, quadra poliesportiva, estudar, ler, escrever, aprender, entre outros. Todos esses sentidos não estão equivocados e certamente, também, constituem os diversos sentidos de Educação.

Entretanto, esses sentidos de Escola e de Educação presentes no imaginário popular encontram-se em formações discursivas as quais pressupõem unicamente a existência de caracteres instrumental e procedimental para a própria educação, como se o papel da escola ficasse restrito ao atendimento social (amparo social de crianças, jovens, adultos, lazer de entretenimento da comunidade³¹ etc.), ao atendimento técnico (suprir as carências técnicas mínimas, básicas para o mercado de trabalho, ensinar a ler e a escrever o básico etc.), ao atendimento de saúde (quando utilizada como local de vacinação, coleta de sangue por doações comunitárias etc.). Não que tais ações não sejam importantes, pelo contrário, a função social da escola também é permeada por ações significativas como essas.

No entanto, precisamos compreender a Escola muito além destes sentidos e, principalmente, do sentido forjado pelo pensamento burguês capitalista: a escola assim colocada, como participante da divisão social do trabalho, produz o efeito de sentido de espaço social onde o homem apenas se realiza por meio das orientações específicas para o aprendizado das execuções de tarefas sócio-determinadas para sua subsistência em sociedade.

Dessa forma, a existência da escola não é concebida, não é sentida, não é vista (ideologicamente) pela comunidade, segundo os estudiosos Althusser (1974) Gadotti & Romão (1997), Libâneo (2003), Freire (1987, 1995, 1996, 1997), Saviani (2005, 2012) Lima (2009), Paro (2005, 2008, 2012), Garcia & Correa (2009), como um instrumento de controle, como um produto do pensamento dominante³² para fins particulares de grupos ocupantes de

³¹ O sentido de “comunidade” refere-se ao conjunto de famílias e moradores do mesmo espaço geográfico onde se localiza a escola, bem como todos demais moradores de outras localidades que possuem fácil acesso à escola em questão.

³² Cf. Paro (2005) – Consideramos o sentido de dominante não apenas como um pensamento ou como um interesse único de um determinado grupo, mas sim como conjuntos de pensamentos e práticas heterogêneas que se unem contra os interesses da classe operária ou explorada.

posições hierárquicas privilegiadas, assim como dos sujeitos detentores do capital e dos meios de produção, que querem a escola mantida sob certo domínio político e social.

É sabido que a escola, por integrar qualquer sistema hegemônico que fosse, sempre buscou atender, em primeiro lugar, aos interesses da classe dominante do determinado sistema em vigência.

No modo de produção capitalista, a

[...] escola capitalista serve, pois, antes de mais nada, ao capitalismo. Embora a escola já existisse muito antes do capitalismo, é com ascensão da burguesia e sua consolidação no poder que se verifica a tendência de sua generalização para toda a sociedade, com a constituição dos sistemas escolares de âmbito nacional, baseados no princípio liberal do direito à educação por parte de cada cidadão e dever do Estado de provê-la [...] Desde então, a escola passa a ser organizada tendo em vista os interesses do capitalismo, tanto em termos estruturais quanto em termos superestruturais. (PARO, 2012, p.138)

Não devemos superestimar o papel da escola apenas como centro de formação para atendimento dos fins técnicos do modo de produção em vigência, como no caso do capitalismo, sobretudo, quando a escola³³, em especial a pública, passa a atender aos interesses superestruturais do capitalismo, disseminando a ideologia da classe dominante aos dominados que utiliza de seu espaço e seus serviços. Por esse viés, podemos perceber o quanto a Escola Pública, atualmente, no Brasil, vive sob as carências produzidas pelo Estado representante dos interesses burgueses.

Essa questão do descaso com a escola pública por parte dos governantes se revela, dentre outras possíveis situações, quando fica nítida a enorme escassez de recursos que afetam as escolas públicas em geral, quando o sucateamento de todos os equipamentos educacionais evidenciam as carências da escola, quando o exíguo recurso humano para suprir as faltas de várias categorias profissionais na escola – destaque para a falta gradativa de professores – torna-se cada vez mais presente na realidade da educação básica, quando a inadequação de recursos didáticos, escassez de material escolar, escolas como espaços de alta vulnerabilidade social, entre outros, tomando os lugares do papel protagonista da Escola Pública.

³³ A função da escola como instrumento de controle político, econômico e social e de divulgação do pensamento dominante, vem do projeto da classe burguesa quando ostentou a posição de classe revolucionária nos séculos XVII e XVIII. Com o propósito de instalar uma nova ordem social, por meio da ideologia liberal, a classe burguesa mentiu às classes operária e camponesa de que seus descendentes teriam acesso aos direitos sociais abnegados pelo antigo regime e desta forma conseguiriam seus direitos através da participação da democracia burguesa. Assim, a burguesia não só conseguiu se consolidar no poder durante os últimos trezentos anos, como ainda mantém, em dadas circunstâncias, acesa a ilusão de que a classe operária tem os seus direitos garantidos (PARO, 2012; SAVIANI, 2003, 2012).

Ainda nesse sentido, a Escola Pública sofre a negação do seu papel educacional por meio dos ajustes político-pedagógicos elaborados pelas instâncias superiores do Estado que buscam minimizar a qualidade e a criticidade dos saberes passados aos seus sujeitos estudantes, assim como, quando esta mesma escola é utilizada como ‘álibi’ para justificar ideologicamente as desigualdades sociais produzidas na própria estrutura do capitalismo pela classe dominante e sem quaisquer sinais de possíveis soluções.

Nesse processo, tais desigualdades são apresentadas como acidentalidades, numa ordem social que, sendo justa no seu todo, possui algumas disfunções que podem ser corrigidas desde que, aos cidadãos, sejam dadas oportunidades que lhes possibilitem sair de sua situação de pobreza ou de inferioridade social. Neste contexto, a escola é apresentada como um instrumento de equalização social, pois, por seu intermédio, os indivíduos podem adquirir conhecimentos, habilidades ou domínio de uma profissão, que lhes possibilitarão ascender na escala social. (PARO, 2012. p.145)

Evidentemente, sabemos que a escola não tem poder algum para eliminar as desigualdades sociais produzidas no interior da estrutura capitalista, menos ainda consegue barrar, controlar o discurso injuriante, ultrajante, furioso e ofensivo das comunidades mais carentes em seu entorno, por estas acreditarem que, de grande parte das misérias e das precárias condições de vida nas quais se encontram muito se deve à ineficácia da escola e na ineficiência de seus serviços. Tudo isso ocorre graças aos interesses dominantes que conseguem imputar à escola pública, através do Estado, responsabilidades sociais as quais não lhe convém ou é de sua natureza (Estado), uma vez que as causas dos problemas sociais, os quais atingem as comunidades, ocorrem na esfera das relações sociais de produção.

Até aqui, procuramos apresentar, sucintamente, a escola sob condições ideológicas dominantes, organizadas no interior do capitalismo e reproduzidas pelos seus interlocutores sociais, políticos e econômicos. De agora em diante, precisamos refletir e nos questionar sobre como é possível uma Escola Pública justa, crítica e democrática no sentido radical (ou socialista).

De acordo com Paro (2012), uma Gestão ou Administração Escolar comprometida com a transformação social deve conduzir esforços para inverter a situação irracional que toma a atual Escola Pública em seu conjunto (interno e externo). Os teóricos mencionados anteriormente defendem, em tese geral, que é preciso dotar, nutrir, com mais criticidades os sujeitos responsáveis pela Educação Escolar e consequentemente os sujeitos-estudantes, usuários da Escola Pública, eliminando o papel de educação bancária (FREIRE, 1987) na qual e sob a qual esta mesma escola encontra-se organizada.

Se há este convencimento de que os fins da Escola seriam emancipar a sociedade das amarras dominantes e promover maior criticidade em seus sujeitos nutrindo-os intelectual, ética, cultural e esteticamente, é preciso alimentar a racionalidade interna da própria Escola a fim de se atingir a efetiva realização dos fins educacionais. Valer-se da forma, do modo, como a Administração Científica organizou suas operações, direcionou sua eficiência e propôs as aplicações de seus critérios é fundamental para que a Gestão ou Administração Escolar contemporânea consiga atingir a real transformação social. Não seria absorver os procedimentos acríticos da Administração Científica, mas precisamente compreender que o sucesso de uma atividade administrativa passa pela renovação permanente e pela busca constante de uma racionalidade por princípios, métodos e técnicas estreitamente relacionadas com a natureza e as intenções da própria coisa administrada.

Assim sendo, o uso racional de métodos, práticas, princípios de natureza crítica e emancipatória da escola, desvinculados do modo capitalista de produção, levará os sujeitos responsáveis pela Escola às reflexões e análises de pontos consideráveis como: *o papel do educando no processo pedagógico, o conceito de produto da educação escolar e a natureza do saber no processo produtivo escolar* (PARO, 2005, 2012). Não nos deteremos a discutir estes pontos, todavia, cumpre-nos salientar que o papel do sujeito-estudante não pode ser pensado como sujeito receptor de conteúdos, como depositário fiel de informações ou consumidor de saberes prontos e pré-definidos. Da mesma maneira que a educação deve ser entendida como ‘apropriação de um saber historicamente acumulado’, ainda mais compreendendo que a Escola (Pública) é um dos espaços onde a Educação também se realiza, não o único espaço onde ela é realizada.

Através desses vieses apresentados: resistências sociais e coletivas à opressão do sistema, apropriação racional dos princípios e métodos da Administração para promoção da transformação social e crítica da Escola, compreensão do papel real da Escola, das posições ocupadas pelos sujeitos-estudantes, sujeitos-professores, sujeitos-gestores, sujeitos-pais, sujeitos-funcionários e toda a comunidade; do entendimento sócio histórico da Educação e dos condicionantes que compõem a Escola, podemos apresentar, dialogar e tecer possíveis reflexões sobre os percursos para uma Gestão ou Administração da Escola Pública de fato democrática.

Ser sujeito-usuário da Escola Pública é, antes de tudo, ser sujeito de uma ação concreta de um direito ‘supremo’, pois a Escola Pública é, assim como a Educação Escolar, um bem social, produzido a partir de grande parte da renda dos trabalhadores. Participar da Gestão da Escola Pública está acima de quaisquer autorizações e permissões, é apoderar-se do papel de

sujeito-cidadão crítico, persuasivo e demarcar seu espaço social no meio coletivo onde os fins da Educação devem agir.

A especificidade da educação escolar [...] exige que a democracia como componente necessário à organização do trabalho se sustente em argumentos que vão além do direito ao controle social. Referimo-nos aos objetivos da educação e à sua relação intrínseca com a democracia (PARO, 2008). Como nos indica Paulo Freire, não se trata de introduzirmos uma necessária dimensão política à educação, mas de considerarmos que a educação é política (FREIRE; SHOR, 1987). A natureza política da educação resulta de esta ser ação necessária à construção do homem como sujeito histórico. A organização do trabalho escolar, portanto, coerente com a natureza política da educação, em uma perspectiva que assume a condição humana de educadores e educandos, necessita estar assentada em uma práxis democrática, única forma de os homens relacionarem-se como sujeitos. (GARCIA; CORREA, 2009, p.227)

Trata-se de valorar toda organização na qual se encontra a Escola Pública: organização curricular, processos formativos dos sujeitos-gestores, sujeitos-professores, sujeitos-funcionários, processos formativos dos sujeitos-estudantes, interação e integração da comunidade na Escola durante todos os processos que a envolvem não somente nos chamados decisórios, mas sim todos os constitutivos e pertencentes à U.E. Tais ações de participação da comunidade na U.E. não podem e não devem ser aqui compreendidas como ações de participação parcial, mas sim, como ações de participação total, contínua e na construção de ações permanentes e reflexivas para os enfrentamentos coletivos contra os conflitos contínuos que afetam a Escola Pública.

As resistências ao modelo (neo)liberal de Gestão ou Administração Escolar imposto pelo Estado à Escola Pública, seguindo uma lógica administrativa tipicamente empresarial, podem ocorrer de diversas maneiras. Os sujeitos-professores e sujeitos-gestores da Escola Pública são dotados de saberes, de conhecimentos e são capazes de criticar a realidade na qual se encontram; principalmente, se esta realidade impedir as ações racionalizadas de uma gestão crítica por meio de coerções burocráticas.

Os espaços de atuações dos sujeito-escolares (gestores, professores, estudantes, pais, comunidade em geral, etc.) como os ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), os curso de formação continuada, as reuniões dos Conselhos Escolares (Conselho de Escola, Conselho de Classe), a APM (Associação de Pais e Mestres) e o Grêmio Estudantil, mesmo estando limitados pelo ‘enquadramento’ da lei ou sua rigidez em alguns pontos específicos, ainda são espaços importantes para as reflexões críticas sobre as condições que tomam a realidade da Escola, para elaborar estudos, análises sobre temas mais amplos dos que os

propostos pelas instâncias superiores, para formularem estratégias de resistências às práticas e políticas opressoras propostas pelo Estado e que afetam a comunidade, para discutirem e refletirem o que Escola deseja e como traçar as diretrizes para essa Escola desejada e, ao mesmo tempo, identificada com a comunidade.

As oportunidades de encontro entre os docentes [...] são importantes espaços para discutir a construção do projeto da escola e as formas de mediação necessária para o fortalecimento dos usuários. Confrontando concepções, enfrentando preconceitos, insistindo na reflexão sobre quais são os sujeitos no processo educativo, a formação do professor poderá se dar na contramão das proposições que relegam os profissionais e usuários da escola pública a uma posição passiva, de receptores e executores de propostas que lhes são externas. (GARCIA; CORREA, 2009, p.33)

Aliado a essas ações em busca da construção de democracia radical, ampla e efetivamente coletiva, no espaço pedagógico (interno) pelos sujeitos-professores e sujeito-gestores, encontra-se a imprescindível participação cooperativa e coletiva dos sujeitos constituintes da denominada comunidade escolar: sujeitos-pais, sujeitos-moradores da comunidade, sujeitos ocupantes de todos os espaços sociais (associações de bairro, clubes de serviços, agremiações, igrejas, etc.). A tudo isso, pressupõe-se o exercício da cidadania crítica na construção de uma democracia que seja de forma auto-gestora (LIMA, 2009).

Como afirma Freire (1996), todos(as) aqueles(as) que intensificam suas participações de forma aprofundada na Escola, na Educação de um modo geral a partir de um olhar crítico, de uma práxis formadora acabam por estimular, unir e ensinar a própria prática educativa do exercício do direito e do dever humano à participação transformadora. Discorre-se, por meio destas ações, a estabelecer o novo sentido de democracia, diferente daquele vivido pela política Liberal de Estado ou, então, como programa de Estado Liberal.

É sumariamente importante que

[...] a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas [...] a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. (FREIRE, 1995, p.91)

Vale dizer que esta luta por uma Escola Pública e, certamente, popular, demanda um processo articulado, renovador e progressista em sua abertura para que a comunidade de fato sinta-se acolhida, integrante, responsável e constitutiva da escola. Que a visão, o olhar sobre a

escola como uma entidade distante e pertencente a uma esfera ou grupo se dissolva no pensamento e na ideologia que toma as consciências dos sujeitos constitutivos da comunidade escolar por meio de uma nova forma de ‘apropriação criativa da escola’ pelos mesmos sujeitos.

Para que este olhar, esta visão, se materialize, torna-se necessária a participação dos sujeitos-pensantes (professores, gestores) da Escola Pública, dotados de racionalidade crítica ao mostrem a escola aos sujeitos da comunidade como um “[...] centro irradiador da cultura popular e um espaço de associação da educação formal e da educação não formal” (LIMA, 2009, p.43), no intento maior de dispor aos mesmos sujeitos a escola não como um objeto de consumo, mas sim, como um espaço de formulações, de produções culturais, de (re)organizações de ideias e pensamentos, um espaço de recriações de sentidos da própria vida e da própria escola.

Mas a devolução da escola em “casa da comunidade” exige uma política de *devolução democrática* da escola à comunidade, através da descentralização e da autonomia, legitimadas por suas formas de governação democrática e de participação activa na tomada de decisões. (LIMA, 2009, p.43, grifo do autor)

Esta política de *devolução democrática* mencionada pelo pesquisador português Licínio Lima (2009), passa pelos pontos discutidos e analisados por Paro (2005, 2012) quando este apresenta a análise da Administração ou Gestão da Escola Pública associada a seus condicionantes sociais e econômicos, permitindo, por sua vez, algumas aproximações da Administração ou Gestão Escolar efetivamente comprometida com a transformação social.

Tais aproximações ancoram-se em pontos como: a) a questão da especificidade da Administração Escolar; b) Administração Escolar e racionalidade social; c) a racionalidade interna na Escola; d) Administração Escola e Participação Coletiva; e e) a Administração Escolar e a consideração das condições concretas (PARO, 2005, 2012).

Obviamente não iremos apresentar e nem discutir esses pontos, não obstante, torna-se indispensável mencionar que, a construção de uma Escola Pública efetivamente democrática, no que tange a Gestão ou Administração da própria Escola Pública Popular, assim como os trabalhos pedagógicos, sociais e culturais que totalizam a sua natureza, deve, impreterivelmente, percorrer cada um desses pontos, buscando, de forma aprofundada, torná-los presentes na filosofia educacional do Projeto Político Pedagógico da escola, construído de forma coletiva.

Isto posto, compreendemos a existências de indícios, pistas de que o atual governo paulista do PSDB parece não empregar esforços para uma (re)democratização do saber, do gerir e do racionalizar os fins educacionais da Escola Pública.

E isso só terá condições de acontecer na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los [...] Não basta [...] ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade. (PARO, 2005, p.40)

Outrossim, conseguiremos melhor identificar as ausências dos esforços do governo paulista em (re)democratizar a Escola Pública, após analisarmos os discursos reverberados pelos sujeitos entrevistados, bem como as condições de produção nas quais se encontram estes mesmos discursos analisados e anotados no Diário de Campo.

4 Aspectos metodológicos

O referencial da AD apresentado na primeira seção associado ao referencial da Democracia e Gestão Escolar subsequente, formam os fundamentos teóricos que sustentam o *corpus* desta pesquisa. Aqui apresentamos nossa abordagem metodológica com as justificativas de nossas escolhas. Descreveremos os percursos realizados até o presente momento, os tipos de instrumentos adotados e os obstáculos enfrentados para o desenvolvimento da pesquisa propriamente ditos.

Conforme mencionamos, a relação entre teoria e interpretação encontra-se consonante (PÊCHEUX, 2008). Teoria e metodologia em AD são indissociáveis, ou seja, só é possível trabalhar ou utilizar os dispositivos metodológicos da AD a partir dos elementos teóricos sustentados em seu (próprio) campo de estudos, assim como nas respectivas análises suscitadas.

O objeto tomado para análise exige a teoria, implicando ao analista requerer buscas referentes aos conceitos e esclarecimentos teóricos que compreendam a análise do próprio objeto em estudo.

Nesse sentido, a AD procura o real sentido na materialidade da língua historicizada ao invés do sentido “verdadeiro” (ORLANDI, 2009). Ao propormos na pesquisa a compreensão do sentido de democracia discursivizado nas vozes dos sujeitos-gestores e sujeitos-professores, queremos ouvir naquilo que estes dizem, “o dito em relação ao não dito” (ORLANDI, 2009, p.59), seus dizeres em um lugar com o que é dito em outro lugar; o que é dito, falado e pronunciado de um modo, com o que é dito, falado e pronunciado de outra forma, percebendo que, no mesmo sujeito, constituem-se os sentidos de suas palavras de forma diferente.

Cumpre-nos reafirmar, salientar que os sentidos ou os possíveis modelos tais quais são mencionados ou pensados pelos sujeitos-professores e pelos sujeitos-gestores não estão, não se encontram prefixados pelo domínio da língua. Ao contrário, os sentidos são (inter)dependentes das relações constituídas nas Formações Discursivas conforme nos descreve Michel Pêcheux (1990). As palavras não são blocos homogêneos, não se encontram fechadas em si e conectadas a uma espécie de automatização de conceito (pensado) e fala (reprodução automática do conceito) ou pronunciamentos, dizeres, mas, sim, estão carregadas, estão constituídas por suas circunstâncias heterogêneas.

Dessa forma, uma mesma palavra “ganha”, apresenta sentidos diferentes quando pensada ou (re)produzida por sujeitos de um mesmo espaço social, histórico, porém inscritos em formações discursivas distintas.

Como afirmam Tfouni, Pereira e Monte-Serrat (2011, p.83, grifo nosso) “a relação entre sujeito e linguagem *permite a observação do funcionamento discursivo que trabalha a materialidade da língua*, pois veremos o sujeito determinado pelo político de um lado e em confronto com o real do outro”. Essa relação faz os sentidos transitarem entre o que é dito, visto e percebido e o que não é dito, percebido e está invisível.

Um significante está associado a uma cadeia de significantes, ou seja, nunca significa por si mesmo, remete sempre à ideia de outro significante. O valor de determinado significante nunca está em si mesmo, mas na posição que ocupa em comparação aos outros significantes. Assim como todo enunciado é linguisticamente descritível e o sentido encontra-se à deriva de interpretações, suscetível de “ser/tornar-se outro [...], o lugar do enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos.” (PÊCHEUX apud ORLANDI, 2009, p.59).

Ao enunciar o conceito, o sentido de democracia de uma posição, o sujeito-gestor ou o sujeito-professor, termina por fazê-la de uma determinada maneira, numa determinada posição, já que sua função enunciativa muda de acordo com as condições de produção nas quais se encontram. Podemos identificar dessa forma, diferentes posições com relação ao significante democracia que foram assumidas por esses sujeitos em suas enunciações discursivas, igualmente as condições de produção sob as/nas quais foram discursivizados seus “ditos” e os “não-ditos”.

A presença de uma escuta atenta discursiva, ancorada nos princípios da AD, permite-nos trabalhar numa posição neutra em relação à interpretação das enunciações discursivas dos sujeitos entrevistados. Tal escuta, permite o atravessamento do efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Frequentemente, investe no desvelamento da opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e na percepção do equívoco, da falha, e na materialidade da Ideologia presente nas enunciações.

A escolha pelas entrevistas semiestruturadas como ferramenta para coletar dados está justificada por ser esta de cunho qualitativo de um não fechamento porque atende às propostas da AD, apoiando o desenvolvimento do trabalho proposto, ao contrário das práticas empíricas e ordenadas, “supostamente neutras” e não atravessadas, apontadas pelo positivismo.

Através dessa ferramenta, a fala revela-nos mais que o escrever, pois os sentidos não são controlados, ao contrário, estão à deriva, suscetíveis ao deslize, à troca, ao equívoco, à

contradição, à ambiguidade, ao que a AD aponta-nos como efeitos de sentidos, já que não existem sentidos ‘literais’.

Nesse aspecto, cabe-nos explicitar os processos de identificação de nossa análise, e, para isso, o método adotado e a criação de um dispositivo analítico capaz de nos orientar para a percepção dos indícios, das pistas, dos vestígios, presentes nas falas, nos gestos e nos silenciamentos dos sujeitos-professores e sujeitos-gestores entrevistados, fazem-se imprescindíveis e indispensáveis, pois nos despertam para a escuta e para o olhar atento do funcionamento de seus discursos. Salientamos, ainda, que o dispositivo analítico nos auxilia na compreensão dos gestos de interpretações dos sujeitos entrevistados, ligando-os a seus processos de identificação e filiações de sentidos (ORLANDI, 2009).

Lembramos que a metodologia eleita leva em consideração as constantes (re)produções discursivas de caráter dialético e dialógico, não permitindo a estrutura fechada. Preocupados com a pesquisa qualitativa, valorizamos, com destaque, o processo que sustenta nossa pesquisa e não simplesmente a busca dos resultados.

Além das entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e transcritas para as análises e os gestos interpretativos, fizemos o uso de um “Diário de Campo” para anotarmos os gestos e comportamentos dos sujeitos convidados a participarem desta pesquisa, de acordo com suas autorizações (previamente combinadas).

O percurso para a escolha da escola onde se realizou a investigação, para a escolha dos seus sujeitos-professores e dos sujeitos-gestores entrevistados, ocorreu após a aprovação do Processo Seletivo do Mestrado em Educação, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFLCRP-USP). A escolha de uma só Escola Estadual do interior de São Paulo, e não mais, encontra-se na justificativa de nossa proposta: entender como e em que condições de produção, relacionadas aos saberes e fazeres pedagógicos dos sujeitos-professores e dos sujeitos-gestores, o significante “democracia” é utilizado, praticado e vivido pela/na própria escola.

Como apresentamos nos parágrafos anteriores, a escolha da AD como instrumento metodológico dá-se pela qualidade que esse Campo de Estudo apresenta e oferece ao pesquisador durante as realizações das análises qualitativas, diante dos gestos de interpretação do pesquisador e por se tratar do sentido e não do significado do objeto pesquisado.

Falar em democracia na gestão da escola pública não é tomar apenas os documentos oficiais e levantar dados quantificados, interpretá-los e identificar as chamadas práticas gestoras e pedagógicas (ditas e não-ditas) “democráticas” existentes nas escolas, com destaque para o segmento da Escola Pública Estadual. Ao contrário, falar em democracia na

gestão da escola pública é buscar conhecer qual(is) sentido(s) de democracia a gestão da Escola Pública Estadual (independentemente de quantidade), tem reverberado e praticado em suas ações diárias que marcam a atividade-fim da mesma.

Nossa pesquisa sustenta-se, também, no objetivo de investigar as consequências e reverberações desses (des)usos do(s) sentido(s) de democracia para os conhecimentos e ações pedagógicas concernentes à Gestão Escolar.

Retomando nosso percurso, o contato com a escola eleita para esta pesquisa deu-se após a aprovação dos Termos solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)³⁴, os quais foram submetidos à Plataforma Brasil³⁵, conforme as orientações e regras estabelecidas.

Após aprovados os Termos, os instrumentos elencados para a realização da pesquisa e a própria pesquisa, entramos em contato com a gestão da escola eleita e agendamos um horário para explicar nossos motivos e objetivos, além da trajetória dos processos inerentes à própria pesquisa e dos dispositivos escolhidos para sua efetuação. Agendado o dia, fomos à Escola com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apreciado e aprovado pelo Comitê), reproduzido em cópias, para as assinaturas dos possíveis sujeitos escolhidos a participarem. Explicados os motivos, os objetivos e os procedimentos que envolvem a pesquisa, a gestora da escola reuniu todos os professores da unidade na Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), apresentou-nos como pesquisadores e autorizou-nos a dispor do tempo necessário para apresentarmos nossa proposta de pesquisa à escola.

As escolhas dos sujeitos-participantes seguiram alguns critérios elencados pelos diversos diálogos (antecipados) com a nossa orientadora durante as reuniões individuais de orientação.

Dentre os critérios dialogados eleitos, podemos apresentar: divisão equivalente e ideal do número de sujeitos-professores e sujeitos-gestores a serem entrevistados, sujeitos-professores e sujeitos-gestores concursados e estáveis, cujas experiências de trabalho na Unidade Escolar (U.E.) estejam minimamente consolidadas, ao mesmo tempo em que suas identificações com a escola permitiam-lhes (não-)dizer e expressar ideias, sentimentos e percepções com maiores convicções e vivências, sujeitos-professores que atendiam a diferentes segmentos da educação básica (sujeitos-professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), sujeitos-gestores ocupantes de cargos distintos (coordenação pedagógica e direção escolar), sujeitos-professores que contemplem os ensinamentos de diferentes áreas do conhecimento propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e Ensino Médio -

³⁴ Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

³⁵ <http://www.plaformabrasil.saude.gov.br>

MEC³⁶ (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias).

Foram entrevistados 05 (cinco) sujeitos (professores e gestores) dos 06 (seis) pretendidos e indicados nos documentos submetidos ao CEP e à Plataforma Brasil. A divisão por função desempenhada na escola e/ ou pelas disciplinas lecionadas está assim constituída, conforme o quadro 2, abaixo:

Quadro 2 – Funções desempenhadas pelos sujeitos participantes (continua)

POSIÇÃO DO SUJEITO ENTREVISTADO	FUNÇÃO DESEMPENHADA
Sujeito-gestor 1	Direção da U. E. Efetivo (a) no cargo há trinta e dois (32) anos.
Sujeito-gestor 2	Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental II da U. E. Efetivo (a) como Professor (a) na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Artes) há dezenove (19) anos. Ocupa cargo indicado pela Direção da U.E. há oito (08) anos.
Sujeito-gestor 3	Coordenação Pedagógica do Ensino Médio da U. E. Efetivo como Professor na Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia). Formado Zootecnia e habilitado pelo Programa em Biologia pelo programa de educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus de São Carlos – há vinte e dois (22) anos. Ocupa cargo indicado pela Direção da U.E. há sete (07) anos
Sujeito-Professor 1	Efetivo como Professor(a) na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (História) na U. E. há três (3) anos por ter sido aprovado(a) no último concurso público para Professor da Educação Básica II, SQC-II-QM do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação (2013). Importante: Este Sujeito-Professor trabalhou por trinta e seis (36) anos e oito (8) meses como Professor Efetivo nesta mesma U. E. Fora readmitido(a) após ter sido(a) aprovado em concurso mencionado anteriormente.

³⁶ Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2016.

Quadro 2 - Funções desempenhadas pelos sujeitos participantes (final)

POSIÇÃO DO SUJEITO ENTREVISTADO	FUNÇÃO DESEMPENHADA
Sujeito-Professor 2	Efetivo como Professor(a) na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática) na U. E há vinte e sete (27) anos.
Sujeito-Professor 3	Efetivo como Professor(a) na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia) na U. E por cinco (05) anos.

É necessário destacar que o Sujeito-gestor 2, ocupando a função de coordenador Ensino Fundamental II, assinou, assim como os demais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e agendou conosco a data, o horário e o local para a concessão da entrevista semiestruturada³⁷.

Antes de continuarmos com as descrições referentes aos acontecimentos que envolveram a entrevista do Sujeito-Gestor 2, é importante salientarmos que os lugares onde cada entrevista foi realizada, teve a sua escolha praticada por cada sujeito entrevistado.

Cada um dos Sujeitos eleitos para a pesquisa escolheu seu lugar de preferência no interior da escola, variando desde a Sala dos Professores, o espaço da Coordenação Pedagógica, o espaço da Biblioteca, o espaço da Direção e a antessala da Coordenação Pedagógica. Esta última, por sinal, chamou a atenção deste sujeito-pesquisador por ser um ambiente inóspito, abafado e rústico. Esse espaço é denominado antessala da Coordenação Pedagógica, por ser um lugar pequeno (um cubículo) com uma mesa, duas cadeiras e uma prateleira cheia de documentos (protocolos), localizada entre a Coordenação Pedagógica e a dispensa da cozinha da U. E., utilizado para receber conversas de teores particulares.

Cumpre-nos relatar, em especial nesta seção do *corpus*, os fatos, as condições de produção e os acontecimentos que cingiram a entrevista com o Sujeito-Gestor 2, pois de todas as entrevistas concedidas que tiveram seu início e término, esta foi a única que teve seu início e não terminou por causas desconhecidas por este sujeito-pesquisador.

Entretanto, as ações, as atitudes suscitadas pelo Sujeito-Gestor 2 inquietaram-nos ao observarmos em seu comportamento, em suas expressões corporais, em suas expressões faciais, em seus gestos para conosco, em seu tom de voz, alguns indícios, algumas pistas,

³⁷ Importante frisarmos que todas as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada sujeito selecionado para a pesquisa, bem como os horários e os locais. Todos consentiram e entenderam ser mais aproveitável o espaço interno da Escola para as realizações das entrevistas. Ao mesmo tempo, concordaram com a proposta e apoiaram continuarmos trabalhando com a coleta de dados através de anotações por meio do Diário de Campo.

alguns sinais, alguns vestígios (GINZBURG, 1989) de desconforto, insegurança, medo, vigilância e controle demonstrados detalhadamente por cada gesto corporal, atitudes nos tons que constituíram sua fala e práticas.

A entrevista com o Sujeito-Gestor 2 seguiu seu rito metodológico como as anteriores realizadas. Cumpre-nos dizer, que nos apresentamos ao Sujeito-Gestor 2 como Sujeito que ocupava, naquele momento, a posição de pesquisador e não de colega de profissão. A leitura do conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o Sujeito-Gestor 2 fora realizada em dois momentos: individualmente, em silêncio pelo próprio Sujeito e em voz alta por este Sujeito-Pesquisador, salientando que não haveria prejuízos em caso de sua desistência.

Iniciada a entrevista, o Sujeito-Gestor 2 respondeu as duas primeiras perguntas³⁸ sem quaisquer dificuldades, apesar de apresentar sinais de desconforto emocional e insegurança, sempre olhando para a porta da antessala ou tentando auscultar (a presença) a chegada de alguém à sala Pedagógica ou à dispensa. Após ter respondido três (3) questões das sete (7) elaboradas, esse Sujeito-Gestor tomado por uma crise de choro, disse-nos não querer seguir com a entrevista, porque não se sentia à vontade e livre para realizá-la.

Na tentativa deste sujeito-pesquisador em acalmá-lo, tranquilizá-lo, dizendo-lhe que não precisava se preocupar, que tudo estava sob sigilo e que sua desistência não traria prejuízos tanto para a pesquisa quanto para si mesmo, parece-nos que tais dizeres não foram suficientes. Tomado por um súbito e impetuoso gesto, o Sujeito-Gestor 2 levantou-se rápido da mesa, ainda em prantos, batendo as mãos na mesa lançando nosso gravador ao chão e saindo da antessala de forma rápida sem que tivéssemos alguma chance de atenuar a situação ou solidarizar-nos diante das circunstâncias com este Sujeito-Gestor.

De acordo com todos estes acontecimentos mencionados, entendemos que o mecanismo de censura presente no silenciamento (atitude tomada) praticado pelo sujeito apresenta indícios do “*silêncio local*, que é a manifestação mais visível dessa política: a interdição do dizer” (ORLANDI, 2007, p.74, grifo da autora).

Para Orlandi (2007), o silêncio não é ausência de palavras ou recusa ao dizer, pois o silêncio existe no próprio dizer, no pronunciar, no escrever. Assim como as palavras são cheias de sentido a dizer e não-dizer, o silêncio em sua significação também diz e não diz. Destacamos, ainda, que “há silêncio nas palavras, [...] que elas são atravessadas de silêncio;

³⁸ Vide o questionário semiestruturado presente no Apêndice A.

elas produzem silêncio; o silêncio ‘fala’ por elas; elas silenciam” (ORLANDI, 2007, p.14, grifos da autora).

A censura, nesse sentido, deve ser compreendida enquanto “fato” de linguagem que gera efeitos na condição de política pública de fala e silêncio. Ela (a censura) deve ser considerada em sua “materialidade linguística e histórica, ou seja, discursiva” (ORLANDI, 2007, p.75).

Consideraremos esta importante discussão na seção das análises e dos gestos interpretativos por entendermos ser elemento essencial na constituição da análise do sentido de democracia na gestão escolar. Salientamos que o diálogo, o debate e/ou a análise em torno do mecanismo de censura não se encerram aqui, tampouco se limitam as poucas palavras (não)ditas nas linhas anteriores.

Retomando a trajetória metodológica, as entrevistas com os demais sujeitos-professores e sujeitos-gestores ocorreram sem impedimentos, pausas ou prolongamentos. Certamente, cada entrevista seguiu um percurso singular se comparada à outra, ora apresentando, por parte dos sujeitos-entrevistados, momentos de desabafos³⁹, ora seguindo o trajeto proposto pelo questionário.

Ressaltamos, que por se tratar de um questionário semiestruturado, as questões elaboradas para o roteiro de entrevistas, apesar de aparentarem uma sequência “lógica”, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p.152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Após as realizações das entrevistas, continuamos seguindo no trabalho de pesquisa(dor), observando a dinâmica da Escola como um todo, com destaque maior para as práticas, os dizeres e as (re)verberações dos sujeitos entrevistados e como tais ações implicam as constituições de posições e de seus discursos no cotidiano escolar.

Cumpre-nos dizer que a posição de sujeito-pesquisador por nós assumida diante da Escola, manteve-se todo o momento em que ocupamos tal posição. Todavia, inseridos numa comunidade escolar, cujos elementos culturais presentes mais promovem distanciamentos e ruptura do que associações e vínculos, nosso olhar e nossa escuta também afetam e são afetados pelos sentidos (re)produzidos pela presença do outro de várias formas e com várias

³⁹ Procuramos considerar estes momentos de desabafos como “momentos de (re)significação” da posição-sujeito ocupada.

características (apontam-se ações que envolvem desde a subjetividade, a prática reguladora, aos sentimentos e às emoções presentes).

Compreendemos que o olhar e a escuta atenta do sujeito-pesquisador não são neutros, não são os mesmos (re)produzidos no senso comum presentes no cotidiano, estão muito mais além das relações sociais do dia a dia.

Tanto o olhar quanto a escuta atenta do sujeito-pesquisador devem atuar na investigação proposta focados no itinerário acadêmico, pois oferecem ao pesquisador “[...] uma espécie de prisma por meio do qual a realidade é observada sobre um processo de refração” (OLIVERIA, 2000, p.21), garantindo-lhe uma (re)significação específica que lhe permite caminhar na (re)construção de sentidos com maior profundidade e acuidade.

As transcrições das entrevistas foram realizadas em duas etapas: a primeira procurou atender às exigências técnicas de um sujeito-pesquisador-entrevistador, mantendo a transcrição na íntegra, sem interação, interferência ou citação indevida, com vícios, distanciando-se de quaisquer ações que comprometessem o material coletado; a segunda etapa foi ocupada por uma posição de sujeito-pesquisador-entrevistador historicizado, afetado pela memória discursiva e pelas condições de produção da reeleitura da transcrição elaborada. Os gestos, as manifestações corporais, as expressões foram anotadas e confrontadas com as falas dos sujeitos-entrevistados.

Terminada a etapa das transcrições, seguimos trabalhando com o estabelecimento do *corpus* de análise.

4.1 Estabelecimento do *corpus* de análises

Dentro dos pressupostos da AD, expressamos o *corpus* “[...] a partir de um ‘recorte’ de dados determinado pelas condições de produção, levando-se em conta os objetivos e os princípios teóricos que, orientando toda a análise, possibilitarão uma leitura não subjetiva dos dados” (ASSOLINI, 2003, p.47). Nesse sentido, “o discurso para AD é concebido e analisado em sua forma material, constituída por uma corporeidade que é linguística, ideológica e histórica, que está submersa em opaca nebulosidade” (ASSOILINI, 2008, p.126).

A partir das transcrições das entrevistas realizadas com os sujeitos-professores e sujeitos-gestores, das anotações, das ações e dinâmicas que envolvem o cotidiano da escola

por meio do Diário de Campo, destacando as práticas pedagógicas gestoras, constituímos nosso *corpus* de análise.

A partir desse “amplo espaço discursivo” (MAINGUENEAU, 1984), selecionamos algumas sequências discursivas de referência (SDR), em acordo com Courtine (1982), que nos levarão aos processos e ao funcionamento discursivo, relativos à construção ideológica do sentido de democracia, apresentando indícios, pistas, que emergjam das entrevistas e que indiciem relações convergentes ou divergentes com as práticas registradas e expressas por tais sujeitos. Faz-se necessária, 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)” (PLATZER; ASSOLINI, 2012, p.4).

A exterioridade manifesta-se na relação entre o materialismo histórico, discurso e materialidade da língua que está manifestada nesta própria exterioridade. A partir desse entendimento, iniciamos os nossos estudos para compreender os efeitos de sentido do nosso objeto de pesquisa, reproduzidos nas vozes dos sujeitos entrevistados e envolvidos na dialógica educação e democracia. Tal arrolamento (educação e democracia) materializa-se e cristaliza-se nas ações gestoras que a Unidade Escolar assume em suas propostas “integralmente” predefinidas.

Se há propostas e práticas pedagógicas - (não)ditas – democráticas presentes no interdiscurso dos sujeitos da escola, cabe, então, uma reflexão mais aprofundada sobre que sentidos de democracia tais práticas ou propostas estão materializadas no cotidiano escolar e sob quais condições de produção esses sentidos são constituídos.

Logo, é

A ideologia que produz o efeito de evidência e de unidade, sustentando sobre o já dito sentidos institucionalizados, admitidos como “naturais”. Pela ideologia se naturaliza, assim, o que é produzido pela história: há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulação (e não ocultação de “conteúdos”) em que são construídas transparências. (ASSOLINI, 1999, p.32)

A partir dessa perspectiva, entendemos que nossa pesquisa quanto à democracia e suas (re)produções discursivas, nas vozes dos sujeitos interpenetrados pela discursivização ideológica, neste caso os sujeitos-gestores e sujeitos-professores da rede pública estadual de ensino, irá contribuir para percebermos e entendermos se a escola é tida como espaço aberto, igualitário, autônomo e fomentador da formação humana e intelectual do sujeito-estudante,

como estão presentes em suas *práxis*, divulgadas, (re)verberadas, enunciadas no cotidiano da escola, ou se tais discursos são apenas capturas ideológicas de assujeitamento desses sujeitos-gestores e sujeitos-professores diante de posições políticas e práticas neoliberais enunciadas pelos interesses econômicos da sociedade dominante.

Acreditamos que nossa investigação contribui para melhor entendermos como o sentido de democracia vem sendo discursivizado nas vozes desses sujeitos responsáveis pela gestão e pelo dia a dia escolar.

5 Gestos de interpretação: análise de algumas materialidades discursivas

Antes de iniciarmos as análises das sequências discursivas de referência – SDRs – (COURTINE, 1982), afirmamos que nossa interpretação não se faz na esteira do paradigma galileano (GINZBURG apud ASSOLINI, 2003), sustentado pelos aspectos e fundamentos positivistas. Nossos gestos interpretativos são filiados à AD e não buscam o ‘sentido verdadeiro’, mas, sim, “o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (ORLANDI, 2009, p.55).

Ao pensarmos a interpretação de um enunciado a partir da AD, pensamos num conjunto descritível, numa ‘série de pontos de deriva’, propiciando lugar à interpretação. O enunciado é passível de tornar-se outro. É esse lugar do outro que Orlandi (2009, p.56) define como lugar da interpretação, da revelação do inconsciente e “da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos”.

Consideramos, em relação à interpretação, o interdiscurso (o exterior) como alteridade discursiva

[...] porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes significantes. (PÊCHEUX, 2008, p.54)

Não há ‘sentidos literais’ reservados, mantidos de forma restrita e fechados, os quais usamos ou aprendemos a usar. Os sentidos são (re)produzidos por meio das malhas ideológicas que capturam (e sob as quais se encontram) os sujeitos e fazem-nos enxergar a realidade social, cultural, política e educacional como ela se apresenta. Sentidos e sujeitos são constituídos em processos de transferências; jogos simbólicos sobre os quais os sujeitos não possuem controle, além da marcante presença do equívoco (trabalho da ideologia e do inconsciente).

Importante salientar que, uma mesma palavra possui sentidos diferentes, dependendo da posição do sujeito e da formação discursiva na qual este mesmo sujeito encontra-se inscrito. Nossos gestos de interpretação e análises, obedecendo à escuta discursiva atenta, procuram revolver, vasculhar, escavar os ‘solos’ sob os quais se encontram as filiações de sentidos, descrevendo a relação do sujeito com sua memória. Nesse aspecto, descrição e

interpretação se inter-relacionam, e é nossa intenção distinguir e compreender ambas em suas respectivas posições.

Diante das questões de significação, a AD não deseja, intenta (nem poderia) ser (re)conhecida como um instrumento específico de interpretação, sequer controlar os sentidos de um texto. De acordo com Pêcheux (apud ASSOLINI, 1999), a AD constitui procedimentos que levam o sujeito a observar as entrelinhas, os entremeios presentes no texto, desvelando a sua opacidade.

O analista de discurso tem como dever trabalhar o discurso com a inquietação de inscrevê-lo em uma relação da língua com o social, com a História, em busca da materialidade linguística com as marcas das contradições ideológicas. “Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência.” (FOUCAULT, 2008, p.171).

Nesse sentido, as marcas as quais atestam a relação entre sujeito e linguagem são pistas, indícios, vestígios (GINZBURG, 1989) que conduzem o analista a perceber elementos os quais passariam despercebidos a um olhar desatento, apresentando-se como revelações de algo mais profundo e complexo. Como afirmado, o enunciado e seus mecanismos não são homogêneos nem se evidenciam, ao contrário, são construções discursivas com seus efeitos de caráter metodológico. Tais marcas conduzir-nos-ão ao processo discursivo e oferecer-nos-ão possibilidades de explicitarmos como operam os mecanismos de controle, dispersão presentes no discurso juntamente com as formações discursivas (ASSOLINI, 2003).

Assim sendo, podemos afirmar que, as falas dos sujeitos-professores e sujeitos-gestores entrevistados, não possuem valores em si próprias e, sim, na relação que estabelecem com outras vozes, com a memória discursiva que as constituem, bem como constituem seus enunciados nos momentos de suas entrevistas. As falas desses sujeitos fazem parte de um discurso maior, marcado sócio-historicamente pela ideologia.

Como afirma Pêcheux, “[...] o discurso não se reduz a um processo em alguém, através de um código, fala sobre alguma coisa para alguém, que decodifica a mensagem. O discurso, antes, pressupõe funcionamento da linguagem e põe em relação os sujeitos afetados pela língua e pela história” (apud GRANTHAM; CASEIRA, 2011, p.120), um difícil processo de constituição e de produção dos sentidos.

Por este caminho, as falas dos sujeitos-professores e dos sujeitos-gestores, gravadas e transcritas para as análises que realizamos, não são consideradas a partir de seus conteúdos e

informações proferidas, mas a partir do sentido que produzem a respeito da democracia, de alguns sentidos e não de outros.

Destarte, o que nos importa é destacar como o significante *democracia* ganha sentidos e contornos quando se refere ao papel da ‘Administração ou Gestão Escolar da Escola Pública Estadual Paulista’, e das diretrizes estaduais que orientam os modelos suscitados a respeito da prática pedagógica gestora. Não podemos nos esquecer de que as análises acerca das transcrições das falas dos sujeitos entrevistados (professores e gestores) obedecem às condições de produção, ou seja, o processo de interpretação e de reprodução textual das análises envolve a relação entre o sujeito entrevistado e o contexto social no qual está inserido, a posição-sujeito na qual se encontra, os deslocamentos que sofre ou produz durante as falas, e sua historicidade.

Cumpra-nos dizer que, estes sujeitos-professores e sujeitos-gestores não são tomados em suas individualidades, não são considerados como sujeitos que ocupam uma posição empírica, mas sujeitos que ocupam uma posição ou um lugar sócio-histórico. Assim sendo, ao produzirem seus discursos, assumem lugares, posições sócio-históricas nas quais funcionam formações imaginárias resultantes de

[...] processos discursivos anteriores. As formações imaginárias se manifestam, no processo discursivo, através da antecipação, das relações de força e de sentido. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com os outros. O que ocorre é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. (PÊCHEUX apud FERREIRA, 2005, p.15)

As formações imaginárias como instrumentos ou dispositivos de funcionamento discursivo não se referem a sujeitos físicos, empíricos, ocupando lugares físicos e empíricos, mas às “imagens de suas projeções” (FERREIRA, 2005, p.15). Os sujeitos-professores e os sujeitos-gestores, ao falarem sobre democracia e seu(s) sentido(s), acreditam, imaginam, saber para quem falam, o que falam e como falam, imaginando ocuparem uma única posição: a de sujeito-entrevistado, não percebendo os sucessivos deslocamentos que suas falas, interpenetradas pelos interdiscursos oriundos de diversas formações discursivas, de diversas posições sociais sofreram/realizaram durante as entrevistas.

A fala é uma unidade de significação e é um lugar onde se observa a manifestação do (não) dizer, compreendido em uma relação dialógica a qual se constitui pela ação dos

interlocutores – sujeito-professor-gestor/ sujeito-pesquisador –, o que consideramos como relevante é como o dizer significa e provoca ou não significações outras, como o significante democracia em determinados dizeres relacionam-se ou não com outros discursos, ideias e sentidos apresentados pelos entrevistados.

Importante salientar que, diante da perspectiva discursiva, o falar, o dialogar sobre o significante **democracia**, não quer dizer ou se refere à ideia de um falar, de um dizer como objeto acabado, definido com características (positivistas) conceituais esclarecidas, mas como um lugar da incompletude, o qual se relaciona com outros discursos (interdiscurso) entrelaçados no interior de uma formação discursiva. A fala é o lugar da incompletude, não está encerrada nela mesma, é entrecruzamento, entrelaçamento. Falar é (re)produzir sentidos, é (re)significar.

Com o intuito de perseverar os sujeito-entrevistados e atender aos dispositivos legais que exigem os sigilos de seus respectivos nomes, dividiremos em dois grupos esses sujeitos: os sujeitos-professores e os sujeitos-gestores. Para isso, elaboraremos o quadro 3, abaixo, identificando algumas características dos sujeitos-entrevistados:

Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos participantes (continua)

Sujeito	Características/ Aspectos gerais
Sujeito-Professor 1	Este sujeito-professor é mulher, cinquenta e dois (52) anos de idade, aposentada com trinta e dois (32) anos de trabalho como Professor de Educação Básica II, licenciada em História, aprovada no concurso para Professor de Educação Básica II da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, no ano de 2013, reassumindo a sala de aula na posição docente, no ano de 2014.
Sujeito-Professor 2	Este sujeito-professor é homem, quarenta e sete (47) anos de idade, efetivo no cargo de Professor de Educação Básica II na área de Matemática na U. E. há vinte e quatro (24) anos.
Sujeito-Professor 3	Este sujeito-professor é homem, trinta e oito anos (36) de idade, efetivo no cargo de Professor de Educação Básica II na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia) na U. E por cinco (05) anos.

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos participantes (final)

Sujeito-Gestor 1	Este sujeito-gestor é mulher, cinquenta e seis (56) anos de idade, efetiva no cargo Gestor há vinte e três (23) anos. Ocupou o cargo como Professor de Educação Básica II na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências) por nove (09) anos. Dividiu seu trabalho de Gestora de Escola Pública Estadual com o de Professora da Rede Municipal de Ensino desenvolvendo trabalhos pedagógicos com crianças de seis (06) a oito (08) anos de idade por trinta e dois (32) anos.
Sujeito-Gestor 2	Este sujeito-professor é mulher, quarenta e cinco (45) anos de idade, efetiva no cargo de Professor de Educação Básica II na área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias (Artes) na U. E há dezenove (19) anos. Desempenha há oito (08) anos o cargo de Coordenador(a) Pedagógico(a) na U. E.

Dando seguimento às entrevistas, suas condições de produção e, ainda, as observações que formam o “material bruto” (ORLANDI, 2009), ou “amplo espaço discursivo” (MAINGUENEAU, 1984), selecionamos alguns recortes (destacados nos quadros), entendidos aqui como “[...] fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 1987, p.87) e escolhemos algumas sequências discursivas de referência (SDR), (COURTINE, 1982), as quais são por nós analisadas. Separamos alguns excertos das entrevistas e sublinhamos as SDRs que constituem os indícios, os vestígios, as pistas (GINZBURG, 1989), os pontos de deriva (ASSOLINI, 2003) pelas quais os sentidos analisados apresentam-se.

O recorte e as SDRs seguintes referem-se à terceira questão da folha de Questões para Entrevistas – Semiestruturadas (Apêndice A) **“O que você entende por democracia? (Em quais áreas da vida ela pode ser exercitada, praticada?)”**

Olha eu é/Eu sinto que o conceito/ vou colocar o conceito de democracia/ ele tá muito diluído//então você tem várias situações conceituadas como democracia// e quase para efeito didático/ para eu me organizar//é...para eu ter uma linha, um norte// eu trabalho com um conceito/ com um conceito de democracia, (ênfase no dizer) tento me arranjar dentro desse conceito de democracia//é...não só uma questão de praticidade, de ficar prática pra explicar...hã...pra entender não// é...é...é dentro dessa diluição de conceitos, dada as situações, o conceito que eu escolho é porque eu acredito nele – **(Recorte nº 01 - Sujeito-professor 1)**

Chama-nos a atenção da SDR “Eu sinto que o conceito/ vou colocar o conceito de democracia/ ele tá muito diluído” duas formações discursivas que se entremeiam e sob as quais se encontram a fala deste sujeito-professor 1: a) a primeira formação discursiva encontra-se no (possível) “controle do dizer” quando, o termo *conceito* para uso de efeito didático, assume a posição de conceito único ou conceito de modelo de democracia dominante, no intuito de eliminar quaisquer outras hipóteses de outros possíveis modelos de democracia, ou até, como possível mecanismo de defesa para se garantir conhecedor do modelo vigente, porém desconhecedor das qualidades de outros possíveis modelos; b) o dizer “vou colocar o conceito de democracia/ ele tá muito diluído” remete-nos à segunda formação discursiva, na qual o sujeito-professor 1 apresenta-se como (cons)ciente da existência da democracia como sentido e não como conceito, uma vez que os sentidos são (re)significados a partir das posições que a própria democracia possui; daí a utilização do verbo diluir.

Possenti (2009, p.52) afirma-nos que a AD, em princípio, não tem problemas com a polissemia. Uma palavra ou uma expressão

[...] significa na medida de sua substituíbilidade por outras (efeito metafórico). Como a substituíbilidade é comandada por uma Formação Discursiva, pelo arquivo, pela memória da Formação Discursiva, a AD dirá que o sentido de uma palavra/ expressão depende da Formação Discursiva em que está empregada [...], mas não das circunstâncias.

Desse modo, condições de produção são aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam ou determinam a produção do discurso (ORLANDI apud FERNANDES, 2008). Assim sendo, é possível percebermos a presença de um

interdiscurso marcado pelo paradigma positivista que busca valorizar por um lado o controle, o domínio por intermédio do termo “conceito”, remetendo a presença de um sentido de democracia dominante (marcas de um modelo enfatizado) e por outro lado a verdade implícita, presente a ordem do conceitual (POSSENTI, 2009), ou seja, é ‘verdade que este conceito sobre o qual o sujeito-professor 1 se debruça, deve ser percebido com destaque maior (prevalecer) sobre quaisquer outros possíveis conceitos (sentidos)’.

Nossos gestos de interpretação destacam nesses dizeres vestígios, pistas, de uma formação tradicional sob a qual se apresenta o “*conteúdo*”, o conjunto de informações, dados como “semanticamente estabilizados”, como elemento central, que, ao ser acionado, melhor conseguirá “*explicar*” ou “*elucidar*” o questionamento suscitado. Essa prática inibe e fragmenta o saber, impedindo o sujeito-professor de avançar, ampliar e continuar constituindo a organização de seu arquivo.

Inscrito numa posição-sujeito de detentor do saber assumido pelo/no modelo (neo)positivista, o sujeito-professor 1, ao dizer na SDR “*quase para efeito didático/ para eu me organizar//é...para eu ter uma linha, um norte*”, acredita, de acordo com Haroche (apud PEREIRA, 2011, p.71), atingir “o ideal de completude” da fala “[...] através da tentativa de controlar a ambiguidade da linguagem e interpretação” como forma dominante do pensar e do saber.

As formações ideológicas predominantes na construção do saber deste sujeito-professor compreendem a ciência do positivismo, a qual reivindica o primado do saber, do conhecer para si, ou seja, o único conhecimento válido para esse paradigma do saber é o saber científico ancorado no método que consiste no encontro de leis causais e factuais.

Os sujeitos assujeitados ideologicamente pelo paradigma positivista defendem possuir total controle sobre os fatos, sobre a fala e sobre os procedimentos e resultados dos experimentos e saberes, para isso sentenciam creditar sua confiança e seus sentidos na relação de causa-efeito de acontecimentos, como se tudo no mundo fosse movido por essa contingência mecânica.

Dessa forma o

[...] positivismo apresenta traços comuns que nos permitem sua identificação [...] de pensamento: [...] o positivismo reivindica o primado da ciência: nós conhecemos somente aquilo que as ciências nos dão a conhecer, pois o único método de conhecimento é o das ciências naturais [...] O método das ciências naturais (identificação das leis causais e seu domínio sobre os fatos) não vale somente para o estudo da natureza, mas também para o estudo da sociedade. [...] Por isso, entendida como ciência dos “fatos naturais” que são as relações

humanas e sociais, a sociologia é fruto qualificado do programa filosófico positivista. [...] O positivismo não apenas afirma a unidade do método científico e o primado desse método como instrumento cognoscitivo, mas também exalta a ciência **como o único meio em condições de resolver, ao longo do tempo, todos os problemas humanos e sociais** que até então haviam atormentado a humanidade. (REALE; ANTISERI, 2005, p.289, grifo nosso)

Conforme nos mostra a AD, o sujeito é disperso, cindido, atravessado e descentrado, não consegue controlar as posições, os lugares que ocupa, de acordo com as relações estabelecidas entre as formações discursivas. A dispersão é constituinte do sujeito num processo que constrói uma ilusão de unidade passível de referencialidade (ASSOLINI, 2003).

O positivismo apresenta-se ao sujeito-professor 1 de forma romântica, ideal, como instrumento capaz de selecionar objetos, textos, paradigmas, saberes, trabalhos, como se fosse uma espécie de “manual” com orientações a seguir, das quais o resultado parece ser infalível.

Outro recorte que nos chama a atenção em relação ao significante democracia e como é discursivizado, é o seguinte:

Democracia pra mim [...], é qualquer situação/ é qualquer construção, é qualquer situação, qualquer interferência, que priorize, mas efetivamente priorize aquilo que vou chamar de demo// é você...pode parecer assim arcaico/ ultrapassado essa questão de demo...demo enquanto povo/ e cracia enquanto soberania, poder/ mas não de “tá” diretamente ou necessariamente no posto de comando/ mas que seja/ que o demo/ isso que eu chamo de demo// seja em qualquer situação, construção, em interpretação, ele seja priorizado/ efetivamente priorizado//porque é...é assim (Recorte nº 02 - Sujeito-professor 1)

Inquieta-nos a SDR “[...] é qualquer situação/ é qualquer construção, é qualquer situação, qualquer interferência, que priorize, mas efetivamente priorize aquilo que vou chamar de demo//” ao apresentar o significante “*democracia*” como “um resultado” e não um “processo”, uma “construção sócio-histórica” de luta entre os desejos, anseios e demandas sociais, de grupos sociais, de classes sociais antagônicas, polarizadas e permeadas por formações ideológicas que posicionam e inscrevem os seus sujeitos em certos sentidos democráticos.

Ao enunciar o pronome indefinido “*qualquer*” reiteradas vezes, o sujeito-professor 1 procura expressar que, ações corriqueiras, fortuitas, permissivas entre as relações humanas no

cotidiano, constroem práticas democráticas entre os sujeitos de uma comunidade. Nos acontecimentos discursivos de uma comunidade, neste caso, na escola onde a pesquisa é realizada – com destaque para os dizeres e as formulações apresentadas por este sujeito-professor, que reverbera em seu discurso a atualização da memória discursiva – ocorre(ram) práticas discursivas de ações mínimas que apresentam efeitos de sentido contrários ao seu pronunciamento.

Entretanto, não é nas formulações *“qualquer situação, qualquer construção, qualquer interferência”* que podemos/devemos conceber, sentir, perceber as relações sociais democráticas. As relações democráticas apresentam-se como práticas (in)conscientes definidas e conjecturadas pelos sujeitos de um espaço social em circunstâncias e ações coletivamente construídas, deliberadas e empoderadas.

Essa SDR apresenta em seu conteúdo, indícios, pistas de sentidos liberais de democracia por reforçar a tônica da “livre iniciativa” de interesses individuais – *“qualquer situação, qualquer construção, qualquer interferência”* - e, ao mesmo tempo, ser encarada “pelo critério da eficácia, medida”: garantia da representação livre individual através de ações “corporativistas” de um grupo que “partilha” dos mesmos interesses particulares e não coletivos (CHAUÍ, 2001).

Sabemos que, a condição da linguagem é a incompletude e que nem sujeitos, nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente, mas não é porque o processo de significação é aberto que seria regido, administrado, de qualquer forma (ORLANDI, 2009).

Ao utilizar o radical grego *“demo”* (grego: *“dêmos”*) (tradução para as línguas neolatinas como “povo”) ao invés de comunidade, população, sociedade, povo, entre outros significantes, o interdiscurso desse sujeito-professor 1 provoca-nos, agita-nos, faz emergir em nossa escuta atenta, constantes reflexões quanto à enunciação do próprio significante. Observando as condições de produção nas quais se encontram esse sujeito e como atua diante do Discurso Pedagógico Escolar (DPE), há a necessidade de nos questionarmos: de qual posição o sujeito-professor fala? Quais sentidos podemos aferir por meio do significante *“demo”*? Seria o “povo”, atualização do significante *“demo”*, um gesto interpretativo do sujeito-professor 1 para dizer que todos, indistintamente, são iguais e possuidores de direitos, de poderes e deveres equivalentes? Como esse sujeito-professor imagina este sujeito-pesquisador na posição de sujeito-entrevistador?

Entendemos, concomitantemente, por outro viés que, ao enunciar e formular o significante *“demo”*, e por confirmar tal consideração que levantamos, este sujeito-professor –

em particular naquilo que diz, representa em seu discurso, a atualização da memória discursiva (PÊCHEUX, 1995) – procura manter as tradições culturais presentes no significante defendido e praticado pelos gregos há milênios ou (re)significa-o por meio de “[...] um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem ‘individuais nem universais’, mas relacionam-se mais ou menos às posições de classe em conflito uma com as outras” formações ideológicas (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p.166)?

Como nos orienta Foucault (2008), por um lado, é preciso, livrar-se de “todo um jogo de noções” que aludem à ideia ou noção de continuidade, apesar de não terem uma estrutura conceitual constituída; por outro lado, sua função é precisa, necessária. Na História, o sujeito pode “agrupar uma sucessão de acontecimentos dispersos; relacioná-los a único e mesmo princípio organizador; submetê-los ao poder exemplar da vida (com seus jogos de adaptação, sua capacidade de [...] incessante correlação)” (FOUCAULT, 2008, p.25); entretanto, quando se refere à unidade do discurso, o sujeito não está diante de um bloco homogêneo, tampouco uniformemente aplicável. À noção de unidade do discurso, atrela-se a de dispersão, já que o discurso resulta de um já-dito (não sabido, apagado); de um jamais-dito.

O que foi ou é enunciado de forma velada, silencia-se na dispersão temporal e, pela descontinuidade, na História, abdica-se de/das causas, situações, acontecimentos (discursos) apagados, perdidos no tempo por causa das transformações histórico-sociais que se materializaram. O já-dito (re)surge como um jamais-dito, como continuidade de acontecimentos os quais se dispersam no tempo. Em relação às formações discursivas acerca do significante “*demo*”, expressado pelo sujeito-professor 1, existe um conjunto de outras informações envolvidas, além daquele que fora mencionado, dito.

Prosseguimos nossas análises, tomando o dito da SDR “*pode parecer assim arcaico/ultrapassado essa questão de demo...demo enquanto povo*” pelos não-ditos presentes, os quais subsidiam o próprio dito. Ao dizer “*pode parecer assim arcaico*” o sujeito-professor 1 deixa subentendido como não-dito que **não é** arcaico pensar o “*demo*” enquanto povo, que a democracia contemporânea apresenta elementos ligados à do passado grego e a condição de “povo” pode ser (é) a mesma. A locução verbal “*pode parecer*” apresenta, exprime, certa potencialidade ou a necessidade de realização (ou não) de determinado processo.

O subentendido do não-dito está relacionado ao contexto. Se, por um lado, todo dito é subsidiado pelo não-dito, por outro, não se pode afirmar o subentendido (nele presente) como algo diretamente ligado ao dito. Ao falar, o sujeito filia-se a redes de sentidos, porém não aprende como isso ocorre, encontra-se preso “à ideologia e ao inconsciente” (ORLANDI apud ASSOLINI, 2003). Afetado por certos sentidos e não outros, o sujeito-professor 1 constitui

sua relação com os sentidos através da língua e da história, por sua experiência simbólica com a ideologia.

Cumpra-nos dizer que, a Ideologia para AD não é um conjunto de ideias defendidas e praticadas por determinado grupo em relação aos demais (grupos, indivíduos). Ideologia são práticas e saberes os quais interpelam o indivíduo em sujeito, levando-o a (re)produzir constantemente sentidos.

Continuando na esteira do questionamento acerca do sentido de democracia o sujeito-professor 1 apresenta o seguinte enunciado:

Você tem o discurso democrático que negligencia a essência da democracia// que é o povo/ na minha opinião// e Eu não tô...é...é...inventando um discurso, uma coisa parecida//é...é isso que eu acredito//é nisso que eu acredito. (Recorte nº 03 – Sujeito-professor 1)

A escuta atenta à fala do sujeito-professor 1 quanto ao significante “discurso”, traz-nos sinais laivos de sentidos que nos fazem percebê-lo como sendo uma espécie de instrumento, de objeto específico da ordem da (de) política (o), como um artifício único, exclusivo, fechado apenas para a manutenção do poder na ordem do político; uma específica forma de mecanismo de controle e convencimento utilizado na fala para atenuar os possíveis dissensos.

Como mencionado anteriormente, o discurso não é fechado em si, tampouco estático, instrumentalizado para atender a finalidade única. O discurso é o elemento que nos admite olhar, perceber, compreender as relações entre a Ideologia e a língua. É o lugar onde se podem considerar os efeitos do jogo da língua na História e os efeitos desta na língua, permitindo-nos compreendê-lo como um material simbólico que fornece, provoca, sentidos e afigura como o sujeito é, assim, constituído (ASSOLINI, 2008).

Assim, o discurso pode ser político, religioso, jurídico ou todos ao mesmo tempo (GREGOLIN, 2006). Vale lembrar que, as condições de produção e as formações discursivas nas quais se encontram inscritos os sujeitos são determinantes para conhecermos a posição do sujeito no discurso e como este é (re)produzido.

Diante da exposição quanto ao(s) sentido(s) de discurso, sabendo que o discurso não é estático e que os sentidos estão à deriva, a SDR “discurso democrático que negligencia a essência da democracia” apresenta-nos dois sinais (dentre os diversos presentes)

significativos em relação ao significante democracia: presença de marcas da política (neo)liberal e a tentativa de conter a deriva dos sentidos no discurso.

No não-dito (subentendido) está a ação da política neoliberal sobre o significante “*democrático*” por meio de práticas constituídas por formações ideológicas, as quais fazem o verbo “partilhar” (não-dito; jamais-dito) ocupar seu lugar no espaço da gestão da escola.

De forma sutil e velada, o governo neoliberal do estado de São Paulo, instiga os sujeitos-professores e sujeitos-gestores da escola pesquisada a (re)produzirem sentidos outros em relação ao significante democracia. Sentidos estes inscritos em formações discursivas as quais remetem às formações ideológicas, fazendo o verbo “*partilhar*” sofrer efeitos de sentido outros que não o de justiça social ou igualdade social (de fato). Ocupando o lugar do verbo “*participar*”, o verbo “partilhar”, sob a discursivização neoliberal, assume o sentido de concessão, de autorização, daquilo que pode ou não pode, de acordo com as situações, com os interesses de um determinado grupo, aquilo que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2007).

Sob essa perspectiva, o sentido de partilha como concessão (re)produz as relações de um poder maior, um poder governante controlando as ações de seus governados, de seus controlados, objetivando “envolver as pessoas e buscar aliados de ‘boa vontade’ que se interessem em ‘salvar a escola pública’.” (MELO, 2000, p.240).

As relações de poder presentes no interior da Unidade Escolar, por nós pesquisada, encontram-se em formações discursivas verticalizadas que, sem abandonar o “discurso da democratização” e sem possíveis alterações no quadro legal existente, ainda reforçam uma “lógica administrativa” tal qual a desenvolvida pelas empresas (GARCIA; CORREA, 2009): há, por um lado, o “cumprimento do serviço educacional”, embora sem a devida qualidade esperada; por outro lado este mesmo serviço educacional, por não permitir integralmente e efetivamente a participação da comunidade na gestão escolar, negligencia o próprio sentido de democratização como luta e construção coletiva (PARO, 2007).

O interdiscurso (neo)liberal, presente na fala do sujeito-mãe, durante um diálogo com o sujeito-gestor ⁴⁰, traz marcas de um discurso inscrito em formações discursivas no nível/grau da “participação informacional” muito praticada no meio empresarial, que reverberam ações do tipo “gerencialista”, tecnicista administrativo-burocrático e executiva.

⁴⁰ Anotado no diário de campo durante os acompanhamentos dos trabalhos dos sujeitos da pesquisa.

“A gente sempre colabora com a Escola// Toda “vez” que a Senhora chama a gente “pras aquela” reunião que tem que assina os negócio do dinheiro da Escola a gente sempre vem com boa vontade// Quantas “vez” eu cheguei da roça, da “lavora” com o caminhão “di turma” e “apeiei” aqui na porta da escola pra “assiná aqueles papel”// sem toma banho// porque a “Senhora precisava”// Então, eu só peço um pouco “di” respeito [...]” **(Recorte do Diário de Campo – acompanhamento dos trabalhos do Sujeito-gestor 2 – Fala de um Sujeito-Mãe durante uma conversa com o Sujeito-Gestor 2)**

Não há, no interior da prática de participação informacional, quaisquer ações emancipatórias, de igualdade de posição ou práticas políticas horizontais. A participação dos usuários dos serviços da escola está sempre controlada pelo seu dirigente em todas as situações ali existentes. Nesse sentido, a fala do sujeito-mãe, como observada acima, ratifica o sentido “negligência da essência da democracia” mencionado na SDR pelo sujeito-professor 1 e aponta que os “mecanismo coletivos de participação na escola” encontram-se meramente formalizados, sem quaisquer avanços “em termos de uma efetiva participação” dos seus usuários (PARO, 2007).

O modelo empresarial de gestão ou administração imposto hierarquicamente pelo Estado à Escola Pública, com destaque para a U.E. em questão, faz com que seus sujeitos-gestores assumam papéis contraditórios quanto à própria Administração da Escola. Ao mesmo tempo em que, os sujeitos-gestores acreditam desempenhar ações autônomas quanto às próprias naturezas administrativas e pedagógicas desenvolvidas no interior da escola, cumprirem os papéis de lideranças na construção de uma escola democrática conforme são orientados pelos pensamentos e pelas orientações prescritas nos Cadernos Gestores, estes mesmos sujeitos-gestores, tomados pelo esquecimento número um (PÊCHEUX, 1995), exercem verdadeiros papéis de prepostos do Estado nos quais, suas autonomias não se materializam, não ocorrem por ainda estarem intimamente presas aos poderes dos escalões superiores que lhes comandam.

Essa impotência e falta de autonomia dos sujeitos-gestores

[...] sintetizam a impotência e falta de autonomia da própria escola. E se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de uma das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. Significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os

interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das camadas trabalhadoras. Por isso é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola. (PARO, 2005, p.11)

Esse jogo de forças manifesta-se pelo controle entre os sujeitos que constituem a escola. Cada força manifesta-se de forma específica, faz emergir valores entre os sujeitos entrelaçados num jogo de regras formulados por outros sujeitos, no caso sujeitos-dominantes, como uma tentativa de manter a divisão: *sobrevivência* e *subserviência* dos sujeitos-professores e sujeitos-gestores. No controle verticalizado, no jogo de forças, encontram-se as manifestações dos variados tipos de violência que, num dado sistema de regras, como o que compõe as funções sociais do trabalho (função-professor; função-gestor), fazem prosseguir de dominação em dominação o poder exercido de um sobre outro.

O outro sinal, indício, significativo em relação à SDR *“discurso democrático que negligencia a essência da democracia”* encontra-se na tentativa do sujeito-professor 1 de buscar um único sentido para o significante democracia, no intuito de conter mais uma vez a deriva de sentidos, ao invés de perceber o sentido como produção sócio-histórica e ocupando diferentes lugares nos (inter)discursos dos sujeitos interpelados ideologicamente.

Como apontado na segunda seção desta pesquisa, a palavra democracia não tem, não possui sentido nela mesma, assim como as palavras não têm, não possuem sentidos nelas mesmas; “elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente” (ORLANDI, 2009, p.41).

O sujeito-professor 1, ao dizer “*essência*” da democracia, (tenta) busca num elemento central, num princípio ou numa categoria universal, independente do recorte histórico no qual a palavra se encontra, aquilo que os pesquisadores das ciências modernas positivistas chamam de ponto nuclear da equação ou conceito central da teoria. Nesse sentido, o sujeito tenta fazer emergir como “*essência*” o significante “*participação*”, relacionando-o com o interdiscurso de democracia sócio-historicamente (re)construído, (re)produzido, já-dito, pré-construído, tomado a cada vez que é evocado.

Como afirma Pêcheux (1995, p.165), o “[...] sentido é sempre uma palavra por outra palavra, uma expressão por outra expressão, o sentido de uma palavra”, portanto aquilo que se quis denominar de essência, “é determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições” são (re)produzidas.

Desta forma, participar é um aspecto constituinte da democracia, mas não o único, o elementar, o essencial. Além do mais, é preciso compreender a partir de quais condições de produção falamos em participação? Em quais filiações discursivas o significante participação se encontra? Que sentido possui o significante participação para determinado sentido de democracia? É preciso muito mais do que qualquer prática de participação para (re)significar o sentido de democracia e construir uma proposta efetivamente democrática no exercício da Gestão Escolar (PARO, 2014). Faz-se necessário construir sócio-politicamente o sentido de participação, assim como seus mecanismos de ação.

Seguindo adiante, com o recorte número quatro do sujeito-professor 1, continuamos direcionando nosso olhar e gestos de interpretação buscando, no entremeio, nas entrelinhas, os sentidos de democracia que podem ser lidos e ditos pelos sujeitos-professores e sujeitos-gestores, mesmo não estando ali presentes, bem como os sentidos não-ditos que se fazem presentes, mas não são reverberados.

Por exemplo, hã...aqui...aqui// vou delimitar// aqui dentro da escola eu vejo que tem algumas situações que são democráticas/democráticas no sentido de privilegiar o povo// que está aqui dentro da escola pública//porque pra mim a X é uma escola democrática// a Escola X.... é uma escola democrática// é uma escola pública// a X é uma escola democrática por excelência// ela não é uma escola particular// (Recorte nº 04 – Sujeito-professor 1)

A SDR “aqui dentro da escola eu vejo que tem algumas situações que são democráticas/ democráticas no sentido de privilegiar o povo” encontra-se inscrita na formação discursiva de sentido democrático (neo)liberal por projetar formações ideológicas que remetem a prática de “regulação”, de controle por parte dos sujeitos responsáveis pela gestão da escola.

Como já fora mencionada nesta pesquisa, a escola democrática não é aquela que apenas segue as orientações ou os ritos que se encontram disponibilizados na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), atendendo as suas instruções, suas normas e aplicando-as no cotidiano administrativo-pedagógico. Isso porque os sentidos presentes na prescrição da LDBEN 9.394/96, especificamente no Artigo 14, Incisos I e II, apresentam efeitos de sentido, efeitos de ilusão quanto às práticas democráticas pedagógicas, quanto à construção efetiva de uma “Gestão ou Administração Escolar Democrática” efetiva.

Ao apresentar a escola e as relações “ditas democráticas” como *privilégio* para o povo, o sujeito-professor 1 inscreve-se na formação discursiva (neo)liberal, relacionando esse mesmo significante ao sentido de “um presente” que fora dado por um grupo a outro, como um bem material doado, concedido àqueles que não tiveram, por condições próprias, acesso, direitos.

Por intermédio de nossas observações quanto à materialidade linguístico-discursiva do significante “privilégio”, percebemo-lo constituído de formações ideológicas oriundas do discurso da democracia liberal, da democracia controlada e concedida, afastando, este sujeito-professor 1 do sentido de escola democrática emancipadora, organizada e alicerçada na luta sócio-histórica por direitos. Uma escola para ser realmente democrática.

O verbo “*privilegiar*” assume o lugar de “*dever*”, de “*direito*”, de “*compromisso*” e apaga o sentido de luta e conquista de direitos sociais construídos pelos sujeitos que lutaram pela emancipação, ampliação, inclusão e pelo acesso concreto à escola e à formação.

Tal como apontado por Paro (2005), não se deve confundir o sentido da escola mantida pelo Estado, por estar inscrita na formação discursiva do “*público*”, com o próprio “*público*”, uma vez que este significante – público – assume um efeito de sentido da ordem do eufêmico no intuito de produzir aparências, provocar efeitos de ilusão nos sujeitos usuários da escola, levando-os a acreditarem que a escola “é realmente pública” por serem produto e propriedade do Estado. “A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar” (PARO, 2005, p.17).

Em conformidade com nossos gestos de interpretação e análise, este sujeito-professor está no “esquecimento número um”, também denominado por Pêcheux (1995) de “esquecimento ideológico”. Esse esquecimento é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela Ideologia. “Por esse esquecimento, temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes” (ASSOLINI, 2011, p.366).

O discurso democrático liberal restringe a participação da comunidade na escola, entregando à prática do “gerencialismo”⁴¹ a centralização das decisões, a organização das

⁴¹ Modelo de gestão adotado pela política Neoliberal desenvolvido entre as décadas de 70 e 80 pela Inglaterra de Margareth Thatcher, e partilhado pelo governo americano de Ronald Reagan. O modelo está ancorado na cultura da lógica do empreendedorismo, que é um reflexo do capitalismo flexível e consolidou-se nas últimas décadas através de um conjunto de valores e práticas que orientam a organização das atividades escolares de forma a garantir controle e eficiência ao máximo, além de estimular e manter o ideário de competitividade. Vale lembrar que este modelo ganhou dimensões maiores, atingindo contingencialmente o continente americano, com

políticas educacionais e a dificuldade de canais de acesso e efetiva/ integral participação da comunidade nas atividades, nos Projetos Políticos Pedagógicos, nas decisões sobre as diretrizes curriculares e nos demais planos e projetos nos quais se encontra envolvida a escola.

No Discurso Pedagógico Escolar (DPE) tradicional, predominante na Escola Pública da atualidade, o significante democracia encontra-se vinculado somente ao que é “*público*”, ao que é “*gratuito*”, ao que pertence ao “*popular*”. O sujeito-professor 1 ao enunciar “é uma escola democrática// é uma escola pública// a X é uma escola democrática por excelência// ela não é uma escola particular”, acredita ser democrática a Escola onde trabalha, por ser pública, pois acredita que no público se pode ter, podem desenvolver-se, relações democráticas, pode ter-se abertura para falar, pois o público é de todos e todos têm direito.

No entanto, como podemos perceber a Escola Pública X, defendida pelo sujeito-professor 1, como sendo uma escola democrática, sendo que, em seu interior são produzidas relações educacionais impostas?

É possível percebermos, por intermédio de alguns recortes abaixo, algumas relações verticalizadas de poder no interior da escola e, ao mesmo tempo, ausência de relações crítico-reflexivas quanto aos dissensos existentes no processo pedagógico de formação.

“Vamos...vamos...vamos...cambada...os professores já estão nas salas e vocês aqui desperdiçando o tempo de todo mundo que tem de trabalhar” (Recorte do Diário de Campo – registro da entradas dos sujeitos-estudantes na Escola)

O que seria desperdiçar o tempo? É possível pensar em democracia na escola com práticas autoritárias? Existe uma relação democracia e autoritarismo?)

“Silênciooooooooo [...] Vamos logo começar porque não temos tempo a perder” (Recorte do Diário de Campo – Sujeito-professor 1 ministrando aulas no 9º (nono) ano do Ensino Fundamental)

O grito de silêncio ocorre, porque os estudantes ainda se encontram dialogando entre si. Não há, nos gestos do sujeito-professor 1, quaisquer possibilidades de agir por uma construção democrática efetiva tal como afirmada por Freire (1967).

destaque o Brasil da década de 1990, e passou a representar as necessidades do discurso (neo)liberal de mercado, transcendendo as matrizes histórico-culturais locais.

“Quem trouxe o trabalho sobre regime político e forma de governo?”

“O combinado não sai caro [...]// quem trouxe será avaliado e terá sua merecida nota/ já quem não trouxe não terá outra chance/ pois no mundo temo que ter compromissos e assim honrá-los// por isso que no Brasil tudo vai mal// com esse governo permissivo// Ao contrário/ países como Inglaterra/ Holanda e Japão são vitrines à serem seguidas”

(Recorte do Diário de Campo – Sujeito-professor 1 ministrando suas aulas no 9º (nono) ano do Ensino Fundamental Sujeito-professor 1)

Cumpre-nos dizer que o sujeito-professor 1 não autorizou (permitiu) aos sujeitos-estudantes, os quais deixaram de realizar a tarefa, explicarem, pelo menos, os motivos do não cumprimento de tal tarefa. Não houve quaisquer possibilidades para que os sujeitos-estudantes pudessem expressar seus sentimentos, exporem seus argumentos, sequer terem o simples gesto de falar.

A Escola Pública X, mencionada pelo (próprio) sujeito-professor 1 como sendo uma escola democrática, traz-nos exemplos, provas e materiais, que a apresentam como uma escola que dita ideias, não troca ideias. Uma escola onde o silenciar, por meio da censura do (não-)dizer (ORLANDI, 2007), apresenta fortes relações com a História e a Ideologia dominantes.

Na esteira dessa afirmação, Freire (1967, p.97) afirma que na escola, seja ela pública ou privada, não

[...] debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com o educando Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

Deste modo, somente a verdadeira experiência da participação crítica dos sujeitos usuários da escola, com as suas consciências críticas, é possível a construção do pensamento, dos gestos e de práticas sócio-políticas de uma democracia efetiva e radical. Torna-se impossível, inimaginável, impensável a construção de uma democracia radical com a presença

de práticas autoritárias, carregadas de censura, com participações silenciosas, silenciadas de seus sujeitos-estudantes, com práticas educacionais, pedagógicas constituídas de grande passividade, subordinação e instrumentalização.

A formação discursiva (neo)liberal (re)produz o interdiscurso da democracia como algo que atrapalha o livre percurso da sociedade, do progresso, do crescimento do mercado. Reproduzir é mais importante do que produzir. A escola deve, sim, preservar a racionalização do processo pedagógico e buscar atingir aos fins pedagógicos determinados, contudo, deve fazê-la, realizá-la, sobretudo, com a efetiva participação de seus sujeitos-estudantes, sujeitos-usuários, com o olhar, com o pensamento humanizado, interpenetrado pelo “ativismo crítico e militante do qual se aprende, se vive e se cria a própria democracia radical da escola” (LIMA, 2009, p.33).

Dando sequência à análise do recorte, as condições de produção trazem o que é material (a língua sujeita a equívoco e à historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário (produz imagens dos sujeitos e dos objetos numa conjuntura sócio-histórica) (ORLANDI, 2009). Todo esse conjunto forma o jogo imaginário constitutivo do discurso, presente no (não)dizer.

Partindo desse pressuposto, podemos perceber que a posição discursiva ocupada por este sujeito-professor 1, produzida pelas formações imaginárias, é quem fala quando pronuncia a “escola pública” como sendo “*democrática por excelência*”. A posição-sujeito ocupada pelo sujeito-professor 1, fá-lo compreender, significar a escola democrática como sendo única e exclusivamente pública, pois é dessa forma que as condições de produção constituem-se no processo de identificação dos sujeitos trabalhados no discurso (Idem, 2009).

Com a contribuição das ideias defendidas por Paro (2005), podemos perceber aspectos, sinais da não existência de uma escola pública de “verdade”, mas, sim, de uma escola estatizada que pouco atende às reais necessidades da comunidade, em especial da comunidade escolar. Uma escola pública só é garantida pela participação efetiva das práticas de democracia uma vez que, o Estado parece não ter interesse na universalização de um ensino de boa qualidade. E para isso ocorrer, é preciso ampliar o horizonte do significante participação por meio da prática democrática correspondente.

Seguindo com as nossas análises na questão proposta no questionário semiestruturado - **“O que você entende por democracia? (Em quais áreas da vida ela pode ser exercitada, praticada?)”** – trazemos o Sujeito-Professor 3 que doravante ocupará, nas análises dos recorres a seguir, a posição sujeito-gestor 3.

Democracia é quando você tem o direito de ir e vir/ de fazer o que você quer/ ouvir também as ideias dos outras pessoas/ [...] você tá no grupo trabalhando com gestão/ grupo de professores né// É nas empresas também não são nada diferente. (Recorte nº 05 – Sujeito-gestor 3)

Iniciamos nossa análise pela SDR “tem o direito de ir e vir”, destacando a forte e marcante presença da formação ideológica liberal do mercado sobre o político.

O sujeito-gestor 3 inscreve-se na formação discursiva liberal ao expressar a proposição “direito de ir e vir”, trazendo pelos fios discursivos (memória discursiva) o sentido defendido outrora pelos países que contribuíram significativamente com a implantação, o desenvolvimento e a manutenção de políticas econômicas ancoradas nos pressupostos do liberalismo.

A fala desse sujeito-gestor encontra-se atualizada pelo interdiscurso do mercado (neo)liberal contemporâneo o qual procura consolidar implicitamente a máxima do Estado Mínimo: *“laissez faire, laissez passer, le monde va de lui même”* (“deixe fazer, deixe passar, o mundo vai por si mesmo”). Tal expressão, ao mesmo tempo em que (re)produz sentidos defendendo a liberdade como princípio básico e incondicional para a sustentação de uma democracia, o que assim deve ser feito e buscado sempre, também traz sentidos-outros de ausência do Estado na defesa dos direitos sociais, deixando os governados à mercê da própria sorte, das próprias condições de relações sociais, responsáveis por suas ações: sucessos e fracassos.

Parece-nos estranho pensar que “deixar fazer o que quer”, defendido pelo princípio do “ir e vir”, ao invés de soar-nos como práticas de liberdade, como indícios de viver a condição humana em sua natureza plena, soe como práticas de ausência do Estado na defesa social, política e jurídica dos direitos e garantias da democracia, em especial no espaço escolar. O não-dito (subentendido) presente na fala “fazer o que quer”, revela à nossa escuta atenta um abandono, um descuido, um reforço do jargão “vamos ver como é que fica, para deixar como está”.

Uma das artimanhas de governos (neo)liberais é reforçar o discurso de liberdade como forma de controle (KRAWCZYK, 2005). O sujeito sob esse efeito de sentido acredita ter plena convicção de sua liberdade, de poder ir e vir, mas não percebe que essa prática faz parte do jogo de interesses de práticas democráticas defendidas pelo modelo de democracia liberal, como fora apresentado por Schumpeter (1984), no qual o Estado não defende os interesses

coletivos de seus sujeitos e deixa-os à mercê, à sorte da própria dinâmica do mercado, da economia e das relações sociais de produção. O “jogo democrático” é uma produção social de regras para certificar quem está ou não está autorizado a tomar atitudes, decisões, vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência (BOBBIO, 2006a).

Preserva-se de forma cristalizada neste sujeito-gestor 3, interpelado em ideologia pelo Estado liberal, a existência de uma democracia qualificada nas ações de direitos considerados invioláveis e que devem ser protegidos, garantidos. Todavia, as formações imaginárias, , fazem-no acreditar que o Estado, agindo desta forma, está cumprindo o papel com os chamados direitos (interesses) civis, esquecendo-se ou sendo alienado dos outros direitos tão importantes ou mais: os direitos sociais.

Seguindo com os nossos gestos de interpretação quanto à SDR *“você tá no grupo trabalhando com gestão/ grupo de professores né// É, nas empresas também não são nada diferente”* impulsiona-nos a suscitar alguns questionamentos quanto à fala deste sujeito-gestor: o que seria “trabalhar gestão com grupo de professores”? De que posição o sentido gestão é percebido, discursivizado, imaginado por este sujeito-gestor 3? Seria a gestão escolar empresarial, o modelo a ser seguido e/ou praticado como forma de se resolver as necessidades pedagógicas da escola? Que outros sentidos sobre a prática, o modelo, a ideia gestão empresarial, ao ser (re)pensada para a escola, estão presentes no interdiscurso que forma o discurso do sujeito-gestor 3?

Licínio Lima (2009) afirma que os problemas inerentes às práticas democráticas na educação têm-se tornado cada vez mais complexos e difíceis, com maior importância quando a democracia, na escola pública, destaque para a gestão, deixa de ser apresentada como política e direito construído por meio de lutas e afetiva participação e passa a ser encarada como obstáculo para uma gestão escolar moderna, racional e eficiente⁴².

⁴² Eficiente aqui não deve ser pensado, imaginado e sentido como qualidade estritamente ligada ao trabalho, à produção ou semelhante a alguma finalidade de serviço. Eficiente deve ser pensado e imaginado como sucesso de efetivação das práticas integralmente coletivas. A frase eficiência total (defendida pelos interesses do Capital) deve ser invertida para totalidade na eficiência (busca pelo coletivo).

Então quando você percebe que aquela escola flui bem as ideias, as manifestações dos alunos, que a gente consegue ouvir as ideias dos professores// não tô dizendo que vai de encontro com o que prega a escola pública/ mas sim dentro de uma unidade quando as pessoas “consegui” expressar suas ideias/ dar suas opiniões mudar alguma coisa dentro da escola/ ai a gente está fazendo isso aquilo// “ah mas o grupo de professores gostaria de fazer isso então quando um gestor ouvir esse grupo de professores e modifica aquilo que ele queria fazer”: isso é democracia// E não quando ele acha que aquela coisa é democrática// Mas ela está imposta ao grupo de professores/ então ai é um desafio nosso viu// E um grande desafio na nossa escola passar por isso daí conseguir vencer os obstáculos diz a escola democrática// Na escola eles pregam como democrático/ Só que quando você chega dentro da escola, você vai manifestar/ vai modificar uma ação/ vai ouvir o grupo de colegiados pra você modificar um determinada avaliação/ uma prática/ um evento na feira/ na escola// que na verdade ela parece ser democrática// Mas ela não seguir as normas as regras da secretaria educação, os prazos o, que o estado regi você// não consegue aplicar a democracia ali//. (Recorte nº 06 – Sujeito-gestor 3)

Diante do posicionamento, da afirmação asseverada por Lima (2009) e de sentidos outros que nos tomam, a SDR selecionada do recorte da fala do sujeito-gestor 3 “quando você percebe que aquela escola flui bem as ideias, as manifestações dos alunos que a gente consegue ouvir as ideias dos professores” apresenta marcas de (um) interdiscurso (presença de discursos entrecruzados de diferentes lugares sociais) referente à compreensão de que as ideias somente “*fluem bem na escola*” e os “seus sujeitos-professores” são reconhecidos (ou não), são ouvidos em seus trabalhos, tanto pelos alunos quanto pelos gestores, porque os sujeitos-estudantes conseguiram produzir manifestações criativas, manifestações positivas, confirmando ou afirmando que as propostas pedagógicas trabalhadas pelos sujeitos-professores surtiram-lhes efeitos, provocaram-lhes sentimentos prazerosos, conseguiram levá-los a (re)significarem a aprendizagem e os saberes construídos adquiridos.

Ainda na mesma perspectiva, se levarmos em consideração o pensamento de Paro (2014) de que, o fim do trabalho pedagógico na escola é o ensino destinado a compreender a educação como mediação de um projeto social maior, cujo centro é o sujeito-estudante e toda a comunidade escolar, então, não poderemos considerar o sentido acima mencionado, compreendido pela forma no pronunciamento do sujeito-gestor 3.

A responsabilidade do fluir bem é de todos os envolvidos com o saber, com a aprendizagem, com o produzir conhecimentos.

Corroborando tal sentido, Pimenta (1999, p.23) esclarece que:

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizadora é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”.

No entanto, outro sentido presente nesta mesma SDR alude que *“fluir bem na as ideias dos sujeitos-estudantes na escola”* está/ esteja relacionada ao produtivismo escolar e à qualidade a qual se espera desse produtivismo. Esta qualidade é esperada através do uso de uma técnica, de uma instrumentalização, de uma “artimanha” política, de um “jogo de cintura” por parte do gestor que garanta de forma eficiente seu “gerenciamento” e aplicação.

As tendências pedagógicas de conteúdo tecnicista e salvacionista, ainda se encontram fortemente presentes em muitas Escolas Públicas do estado de São Paulo, com destaque para esta Escola X, onde realizamos e desenvolvemos nossa pesquisa. Através das formações ideológicas constituintes de ambas as tendências pedagógicas, os sujeitos-professores são expropriados de seus saberes, transformando-se em meros executores de tarefas (OLIVEIRA, 1997) que consigam fazer, ou que façam, com que as ideias dos estudantes “fluam bem”. Esse sentido por nós perscrutado tem importante reforço e sustentação na sequência discursiva de referência (SDR) *“não tô dizendo que vai de encontro com o que prega a escola pública”*.

No dizer do sujeito-gestor 3, *“não tô dizendo que vai de encontro”*, há deslizos de sentidos, os quais o fazem assumir postura contrária da política, do modelo defendido pelo Estado e, ao mesmo tempo, por ser assujeitado ideologicamente (PÊCHEUX, 1995), sua fala reforça a mesma política. Se por um lado o sujeito-gestor 3 é assujeitado ideologicamente, por outro, esse assujeitamento apresenta sinais de práticas de transgressão, apesar de que, para transgredir, é necessário perceber os limites.

O sentido de transgressão aqui pensado, discursivizado é o apresentado pelo filósofo Foucault (2009, p.32-33) como

[...] um gesto relativo ao limite; é aí, na tênue espessura da linha, que se manifesta o fulgor de sua passagem, mas talvez também sua trajetória na totalidade, sua própria origem. A linha que ela cruza poderia também ser todo o seu espaço. O limite e a transgressão devem um ao outro a densidade de seu ser: inexistência de um limite que não poderia absolutamente ser

transposto; vaidade em troca de uma transgressão que só transporia um limite de ilusão ou de sombra.

É necessário compreendermos que limite e transgressão não são definitivos, ao contrário, são provisórios, sem sentidos em si mesmos. Assim como não existe nenhum limite intocável, também não há uma transgressão fora dos limites. O sentido de um é em função do outro. E nessa relação rompimento e recomposição de limites e transgressão, a escola pode e deve buscar romper seus laços com os elementos antidemocráticos, transgredindo-os nas linhas dos próprios limites. O que Foucault (2014) nos mostra, e em partes Pêcheux (apud GREGOLIN, 2006), é que consideradas como importantes e presentes nos sujeitos, são as formas de resistência que os próprios sujeitos-professores travam nas lutas do cotidiano contemporâneo.

O assujeitamento defendido por Althusser (PÊCHEUX apud ZIZEK, 1996) não é abandonado, mas repensado por Pêcheux (1995) a partir dos fracassos, “na interpelação da ideologia dominante, através dos lapsos, atos falhos, etc. que inscrevem traços de resistência e de revolta nos discursos dos sujeitos dominados” (GREGOLIN, 2006, p.140), como apresentado e percebido na fala do sujeito-gestor 3.

Cumpre-nos dizer que, o sujeito apresenta resistência à ideologia através dos traços materializados do equívoco, segundo “forma de aparição fugidia de alguma coisa de uma outra ordem, vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante, tirando partido de seu desequilíbrio” (PÊCHEUX, 1995, p.301). Portanto, para toda dominação há formas de resistência e “ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, “ousar pensar por si mesmo”” (PÊCHEUX apud GREGOLIN, 2006, p.141).

Prosseguindo com a nossa análise, debruçados no recorte nº 06, encontraremos na SDR “ah, mas, o grupo de professores gostaria de fazer isso”/ então quando um gestor ouvir esse grupo de professores e modificar aquilo que ele queria fazer”: isso é democracia/ indícios que contribuem para a construção de um interdiscurso no qual prevalece a noção de “*autorização de participação*”, quando de fato deveria existir a noção de “*construção de participação*”, ou seja, *autogestão*. A oração composta “*gostaria de fazer*” inscreve-se na formação discursiva monocrática de poder, no qual o verbo “*gostaria*”, ao mesmo tempo em que nos apresenta sinais de polidez e, concomitantemente, incerteza, denota ação incerta. O verbo gostar no futuro do pretérito do indicativo expressa algo de dever, de poder ocorrer, mas não ocorre no presente por estar atravessado por marcas de desejos controlados

(cerceados, dominados), regulados de forma vertical; numa relação social hierárquica. “Gostaria de fazer” ocupa o lugar de “deve-se fazer”, pois há desejo para se fazer.

A democracia discursivizada pelas práticas dos sujeitos-escolares (professores e gestores; devemos estender para os demais sujeitos: estudantes, pais, funcionários) não é constituída a partir de uma educação “para e pela democracia”, por meio de práticas dialógicas e anti-autoritárias e das constantes, ininterruptas atividades de participação ativa, contra quaisquer formas de exercícios de passividade e de práticas voltadas “apenas” para as tomadas de decisão (FREIRE, 1999).

Parece-nos que, as formações ideológicas válidas na gestão da escola onde atua o sujeito-gestor 3 apontam para uma gestão justaposta, semelhante ao modelo napoleônico, em que as ideias não são discutidas, nem dialogadas e tampouco construídas. Não há atividade, trabalho, construção de projetos, de planos da escola entre os seus sujeitos, com os seus sujeitos, mas sobre sujeitos. Percebemos, através desta sequência discursiva de referência (SDR), que é preciso o sujeito-gestor responsável pela administração da escola, primeiro, ouvir (perceber, sentir) a real necessidade (ou pressão) apontada pelos seus sujeitos e comprová-la, para que ações, medidas, práticas e atividades sejam efetivamente exercidas e/ou repensadas no futuro. Não há, nesse sentido, uma relação de confiança e cooperação entre os sujeitos-professores e sujeitos-gestores.

Através da análise da SDR “então quando um gestor ouvir esse grupo de professores e modificar aquilo que ele queria fazer” compreendemos que, o sujeito-gestor responsável pela administração da escola ocupa a posição-sujeito⁴³ autoritária. Inscrito numa formação discursiva autoritária, o sujeito-gestor responsável pela escola é percebido pelo (não)dizer do sujeito-gestor 3 como alguém que direciona (um)a Unidade Escolar sem propor, muito menos praticar, ações políticas de sentido democrático. Este sujeito-gestor responsável pela escola toma as decisões por si mesmo, não constrói com os sujeitos-professores da escola as relações da democracia social (societal) (PAULA, 2005), cujas propostas apresentam a construção de uma gestão integral e não parcial.

As formulações das ideias que compõem a democracia social (societal) não são apenas partilhadas, mas (re)formuladas em todo um conjunto, por todos os sujeitos envolvidos no universo escolar.

⁴³ Uma posição-sujeito não é uma realidade física, mas um objeto imaginário, representando no processo discursivo os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social. Deste modo, não há um sujeito único mas diversas posições-sujeito, as quais estão relacionadas com determinadas formações discursivas e ideológicas.

Cumpra-nos dizer que as formações ideológicas do modelo autoritário de gestão estão sustentadas nas práticas da obediência (in)condicional por parte dos sujeitos “geridos” que autorizam e legitimam aquele(a) que acredita deter o poder. Neste sentido, a autoridade (qualidade importante da gestora democrática) passa a ser substituída por traços e aspectos do autoritarismo, legitimados pelos sujeitos-professores que se encontram inscritos em formações discursivas subordinadas, não conseguindo romper com as formações ideológicas da estrutura dos sistemas políticos, das disposições psicológicas a respeito do poder e das ideologias políticas presentes no modelo de gestão “adotado” (imposto) pela escola.

Ainda em relação à democracia mencionada nessa SDR, dois importantes apontamentos devem ser considerados: o primeiro refere-se ao sentido equivocado de democracia participativa citado pelo sujeito-gestor 3. Por entender que o sujeito-gestor (responsável pela administração da escola), ao dar ouvido às ideias dos professores, por se apresentar de maneira “cordial” com os seus colegas de trabalho, ao oferecer a devida atenção às necessidades levantadas pelos sujeitos-professores da escola, esteja praticando ou promovendo a democracia, neste caso, participativa, o sujeito-gestor 3 afasta quaisquer possibilidades de resistência, emancipação e efetiva construção de direitos realmente democráticos, sofrendo os efeitos de ilusão provocados pela Ideologia dominante.

O segundo, como decorrência do primeiro, é permitir que o sentido de “participação silenciosa”, “participação silenciada” e “alienante”, na posição discursiva de participação passiva, ocupe o lugar do sentido de participação “equitativa”, “emancipatória” e “crítica”, portanto ativa (LIMA, 2009).

Salientamos que, essa participação emancipatória e crítica “não pode, por definição, ser realizada sem a escola e, muito menos, contra a escola” (LIMA, 2009, p.40), dispensando os sujeitos-professores e as suas imprescindíveis contribuições na ação pedagógica. Apontamos serem inviáveis quaisquer iniciativas que procurem estabelecer relações democráticas sem a participação de todos os sujeitos os quais compõem a escola, com maior destaque para aqueles que atuam na formação direta do conhecimento do sujeito-estudante: os sujeitos-professores.

Seguindo com nossa análise do recorte nº 06, a SDR: *“Na escola eles pregam como democrático/ Só que quando você chega dentro da escola, você vai manifestar/ vai modificar”[...]/vai ouvir*, inquieta-nos a posição social e política que a escola assume no dizer do sujeito-gestor 3. O interdiscurso (constituição; memória) *“escola democrática”* é percebido através do intradiscurso (formulação) do sujeito-gestor 3 como elemento falacioso, sem quaisquer relações práticas com a realidade da escola.

O discurso reverberado pelo sujeito-gestor 3, emerge como um conjunto de noções sobre democracia apreciadas somente nos documentos oficiais da escola, discursivizado pelos sujeitos-professores e sujeitos-gestores, mas que não ganha contornos reais no dia a dia da escola.

Uma coisa é pensar a “*escola democrática*” definida e defendida pelas formações discursivas dos documentos oficiais (Regimento Escolar, Plano Político Pedagógico da Escola, Plano de Gestão Escolar, Regimento Escola, Calendário Escolar, etc.) e reproduzidas nos cursos de formação continuada, oferecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”, outra coisa, “[...] bem diferente, é considerar que a escola que aí está esteja cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é, sim, reprodutora de certa ideologia dominante [...] é, sim, negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social (PARO, 2005, p.10) na proporção em que faz os seus sujeitos (professores, estudantes, pais, funcionários) ocuparem lugares concedidos e não construídos conjuntamente.

A expressão da língua verbalizada “*só que*”, que apresenta o mesmo valor das conjunções adversativas *mas, porém, todavia*, demonstra-nos sentido de contraste referente aos direitos e (quaisquer) práticas democráticas. O sujeito-gestor 3 transmite-nos o sentido de “incoerência” na qual se encontram as ações, as atividades que envolvem o sentido de democracia na escola. Além disso, a escola, pregada como democrática, ocupa a posição de “bom lugar” porque emite aos sujeitos da comunidade o efeito de sentido (ilusão) de liberdade, de espaço livre onde as “boas ações” ocorrem.

Para adensar tal afirmação, recorremos ao filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1998) que nos ensina não haver qualquer tipo de hesitação ou dúvida mínima por parte dos sujeitos “em estabelecer o bom” como superior em valor ao sentido de mau. Ou seja, não há indícios de criticidade por parte dos sujeitos-professores para romper o sentido utilitário de “*bom*” atribuído à escola, cujo questionamento central referente a esse significante (aparentemente) virtuoso para a comunidade, deve(ria) ser efetuado por seus sujeitos: “E se no bem estivesse inserido também um sistema de retrocesso ou então um perigo, uma sedução, um veneno?” (NIETZSCHE, 2007, p.35).

É neste ponto que Nietzsche indaga os mecanismos psicológicos acerca da compreensão da gênese dos valores atribuídos pelo sujeito ao mundo. A moral “é máquina construída para dominar os outros, e [...] devemos logo distinguir entre a moral (aristocrática) dos fortes e a moral dos (escravos) fracos” (REALE; ANTISSEI, 2006, p.13).

Nesse sentido, ao citar a existência de um sentido de democracia na escola, o sujeito-gestor 3 traz, por meio da memória discursiva, o seguinte provérbio: “[...] os que não podem dar maus exemplos dão bons conselhos” (REALE; ANTISSEI, 2006, p.13), aludindo às possíveis formas de criar táticas, dispositivos de controle (FOUCAULT, 2013) para atrair sujeitos-professores ao pseudo-universo democrático discursivizado no espaço da escola, subjugando-os de acordo com as orientações das ideologias dominantes (ALTHUSSER, 1974).

Nas locuções verbais “*vai modificar*”, “*vai ouvir*” e “*vai manifestar (falar)*” encontram-se marcas de silenciamento que escorrem por entre as tramas da fala do sujeito-gestor 3 (ORLANDI, 2007). Destacamos como importante que, no ato de falar, o sujeito separa, distingue e, de forma paradoxal, vislumbra o silêncio, evitando-o. Se por um lado a linguagem procura estabilizar o movimento dos sentidos, por outro, no silêncio, sentido e sujeito movem-se largamente.

É nesse mover largamente que o verbo ir (*vai*), representado nas falas e nas atitudes dos sujeitos-professores, reverberado pelo intradiscurso do sujeito-gestor 3, faz emergir sinais, vestígios de silêncio que ocupam tanto a posição de resistente quanto a de oprimido. Vale lembrar que o silêncio deve ser compreendido na dimensão política e além dela.

A política do silêncio (o silenciamento) é compreendida como o sentido, sempre sendo produzido

[...] de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo outros sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos.

Há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar mas de fazer “uma” coisa, para não deixar dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorte o dizer. Essa é sua dimensão política (ORLANDI, 2007, p.53).

Assim sendo, nas locuções verbais “*vai modificar*”, “*vai ouvir*” e “*vai manifestar (falar)*”, é possível perceber sentidos de ação (resistência) e desejos contidos (opressão) dos sujeitos-professores diante das práticas políticas e pedagógicas da escola. Os sentimentos como receio, medo e coragem estampam essas locuções verbais, apresentando-nos, através das fissuras, das frestas do silenciamento de seus dizeres, as tentativas que esses sujeitos-professores, e porque não mencionar o sujeito-gestor 3, promovem ao romper (coragem) ou aceitar (medo, receio) as “ordens” ou “comunicados” da direção da escola. É possível, ainda, no recorte da fala do sujeito-gestor 3, perceber o quanto de impedimento há por parte da

gestão da escola em relação às tomadas de decisão ou do compartilhamento das ideias dos sujeitos-professores.

Finalizando a análise deste recorte nº 06, trazemos a SDR *“Mas ela não seguir as normas as regras da Secretaria da Educação, os prazos o, que o estado regi você// não consegue aplicar a democracia ali//”* que manifesta marcas contraditórias quanto à autoridade, à autorização e à imposição no significante democracia.

O enunciado do sujeito-gestor 3 remete-nos à reflexão acerca do sentido de autoridade nas relações democráticas discursivizadas, nos espaços dos órgãos governamentais. Como menciona o filósofo italiano Norberto Bobbio (2001), a autoridade no Estado de Direito, no âmbito da doutrina liberal do Estado, é marcada pela presença da *“velha doutrina da superioridade do governo das leis”* sobre o governo dos homens, ou seja, um Estado em que as normas gerais, isto é, as leis fundamentais ou constitucionais, regulam o exercício dos poderes públicos, salvo o direito do cidadão de recorrer a um juiz independente para fazer com que seja reconhecido e refutado o abuso ou o excesso de poder.

A autoridade do sujeito-gestor responsável pela escola, implícita no dizer do sujeito-gestor 3, inscreve-se na formação discursiva jurídica da obediência das leis e das regras como forma de respeitar e “manter a conduta” (moral do Estado) do trabalho desempenhado na gestão que efetua na escola. Conforme o pensador italiano (BOBBIO, 2001) afirma, o Estado é uma entidade cuja força se apresenta constantemente regulada e limitada, e em que o poder coercitivo deixa de ser exercido “caso por caso”, de acordo com a vontade do soberano, e passa a ser regulado por normas gerais e abstratas que estabelecem autorizações para o exercício do poder, quando, havendo uma certa proporção entre permitir e reprimir.

A democracia, nessa perspectiva, é considerada como um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que definem quem (não) está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. A decisão é considerada coletiva, pelo sujeito-gestor 3, quando for e se for tomada com base em regras que estabelecem quais são os indivíduos autorizados a tomá-la. Não há quaisquer possibilidades de construção de um sentido de democracia livre, autônoma, coletiva e cooperativa como nos apresenta o sentido de democracia social (FREIRE apud LIMA, 2009).

Dando sequência às nossas análises, apresentamos o recorte número 07 a partir da questão que compõe nosso questionário de entrevista semiestruturada: **“Durante sua trajetória como profissional da educação, e nas relações sociais de trabalho, tanto com a parte da gestão, quanto com os trabalhos em sala de aula, como você percebe, sente, observa, concebe ou entende a existência do sentido de democracia na escola? Você**

poderia citar exemplos, passagens ou acontecimentos que demonstrem esses sentido de (anti)democracia?”

Certo// ahan certo// Hããã...bom/ percebo a democracia na escola partindo/ partindo da direção em geral né// é em relação à questão pedagógica não vejo democracia//é depois que ocorre o planejamento que no início do ano que é o...a apresentação do PPP...plano pedagógico// percebo que o único momento de democracia na escola quando se vai discutir um presente para o professor que está aposentando// algo relativo a parte// pedagógico não vejo nada. (Recorte nº 07 - Sujeito-professor 3)

A análise do recorte acima nos permite dizer que o sujeito-professor 3 identifica-se com formações discursivas as quais pressupõem a democracia enquanto uma prática social mínima de participação e escolha ancoradas na autorização e na regulação político-social, como defende o modelo democrático (neo)liberal.

Encontram-se na SDR “percebo a democracia na escola partindo/ partindo da direção em geral [...] é em relação à questão pedagógica não vejo democracia” formações ideológicas do novo modelo de gestão escolar (neo)liberal, sustentadas nas práticas de “governança” (KRAWCZY, 2005) e “gerencialismo” (PAULA, 2005) da escola pública. De forma simultânea, a atitude de subordinação (governança) e de autonomia (gerencialismo) constituem a fala do sujeito-professor 3 que não consegue perceber como o sentido de democracia desliza entre as “perdas gradativas dos direitos políticos” por parte dos sujeitos-professores desta escola pesquisada, ao compreender que “a democracia parte da direção escolar”, como sendo o lugar oficial em que se produz o sentido de democracia, e a lógica da política de descentralização pensada como “política de redistribuição de responsabilidades”.

Assujeitado ideologicamente, o sujeito-professor 3 identifica-se com o Discurso Pedagógico Escolar (PDE) tradicional, o qual defende o fracasso da democracia na escola pública a partir de questões e práticas pedagógicas internas da escola, (não)ditas incompetentes, desenvolvidas pelos sujeitos-gestores da coordenação da escola e não como consequências negativas do modelo de gestão escolar (neo)liberal na qual se inscrevem os próprios sujeitos-gestores responsáveis pela escola.

A responsabilidade pela “não ocorrência” do sentido de democracia na escola, no dizer do sujeito-professor 3, fica restrita aos sujeitos-professores e sujeitos-gestores, enquanto o Estado é isento de quaisquer responsabilidades. Nesse sentido, toda a “culpa” e todo o

“erro” (fracasso) que envolve esta Escola pública, acaba sendo distribuído entre os seus sujeitos, assim como lhe é atribuído todo o insucesso pelo qual a própria Escola sofre. Insucessos e fracassos marcados de sucessivos discursos carregados de formações ideológicas os quais reforçam a ideia da competitividade como algo salutar, do sucesso escolar como responsabilidade de cada sujeito que compõe o universo da própria escola e não do fim que o Estado, a serviço do Capital, impõe ao projeto pedagógico da escola.

A presença de um interdiscurso de participação movido pela cisão “compartilhamento e voluntariado” nos revela sentidos de afastamento dos sujeitos-professores e sujeitos-estudantes da escola, assim como de toda comunidade que a constitui, de práticas sócio-políticas de democracia radical como espaço de luta social e conquistas realizadas por meio de cooperações e da coletividade. Sentir que o *“único momento de democracia na escola”* encontra-se relacionado a *“se vai discutir um presente para o professor que está aposentando”*, é rechaçar, definitivamente, quaisquer possibilidades de construção de novos sentidos de democracia voltados para a participação efetiva e integral dos sujeitos da comunidade.

Pensar que, a importante prática (de vida) política e social as quais envolvem a democracia, está reduzida a um compartilhamento de “sins” e “nãos” de sujeitos-professores e sujeitos-gestores em torno de um *“mimo”* a ser oferecido a um dos sujeitos-professores (as) que (não) contribuiu adequadamente para a formação escolar do sujeito-estudante, é pensar nos funcionamentos das inúmeras tramas da ideologia (ZIZEK, 1996) que capturam os sujeitos-professores e sujeitos-gestores da escola, fazendo-os reproduzirem efeitos de sentido que caracterizam o distanciamento das práticas sociais e políticas da democracia social transformadora (LIMA, 2009).

Assim como o sujeito não se apropria de forma individual da linguagem, mas, sim, de forma social e histórica, refletindo-se nela através de sua interpelação pela Ideologia, o sujeito, ao produzir a linguagem, é também (re)produzido nela de forma dialética. Seguindo essa lógica, apontamos que o sujeito-professor 3 encontra-se no “esquecimento número um”, também chamado por Pêcheux (1995) de “esquecimento ideológico”, ao manifestar que o “único momento de democracia” na escola é a discussão para “comprar o presente de um colega professor”.

Conforme Assolini (2003, p.18),

[...] o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina [...], a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela

identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (quer dizer, no interior da qual ele se constitui como sujeito).

Desse modo, o sujeito-professor 3, possui a ilusão de que é senhor (fonte, origem) do sentido daquilo que fala. Através desse esquecimento, apaga, inconscientemente, qualquer elemento que venha do exterior da sua formação discursiva acerca de democracia e reproduz os mesmos sentidos (já-ditos) de outrora.

Seguindo as análises na esteira da mesma questão, trouxemos a fala do sujeito-professor 2, que muito se assemelha à fala do sujeito-professor 3; entretanto, seu pronunciamento suscita-nos outras inquietações e faz-nos “escavar” sentidos de democracia voltados mais para os elementos antidemocráticos.

Na escola?// Acho que na escola funciona uma democracia de interesse/ Até aonde é interessante para a pessoa/ ter a sua opinião/ ter a sua participação/ ter a sua contribuição naquela questão/ é...é você é importante naquele momento/ A partir do momento que a sua participação ali, já, não condiz com aquilo que aquela pessoa está querendo/ então você passa a ser dispensável/ Aí já não é.../ Aí você já não é mais importante pra aquilo/ Então, é democrático o processo até no ponto que interessa pra quem tá praticando aquele ato/ Por exemplo, é...tem alguma coisa pra decidir na escola/ tem que comprar o material pra escola/ o diretor acha conveniente que você saiba daquela “verba” que ele recebeu, por exemplo, tem que comprar aquele material de consumo. (Recorte nº 08 Sujeito-professor 2)

A partir de nossos gestos de interpretação da SDR “na escola funciona uma democracia de interesse”[...] é democrático o processo até no ponto que interessa pra quem tá praticando aquele ato/, o sujeito-professor 2 traz uma memória discursiva concernente ao modelo “*cultural personalista*”, oriunda do processo histórico elitista e excludente constituinte do Brasil (período colonial até o século XX).

Ao eleger a escola como espaço de privilégios e interesses destinados a poucos, o sujeito-professor 2, por meio da memória discursiva, presentifica em seu dizer todo um importante contexto histórico do Brasil: a relação de poder no senhorio da Casa Grande – relação disciplinadora entre o senhor, os agregados, os dissidentes, os excludentes – cujo contexto trazia, em seu imaginário, uma série de relações sociais e políticas de aproximações

por interesses, direitos violáveis e, em certas ocasiões, conflitos e distanciamentos (FREYRE, 2003).

Essa contextualização com a Casa Grande aparece em um novo momento (*“na escola funciona uma democracia de interesse”*), o que provoca efeitos de sentido comparáveis à clássica disputa de posições e interesses por uma manutenção do poder no espaço interno da própria Casa Grande (Escola). Caso o contexto fosse o Palácio do Planalto e o Congresso Nacional, por exemplo, as posições e os interesses não estariam materializados nos grupos sociais como ocorrera no Período Colonial, e, sim, nos grupos partidários.

Acrescenta-se a isso, o fato de as formações discursivas nas quais se inscreve o sujeito-professor 2, ocupando a posição de sujeito da resistência à cooptação dos interesses da escola, projetarem formações ideológicas que remetem à escola como uma concepção patrimonialista do Estado e caracterizada pelo poder personalista e pelo “apadrinhamento” em suas relações internas.

Tal qual ocorria no cotidiano da Casa Grande, os sujeitos da Escola (atual) onde se realiza a pesquisa, de acordo com a fala do sujeito-professor 2, encontram-se em circunstâncias de relacionamentos aproximados por interesses, e objetivam a não perda do *status quo* diante dos (prováveis) conflitos existentes em seu espaço interno, embora as relações políticas e históricas sejam diferentes da do cotidiano da Casa Grande.

Cumpre-nos dizer que, o interdiscurso de “favores” e de “obrigação” circula(va)m, tanto em um quanto no outro, ou seja, as administrações políticas dos distintos períodos sem enreda(ra)m nas teias do compadrio e do fisiologismo político (GADOTTI; ROMÃO, 1997) para a manutenção do poder administrativo.

Se na Casa Grande era a posição-sujeito do Senhor que determinava quem (não) tinha direitos, deveres e o que (não) estava certo ou (não) errado, a posição ocupada pelo sujeito-gestor responsável pela administração da Escola, no dizer do sujeito-professor 2, não foge às características do senhorio. Apesar de estarmos comparando épocas diferentes, com características diferentes, os sentidos (re)significam tanto lá quanto cá. “As palavras refletem sentidos de discursos já proferidos, realizados, [...] e é desse modo que a história faz-se presente na língua” (ASSOLINI, 2011, p.356).

Como nos esclarece Orlandi (2015, p.41), as palavras dialogam entre si e com as outras palavras, pois toda “[...] palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”.

O personalismo político caracteriza-se por três importantes aspectos: demagogia, populismo e carisma. Ora enleados, ora desatados esses aspectos são assumidos na figura do

sujeito líder personalista, que consegue desempenhar, simultaneamente, os papéis de democrático e autoritário em suas ações tomadas (IANNI, 1991). Sendo assim, a SDR, “que a sua participação ali, já, não condiz com aquilo que aquela pessoa está querendo”, traz vestígios, pistas de sentidos de uma democracia voltada às práticas populistas, sob as quais o sujeito (governado) é chamado a se posicionar diante do embate político, entretanto, sua atuação não ultrapassa os limites da legitimação de decisões, que já foram tomadas pelo sujeito-líder (governante).

Os pesquisadores Gadotti e Romão (1997) chamam essa prática de antecipação do sujeito-líder em relação ao sujeito-liderado de “ação preventiva da classe dominante”. Por meio dessa ação clássica de antecipação do personalismo caracterizado na figura do sujeito-dominante, os sujeitos-dominados permanecem como “parceiros-fantasmas” no jogo político, não podendo atuar de fato, porém, vivenciando uma democracia de expectativa. Os obstáculos construídos pelo sujeito-gestor responsável pela escola e colocados à frente dos sujeitos-professores, sujeitos-pais, sujeitos-estudantes, sujeitos-gestores (coordenadores), sujeitos-funcionários, garantem-lhe a certeza de sua própria decisão ideologicamente assumida como se fosse de todos.

Por conseguinte, outros questionamentos inquietam-nos em relação a esta SDR. O advérbio de lugar “*ali*” refere-se a quais lugares? A quais situações? A quais momentos e acontecimentos da/na escola?

“Não condizer com aquilo” reporta-nos a perscruta do (con)dizer - não-dito (dito) pelo dito (não-dito) - como estar ou não estar em harmonia, concordância com alguma coisa. O pronome demonstrativo indefinido “aquilo” assume posições variáveis no discurso. De acordo com a inscrição do pronome, em dada formação discursiva “aquilo”, pode ocupar determinada posição e sofrer, instantaneamente, deslizos de sentidos se percebido, interpretado em outras condições de produção.

Ao referir-se “aquela pessoa”, o sujeito-professor 2 silencia, em seu dizer, a imagem do sujeito-gestor responsável pela escola, talvez por não querer comprometer-se diante deste entrevistador na posição de sujeito pesquisador, ou por ter receio de sofrer alguma represália (se já não tenha sofrido em outras condições dadas), ou ainda por acreditar que o silêncio fale mais do que a própria palavra verbalizada.

Salientamos, como esclarece Orlandi (2007, p.68), que o

[...] silêncio não é ausência de palavras; ele é o que há entre as palavras, entre as notas de música, entre as linhas, entre os astros, entre os seres. Ele é

o tecido intersticial que põe em relevo signos que, estes, dão valor à própria natureza do silêncio que não deve ser concebido como um “meio”[...] O silêncio não está apenas “entre” as palavras. Ele as atravessa. Acontecimento essencial de significação, ele é matéria significativa por excelência.

A SDR *“acha conveniente que [...] saiba”* apresenta formações ideológicas perfeitamente suportáveis pela ideologia (neo)liberal: “ninguém melhor do que o interessado para saber o que é do seu interesse” (GADOTTI, ROMÃO, 1997, p.30). O interesse do sujeito-professor 2 em conduzir honestamente as relações democráticas intra-escola, apesar de ser legítima e autodeterminada, não cabe para a ideologia (neo)liberal presente no comportamento do sujeito-gestor responsável por ela, mesmo que tal interesse seja permitido inicialmente por tal ideologia.

O *“achar conveniente que [...] saiba”* pressupõe o efeito de sentido de participação regulada, pois, participar aqui é estar ciente de uma atividade já existente com sua própria estrutura e finalidade e não poder atuar de forma engajada e efetiva nessa mesma participação.

A ausência de autonomia presente no não-dito (ORLANDI, 2009, 2014) do sujeito-professor 2 reproduz sentidos outros que, muitas vezes, diferem dos sentidos progressistas constituintes da autonomia enquanto relações humanas e sociais civilizadas, justas, edificadas na ética e nos princípios morais. A educação não existe sem a ética.

Como mencionado nesta pesquisa, o sentido nunca é o sentido em si, porém trata-se do efeito de sentido entre sujeitos capturados pela ideologia e reproduzidos pela história e pela língua. É através do efeito de sentido que a “participação regulada” ganha sentido de “autonomia” e passa a ser utilizada como álibi (justificativa aceitável, escusa aceitável) na formação discursiva (neo)liberal, na qual se encontram o governo do estado de São Paulo e seus sujeito-gestores (como prepostos entre as práticas antidemocráticas do governo e a comunidade escolar), remetendo formações ideológicas opressoras nas relações sociais (hierárquicas) entre sujeitos-professores e sujeito-gestores. Os reflexos dessas relações são encontrados diretamente na gestão da escola pesquisada: uns poucos sujeitos (internos e externos) ocupam posições de controle e de domínio, enquanto os demais sujeitos (a maioria), apenas ocupam posições de executores de tarefas cujo sentido de autonomia factual, enquanto participação integral e social escapa-lhes quase inteiramente.

Vale lembrar que, “a luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola” (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p.47).

Eu vejo assim, o pessoal às vezes vai contra muita coisa/Fala por trás/Não...não conversa diretamente com quem tá gerindo/ Cê entendeu?/As coisas ficam mal resolvidas/Saem às vezes até mal feitas” (Recorte nº 09 - Sujeito-professor 2)

Iniciamos a análise do recorte número nove (9), concentrando-nos na sequência discursiva *“Eu vejo assim, o pessoal às vezes vai contra muita coisa/ Fala por trás”*. Tal sequência indicia a inscrição do sujeito-professor 2 em formações discursivas marcadas pela censura e pela interdição.

A expressão *“fala por trás”* permite pensar na impossibilidade de os sujeitos-professores exporem suas percepções, argumentos, queixas, subjetividades sem que sejam produzidas situações conflituosas. Os conflitos, embates e desentendimentos advêm da compreensão equivocada, por parte dos sujeitos-gestores, de que a posição sujeito-professor seria hierarquicamente inferior ao papel desempenhado pela gestão e, portanto, deveria permanecer silenciada.

As posturas assumidas pelos sujeitos-gestores na realidade da escola entrevistada, em relação à gestão escolar, encontram-se calcadas no silenciamento produzido pelas relações monocráticas de poder (existentes nesse espaço), na/pela hierarquização enrijecida das posições sociais/funcionais da/na escola e na/pela administração que se faz perceber autoritária.

Considerando o exposto, trazemos os estudos de Orlandi (2007) sobre “as formas do silêncio”. De acordo com a autora, “[...] o silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso” (ORLANDI, 2007, p.105). Ressaltamos, ainda, a existência do silêncio nas próprias “palavras, [...] que são atravessadas por ele; elas produzem silêncio; o silêncio “fala” por elas; elas silenciam” (Ibidem, p.14).

Nessa perspectiva, os mecanismos da censura presentes no silenciamento *“fala por trás”*, fazem com que o sujeito-professor seja proibido de ocupar certas posições, certos lugares. O que há, de fato, é uma marcante regulação do poder dizer e não-dizer nas relações sociais entre esses sujeitos-professores e os sujeitos-gestores da escola entrevistada, cuja “não reversibilidade” do discurso dos sujeitos-gestores, atravessados pelas marcas do autoritarismo nessas relações, impedem-nos de ocupar diferentes lugares do dizer, afetando-os enfaticamente diante das chamadas práticas democráticas.

Diante das políticas neoliberais presentes na gestão escolar, o sujeito-professor entrevistado acredita que, todo dizer nas práticas gestoras é transparente, compreensível e claro, quanto ao que se entende ou se concebe por democracia: poder e não poder. Interpelado pela ideologia dominante (ZIZEK, 1996), esse sujeito-professor não consegue identificar as formações discursivas nas quais a escola onde trabalha está inscrita e quem tem ou não, porque tem ou não, permissão para dialogar, o que pode ou não dialogar, e ocupar posições outras que lhe permitem (re)significar seu dizer. Essa “tomada de posição” do sujeito-professor 2 - quanto ao imaginário democrático – em relação à crença de que os sujeitos-professores podem e têm acesso irrestrito ao dizer, ao falar, especificamente quando se trata das questões pertinentes à gestão escolar e seus desdobramentos, caracteriza-se em seu “assujeitamento sob a forma do ‘livremente consentido’.” (PÊCHEUX, 1997, p.215).

Até aqui analisamos as SDR's a partir de diferentes recortes quanto ao sentido de democracia para os sujeitos-professores e sujeitos-gestores. Deste ponto em diante apresentaremos recortes e análises discursivas quanto as seguintes questões: **“Você acredita que a gestão escolar desta escola é democrática? Você ocupando a posição-sujeito de professor ou gestor considera-se democrático?”**.

Para melhor observarmos os indícios, as pistas, os vestígios de diferentes formações discursivas nas quais se encontram as materialidades linguístico-discursivas das enunciações dos sujeitos-professores e sujeitos-gestores entrevistados e, ao mesmo tempo, compreendermos as formações ideológicas nas quais e sob as quais tais materialidades se constituem ou estão constituídas, valer-nos-emos de algumas sequências discursivas de referência dos recortes das falas dos sujeitos entrevistados, bem como, das condições de produção das práticas pedagógicas desses sujeitos, desenvolvidas no dia a dia da escola. Importante destacar que tais práticas foram anotadas por este pesquisador em Diário de Campo após anuência dos sujeitos entrevistados.

“Quando o gestor ele sem consultar o professor// ele organiza a sala de aula através daquele...daquilo que eles chama ‘o mapa’/ o que pra muitos professores é antidemocrático/ porque não foi aberta uma discussão pra ver onde o menino vai sentar(?)/ pra mim é democrático// e porque (pra mim) é democrático?// A democracia para mim (ênfase na fala) ela não implica// abrir discussão pra todo mundo falar/ todo mundo dá opinião// [...] essa interferência do gestor na minha opinião [...]// ele tá interferindo no espaço dentro da sala de aula, mesmo sem consultar o professor// dão pronto aquilo lá// é...é...porque que eu considero democrático(?)// porque ele tá tentando criar uma situação que gere disciplina pra que o professor possa transmitir todos os conhecimentos [...] (Recorte nº 10 – Sujeito-professor 1)

A sequência discursiva de referência (SDR) *“o gestor ele sem consultar o professor// ele organiza a sala de aula através daquele...daquilo que eles chama ‘o mapa’/”* enunciada pelo sujeito-professor 1, traz-nos, suscita-nos pistas, vestígios, fortes relações de sua inscrição em formações discursivas de “gerência empresarial”, que remetem à formações ideológicas empresariais.

Em entrevista concedida ao site “neteducacao.com.br”⁴⁴, o pesquisador Vitor Henrique Paro declara que, a escola pode até ser considerada uma empresa, por ser uma instituição e, nesse sentido, envolver esforço humano-coletivo na busca de um objetivo determinado. Entretanto, é preciso que, os que assim pensam, sejam cautelosos quanto às comparações ou entendimentos da escola como instituição empresarial.

A escola não é uma empresa capitalista, sua natureza não tem por função o lucro como fim, a apropriação do trabalho alheio com o intuito manter a hierarquização do controle produtivista, sua natureza tem como fim formar sujeitos críticos; sujeitos autônomos.

A organização da sala de aula por meio de ‘um mapa’ organizacional engessado, sem diálogo amplo, sem debate reflexivo e sem uma discussão propositiva sobre as reais condições do trabalho pedagógico a ser desenvolvido naquele espaço, sobre as condições de produção do espaço pedagógico com os seus sujeitos (estudantes, pais e professores), evidencia-nos, não apenas um caráter centralizador do gestor, mas, sobretudo, o reforço da

⁴⁴ Disponível em: <<http://neteducacao.com.br/noticias/home/o-papel-do-diretor-de-escola-educador-ou-gerente>>. Acesso em 30 de maio de 2016.

figura do “chefe” que objetiva tratar tais necessidades sob a ótica do administrativo e se esquece de que na escola o pedagógico é constituinte de sua natureza (PARO, 2015⁴⁵).

Se numa gestão escolar ancorada em pressupostos democráticos o caráter da administração é considerado como mediação,

[...] sua ação na escola perpassa todos os momentos do processo de realização do ensino, incluindo não apenas as atividades-meio, mas as atividades-fim, em especial aquelas que se dão na relação educador-educando, pois a ação administrativa só termina com o alcance do fim visado. Carece de fundamento, pois, a dicotomia que às vezes se estabelece entre o administrativo e o pedagógico, como se o primeiro pudesse estar em concorrência com o segundo, como quando se diz que o pedagógico deve preceder, em importância, ao administrativo. Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo. (PARO, 2015, p.25)

Assim sendo, é o pedagógico que dá a essência de ser ao administrativo, caso contrário reforça ainda mais a formação discursiva da burocratização, do poder verticalizado, da gerência controladora, negando os fins educativos a que deve servir e reforçando os fins da proposta empresarial de administração.

Quanto à SDR *“porque não foi aberta uma discussão pra ver onde o menino vai sentar(?) / pra mim é democrático”*, o dizer do sujeito-professor possui uma interdiscursividade caracterizada pelo entrelaçamento de diferentes discursos, os quais ocupam diferentes posições sócio-históricas e diferentes lugares sociais. Ao dizer que considera democrático o “simples fato” de o gestor tomar atitudes arbitrárias, excluindo a possibilidade de abrir discussões a respeito dos lugares a serem ocupados na sala de aula, o sujeito-professor 1 ocupa a posição sócio-histórica de um sujeito-professor tradicionalista, cujas relações hierárquicas de poder devem prevalecer para “manutenção de uma ordem social” sequer existente.

Este sujeito-professor, que é o sujeito responsável/organizador desse discurso, justamente por ocupar o lugar social de professor, sofre algumas determinações da ordem da exterioridade. Assim, na passagem do espaço empírico para o espaço discursivo, o sujeito-professor 1 inscreve-se num determinado lugar discursivo, o qual está determinado pelas relações de verdade e poder institucional que ele representa socialmente: a escola (AIE), o Estado, a postura deontológica do profissional da educação etc.

⁴⁵ Disponível em: < https://www.youtube.com/results?search_query=paro>. Acesso em 18 de abr. 2015.

Chama-nos a atenção, a presença de fortes marcas de uma democracia liberal no intradiscurso do sujeito-professor 1, trazida pelos fios discursivos de uma rede de memórias, ao enunciar na SDR “A democracia para mim (ênfase na fala) ela não implica// abrir discussão pra todo mundo falar/ todo mundo dá opinião” o sentido de democracia como “auto reprodução” das práticas de poder entre os que representam e os que são representados. Aos que representam, ficam a concentração do direito e do poder da fala, enquanto aos representados cabem apenas os resultados sonoros das falas dos representantes.

Independentemente dos representantes terem sido escolhidos por um grupo privilegiado, terem sido promovidos à posição representante por meio de mecanismos seletivos ou terem sido aclamados pelo lugar social que ocupam, o fato é que, aqueles que controlam o “jogo” do poder ditam as suas regras, e nestas regras a governabilidade vertical e social mantem as posições sociais da escola definidas.

A disciplina dos corpos, a disciplina da fala são dispositivos práticos de controle e produção de poder. Os sujeitos-estudantes, assim como os sujeitos-professores, descontentes com a prática antidemocrática do sujeito-gestor responsável pela escola e que não se manifestam diante de suas práticas arbitrárias, emudecem-se diante de seu poder personalizado e passam a ter seus corpos, suas liberdades “docilizadas” (FOUCAULT, 2013) diante de práticas ideológicas de sujeição.

É, enquanto professora eu sou autoritária em sala de aula// Coloco os alunos sentados em fila// Não gosto que os alunos conversem enquanto eu estou falando// Porque eu acho que o aluno tem muito que escutar...é...do professor// Não considero...não considero de jeito nenhum, não consigo entender ainda que formação básica é lugar de produção de conhecimento// [...] tem um discurso de...de...é...pra eu ter disciplina em sala de aula eu tenho que colocar o menino como um sujeito produtivo/ que produza conhecimento/ eu acho que produzir conhecimento é em nível de universidade ou diretamente na empresa/ nos laboratórios/ sei lá// eu acho que aqui não é lugar de produção de conhecimento// eu acho isso um equívoco [...]. (Recorte 11 – Sujeito-professor 1)

Questionado quanto a sua postura (não)democrática em sala de aula, o sujeito-professor 1 inscreve-se na formação discursiva do autoritarismo, da posição verticalizada de poder, entendendo ser sua posição uma posição-sujeito do controle, do domínio da sala e, consequentemente, na produção de boas aulas. Entendemos ser importante destacar que, na

AD a posição-sujeito é o resultado da relação que se estabelece entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito de uma dada formação discursiva, assim sendo, a forma-sujeito é a forma pela qual o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui. Esta identificação baseia-se no fato de que, os elementos do interdiscurso, ao serem retomados pelo sujeito do discurso, acabam por determiná-lo. Também chamado de sujeito do saber, sujeito universal ou sujeito histórico de uma determinada formação discursiva, a forma-sujeito é responsável pela ilusão de unidade do sujeito.

As SDR's “*É, enquanto professora eu sou autoritária em sala de aula// Coloco os alunos sentados em fila [...]Porque eu acho que o aluno tem muito que escutar...é...do professor*” inquieta-nos por sentirmos/ percebermos que, os dizeres deste sujeito-professor 1 revelam presenças de formações discursivas opostas, porém com marcantes formações ideológicas que se associam em pontos comuns.

O dizer “*enquanto professora, eu sou autoritária em sala de aula*”, apresenta um interdiscurso de sobreposição do sujeito ativo em relação ao sujeito passivo, constituinte de uma formação de discursiva que remete à memória social de uma “educação bancária” (FREIRE, 2002). O sujeito-professor 1 traz pelos fios discursivos desse mesmo dizer que, a aprendizagem requer uma ordem social da sala, mas não uma ordem construída pelas relações dialógicas entre sujeito-educando e sujeito-professor e, sim, por relações arbitrárias de um sujeito-professor que exerce papel autocrático diante um grupo de sujeitos-estudantes dominados.

Este discurso evidencia-nos efeitos de sentido de uma situação de ensino-aprendizagem ancorada numa distância intransponível entre sujeito-professor e sujeito-estudante, especialmente quando há existência de situações de informações produzidas somente pelo sujeito-professor. Este que fala diante do sujeito-estudante que ouve, não produz relações sociais democráticas reais sócio-historicamente construídas, mas relações sociais de práticas passivas em que um deposita e o outro se torna seu depositário.

Outrossim, sabemos que há sempre o que aprender, há sempre o que escutar, que o sujeitos escolares irão transmitir e receber informações mutuamente, entretanto, é preciso que este processo ocorra sem que, com isto, se estabeleça uma situação de “onipotência” de um lado e de “tabula rasa” de outro. A escuta é necessária, é precisa e constituinte de quaisquer sujeitos os quais ocupem posição social de estudante, pesquisador, leitor, analista, estudioso, cientista, etc.; porém, esta escuta não deve ser concebida, entendida e materializada na relação sócio-política dominante-dominado, na qual um sujeito se diz detentor dos saberes, dos

conteúdos e ocupe posição verticalizada diante de outro sujeito, considerado pelo primeiro como alguém despossuído de saberes, de vivências e (des)conhecimentos.

De acordo com Gregolin (2006) o discurso, como sendo qualquer ação humana que produz sentidos, não está livre do controle do poder. O sujeito ao produzir os discursos, sejam eles falados, escritos, pintados ou manifestados nos gestos corporais, não os fazem absolutamente livres, ao contrário, a produção do discurso exige controle, exige o que Foucault (2014) denominou de “governamentalidade dos corpos”.

Para melhor ilustrar nossas análises e colaborar com a discussão proposta, as anotações do Diário de Campo, constituintes de nossa pesquisa, apresentam informações substanciais, essenciais complementares à fala do sujeito-professor 1.

O sujeito-professor 1 retoma o programa de aula e pergunta aos sujeitos-estudantes:

- *“Quem trouxe o trabalho sobre regime político?”*. Vários sujeitos-estudantes respondem que trouxeram, porém, sete (07) sujeitos-estudantes procuraram, tentaram em vão argumentar seus motivos de não conseguirem entregar a referida atividade.

De maneira firme, convicta e sem flexibilidade, o sujeito-professor 1 diz:

“O combinado não sai caro [...]// quem trouxe será avaliado e terá sua merecida nota// Já quem não trouxe não terá outra chance, pois no mundo temos que ter compromissos e assim honrá-los// por isso que aqui no Brasil tudo vai mal//... com esse governo permissivo//[...]”
(Recorte do Diário de Campo – Sujeito-professor 1 durante as aulas no 9º (nono) ano do E.F.II)

“Não cumpriram com o vosso dever, também não terão// [...] não terão mesmo, mais nenhuma autorização para conversar// Se abrirem a boca para falarem quaisquer coisas, podem pegar suas coisas e se dirigirem à sala da direção// Ouviram bem?” **(Fala do Sujeito-professor 1 aos sujeitos-estudantes do 9º (nono) ano do E.F. II que não entregaram as atividades)**

As falas e os gestos de controle do sujeito-professor 1 revelam ausência de possíveis práticas democráticas em sala de aula, ao mesmo tempo que procura endossar os gestos gerenciais desse espaço. O sentido de democracia aqui presente está relacionado ao modelo o qual entende a participação como apenas informacional, ou seja, as ações são tomadas por um

sujeito que concentra maior domínio do poder nas relações sociais. Aos que possuem menor domínio do poder diante do “jogo democrático”, restam-lhes apenas as aceitações de suas (próprias) insatisfações diante das decisões tomadas pelo sujeito dominador ou, então, a tentativa de suas resistências, mesmo cientes de que não serão ouvidos, podendo, inclusive, serem ainda mais penalizados.

Entendemos que práticas pedagógicas promotoras na construção, na constituição de uma democracia amplamente participativa, radical, cultural, de uma democracia total e não parcial, devem ser organizadas por meio de lideranças pela libertação e não pelo controle.

Liderança pela libertação exige postura de co-construção, de horizontalidade nas relações sociais e práticas, de não pensamento “para” ou “sem” os grupos, mas com os grupos. A liderança deve ser compreendida como elemento constituinte de todos os sujeitos envolvidos e não como elemento caracterizador de um sujeito ocupante de determinada posição sócio-política no espaço onde se vive.

Educador e educando (liderança e massas) co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-la e, assim, criticamente conhece-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. (FREIRE, 2002, p.34)

Ao citarmos logo acima, em uma de nossas análises, que a SDR *“Coloco os alunos sentados em fila [...] Porque eu acho que o aluno tem muito que escutar...é...do professor”* encontra-se em formações discursivas opostas, nossa intenção é demonstrar que, os mesmos dizeres do sujeito-professor 1 ocupam posições discursivas diferentes quanto ao ato de silenciar os sujeitos-estudantes ou pôr os sujeitos-estudantes em silêncio. Se as próprias palavras transpiram silêncio (ORLANDI, 2006), o próprio silêncio tem muito a dizer.

Nesse seguimento, o sentido de silêncio esperado dos sujeitos-estudantes, o enfileiramento de suas carteiras no intuito do “controle dos corpos” como dispositivo de vigilância e a reprodução dos dizeres em tom arbitrário na sala de aula - *“Não cumpriram com o vosso dever, também não terão// [...] não terão mesmo, mais nenhuma autorização para conversar//”* - não se limitam ou se encontram apenas no efeito de sentido que contem a acentuada presença da censura em seus comportamentos. Pelo contrário, o silêncio mostra sua força e apresenta-se como “fôlego da significação”, ou seja, “um lugar necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite o movimento do sujeito.” (ORLANDI, 2006, p.13).

Procurando entender a materialidade simbólica do ato de silenciar, podemos ampliar a compreensão da nossa relação tanto com as palavras quanto com o próprio silêncio. Ou seja, o sujeito-estudante “estar” em silêncio não nos remete apenas ao sentido de arbitrariedade tal qual apresentamos na outra formação discursiva. O silêncio, como instrumento de controle, para o sujeito-professor 1 também tem função de (re)produzir reflexão sobre as próprias condições de produção dos próprios sujeitos-estudantes e conduzir a dimensão técnica do aprendizado; tão necessária quanto a dimensão política e a dimensão estética.

Importante destacarmos que, se se deseja educar “alguém”, este ato implica lhe propor “métodos de aprendizagem”, independentemente de isso ocorrer de forma menos organizada, sem tantas exigências metódicas, como no caso da família; ou então exigir maiores critérios, cuidados ou ocorrer de maneira sistematizada, como no caso da escola.

Educação é um processo de aperfeiçoamento contínuo do sujeito que envolve valores e construção do caráter, organização da personalidade e inserção social. Trata-se de uma esfera muito ampla, a qual na realidade contém, entre outras, a esfera da aprendizagem. Por esse viés, a aprendizagem é um processo de transição da passagem da ausência de alguma habilidade, seja motora ou cognitiva, para a demonstração da posse desta mesma anteriormente inexistente. Cumpre-nos dizer que à educação implica procedimentos de aprendizagem, contudo nem toda aprendizagem é educação. É preciso que se tenha bastante nítida a distinção para se entender a importância da aquisição de conteúdos oferecidos por um professor.

O filósofo brasileiro Dermeval Saviani (1999) em seu livro “Escola e Democracia” esclarece-nos que para a educação atingir seu próprio fim – proporcionar saberes necessários para transformar a vida do sujeito - é preciso estar antes assentada em elementos basilares como aquisição e desenvolvimento de habilidades para que se obtenham os conteúdos.

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que estes conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. (SAVIANI, 1999, p.66)

O ato de silenciar vem não como mecanismo de censura, mas como dispositivo de disciplina para que a aquisição dos saberes básicos, dos conteúdos básicos (ler, escrever, compreender, entender etc.), por parte dos sujeitos-estudantes, dê-se de maneira favorável e,

deste modo, consiga fazer com que os sujeitos-estudantes atinjam, após conscientes e instrumentalizados, o fim esperado da educação: emancipação dos controles dos discursos dominadores.

Ainda seguindo com as nossas análises acerca deste recorte número onze (11), apresentamos as SDR's *“não consigo entender ainda que formação básica é lugar de produção de conhecimento// [...] tem um discurso de...de...é...pra eu ter disciplina em sala de aula eu tenho que colocar o menino como um sujeito produtivo/ que produza conhecimento/ eu acho que produzir conhecimento é em nível de universidade ou diretamente na empresa/ nos laboratórios/ sei lá// eu acho que aqui não é lugar de produção de conhecimento”*

Por estudar as leis de desenvolvimento da sociedade pela investigação da ação e transformação das formas de produção, o filósofo alemão Karl Marx (1999) buscou traçar o percurso a ser trilhado no processo de produção do conhecimento pelo próprio homem.

O movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto como um problema que ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio de uma análise aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”. (SAVIANI, 2012, p.61-62)

O conhecimento é, portanto, uma “explicação, uma interpretação que deve ser precedida de uma observação e de uma descrição exatas do objeto em estudo [...]. No conhecimento defrontam-se consciência e objeto, sujeito e objeto” (HESSEN, 1999, p.22-23). Nessa relação, sujeito e objeto permanecem eternamente separados e atravessados pelo materialismo histórico. Ambos são o que são apenas na medida em que são um para o outro. Desta forma o mundo só é mundo por ser produto da História, por ser admitido e concebido pelo pensamento do homem atravessado, cindido por diferentes discursos que produzem neste, sentidos e efeitos de sentidos outros.

Esta rede discursiva desperta nossa escuta atenta e o nosso olhar atravessado pela produção de sentidos quanto aos dizeres do sujeito-professor 1 presentes na SDR *“não consigo entender ainda que formação básica é lugar de produção de conhecimento// [...] tem um discurso de...de...é...pra eu ter disciplina em sala de aula eu tenho que colocar o menino*

como um sujeito produtivo” que acredita ser a escola apenas um espaço de reprodução técnica e não de produção de saberes, de conhecimento.

Inscrito na formação discursiva de tendência pedagógica liberal, este sujeito-professor 1 ao dizer que não consegue entender ser a educação básica um lugar de produção de conhecimento, reforça o discurso liberal constituído de formações ideológicas ancoradas nos pressupostos de que a escola só tem papel de preparar tecnicamente os sujeitos-estudantes para o meio social, de conduzi-los para o desempenho de papeis sociais individuais por meio de suas aptidões particulares. Aqueles que melhores foram “beneficiados” pela natureza, terão melhores condições de desempenharem melhores papeis.

A formação discursiva liberal traz também formações ideológicas liberal-tradicional, sob as quais a escola se apresenta como “espaço” de preparação cultural mínimo do sujeito-estudante, não lhe proporcionando compreender a dinâmica social que o cerca, as diferenças de classes sócio-historicamente presentes no mundo, muito menos refletir que por trás da “ideia de igualdade de oportunidade” encontra-se velada a desigualdade de condições.

Quando pensado em relação ao discurso, a memória pronuncia-se com suas características. O saber discursivo (memória discursiva) faz com que todos os dizeres se tornem possíveis, manifestem-se sob a forma do pré-construído, do já-dito que se encontra na base do dizível, “sustentando cada tomada da palavra” (ASSOLINI, 1999; ORLANDI, 2009). A presença de uma interdiscursividade afeta o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva.

Nessa perspectiva, ao enfatizar que o “*conhecimento é um produto exclusivo da universidade e das empresas*”, o sujeito-professor 1 traz por meio dos fios discursivos entrelaçados na memória discursiva tudo o que já foi dito sobre escola, produção de conhecimento, pesquisa, pesquisadores, indústria, papel do ensino escolar, diferenças entre pesquisa e ensino, escola/ mercado de trabalho, qualificação da mão de obra, faculdades públicas *versus* faculdades privadas, entre outros. De certo modo, todos estes sentidos e outros que não emergem, mas estão presentes, foram ditos em outros lugares por outros sujeitos, em momentos diferentes, lugares distantes, produzem efeitos de sentidos-outros sobre o que o sujeito-professor 1 diz.

Esses sentidos convocados pela formulação “*produzir conhecimento é em nível de universidade ou diretamente na empresa*”, pressupõem na experiência educacional a presença da educação reprodutora. A educação reprodutora tem como objetivo maior apenas atuar, reproduzir-se ideologicamente no seio da sociedade e não dialogar como uma sociedade deve se comportar.

Entendemos que, para uma sociedade produzir é necessário reproduzir, caso contrário não sobreviverá (SAVIANI, 2012). E para que isso aconteça, é preciso reconhecer “que não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais da produção: a reprodução dos meios de produção” (ALTHUSSER, 1974, p.13).

Nesse contexto encontramos a força de trabalho que precisa ser renovada, precisa ser reproduzida por não ser inesgotável. A força de trabalho requer, além da saúde física, competência no exercício do trabalho, das atividades para continuar gerando produtividade. E como essa competência poder garantida? Que recursos são necessários para que a força de trabalho ganhe qualificação?

A escola pública estatal, historicamente, tornou-se o grande centro formador dessa competência, dessa qualificação da força de trabalho para que os fins do capital continuassem sendo atendidos. Além dos elementos ideológicos necessários presentes na escola, as políticas públicas educativas geradas no seio do pensamento liberal, a formação despolitizada da maioria do professorado da rede pública estadual paulista, a transformação do gestor escolar em gerente escolar, a forte presença do tecnicismo, do reprodutivismo, das tendências liberais não-críticas, podem ser considerados recursos suficientes para efetuarem tanto a manutenção quanto a qualificação continuada da força de trabalho.

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto, algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se, portanto “saberes práticos” (des “savoir faire”) [...] Mas, por outro lado, ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, do comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e seus servidores) a “mandar bem”, isto é (solução ideal) a “falar bem” aos operários.

Enunciando este fato numa linguagem mais científica, dizemos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida; isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante, para os operários, e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante, para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar, também pela palavra, a dominação da classe dominante. (ALTHUSSER, 1974, p.20-21)

Esta escola inscrita em discursos constituídos por formações ideológicas que reforçam o assujeitamento, também é assegurada pela reprodução da força de trabalho como fica evidente no dizer do sujeito-professor 1.

De acordo com Lima (2005, p.28), uma escola só pode ser considerada uma escola quando é

[...] capaz de pensar criticamente o presente e de imaginar criativamente o futuro, contribuindo para a sua realização através do engajamento político em causas públicas e da acção educativa comprometida com o bem comum e o destino coletivo da humanidade.

Esta escola não foge das regras da reprodução, por ser crítica, autônoma e autogestora. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Ancorada em pressupostos de uma Pedagogia concreta, crítica e não empírica, a escola democrática está longe de conceber a “educação como determinante” cardeal das mudanças, das transformações sociais, reconhecendo-se limitada e como instrumento de controle social e ideológico.

Contudo, diferentemente da escola do modelo liberal (tradicional ou nova), a escola de modelo democrática radical compreende que a educação possui relacionamento dialético com a comunidade. Mesmo sendo determinada, ela é capaz de influenciar as causas determinantes e se concebe como instrumento importante e decisivo, em algumas circunstâncias sociais, no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2012).

A aquisição e/ou construção do conhecimento pela escola passa, antes de tudo, pela politização do sujeito e, consecutivamente, pelo seu reconhecimento quanto às realidades e necessidades da comunidade.

Não!! Ela não é democrática.// [...] Então, uma das coisas que eu digo que não é democrático é a questão da atribuição/Então, ele a escolhe a sala em que você vai trabalhar/ e não é porque eu quero ser o preferido/ é porque você dá conta daquela sala não traz problemas/ então você vai ficar com aquela/ “Olha eu deixo você”...vou citar um exemplo... “eu deixo/ vou ficar com essa sala de aula aqui, desde que você fique com essa outra aqui também”, entendeu?”/ [...] É professor, mas depois você vai precisar novamente mais pra frente e você não colabora hoje/ eu não vou poder colaborar com você/ depois se você precisa de alguma coisa da escola/ Então é aquela democracia de interesse/ **(Recorte nº 12 – Sujeito-professor 2)**

A resposta do sujeito-professor 2 quanto à pergunta se a gestão da escola onde trabalha é democrática, ocorre com um direto: **Não!**. Emendando sua fala ao **Não**, o sujeito-professor 2, ao longo de seus dizeres, implicitamente evidencia que as relações sociais no interior da escola estão apoiadas em formações discursivas que pressupõem a presença de práticas de “compadrio”, de “apadrinhamento social e politiquista” muito utilizadas no período colonial do Brasil que se estenderam pelos séculos seguintes, atravessando o imaginário social e constituindo a personalidade de alguns sujeitos-brasileiros. Voltaremos a esta formação discursiva do compadrio e das formações ideológicas do clientelismo político produzido nas relações sociais assim que compreendermos algumas análises das relações de micropoderes no interior da escola.

A repetição do lexema **então** assume, nos dizeres do sujeito-professor 2, sentidos que deslizam entre a formação discursiva implicada de arbitrariedades nas quais e sob as quais se encontra sua posição social de sujeito-professor no interior da escola, e a formação discursiva da naturalização dessa arbitrariedade como se as relações arbitrárias fossem constituintes da natureza humana e não produzidas pelas lutas sociais no percurso da história.

Em discurso proferido no Estádio Loftus Versfeld⁴⁶, Petroria (África do Sul), após vitória na corrida pela presidência da república da África do Sul, o libertário Nelson Mandela confirma que ódio não é constituinte da natureza humana, mas é aprendido e apreendido conforme as condições sociais que envolvem o indivíduo. Assim sendo, “arbitrariedade instituída” e “arbitrariedade constituída” interpenetram os dizeres do sujeito-professor 1 por meio do interdiscurso do lexema **então**.

Na esteira desse pensamento, Marx (2013) define que diferentemente dos animais, por mais que alguns destes possuam qualidades excelentes no desempenho de suas funções, o homem é condutor de sua própria história, “consciente” de seu papel e da conjuntura que o cerca.

O uso e a criação de meios de trabalho, embora já existam em germe em certas espécies de animais, é uma característica específica do processo de trabalho humano, razão pela qual Franklin define o homem como “a toolmaking animal”, um animal que faz ferramentas. A mesma importância que as relíquias de ossos têm para o conhecimento da organização das espécies de animais extintas têm também as relíquias de meios de trabalho para a compreensão de formações socioeconômicas extintas. O que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como”, “com que meios de trabalho”. (MARX, 2013, p.329)

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br>>. Acesso em 30 de maio de 2016.

“Como os sujeitos são sociais e os sentidos são históricos” (GREGOLIN, 2011, p.302) os discursos enfrentam-se, lutam entre si, enlaçados em contendias, exprimindo os duelos em torno de dispositivos que se identificam. Em consonância com a obra “Raízes do Brasil” do pesquisador Sergio Buarque de Holanda (1995), compreendemos que as relações do compadrio e do clientelismo político-social encontram-se interpenetradas nos comportamentos e nos discursos dos sujeitos brasileiros.

Ao utilizar a metáfora orgânica “Raízes” para descrever as relações político-sociais no Brasil, o autor aponta que através das raízes devemos compreender, observar a presença de solo, de estrutura plantar, de produção de galhos, de frutos e sementes que retornam ao seu ponto inicial após cursar o caminho da dialética do político e do social entre os sujeitos produtores da realidade.

Buscar essas raízes é buscar a identidade do compadrio e do clientelismo, independentemente de serem eles – compadrio e clientelismo - livres consentidas entre os sujeitos ou persuasivas por meio de chantagens consentidas, presentes tanto nas relações político-sociais quanto nas relações humanas em todas as suas instâncias.

Seguindo adiante com a presente análise, ressaltamos a sequência discursiva “Olha eu deixo você...vou citar um exemplo... eu deixo/ vou ficar com essa sala de aula aqui, desde que você fique com essa outra aqui” que nos incita a refletir sobre essas raízes do compadrio entre o sujeito-professor 2 e o sujeito-gestor por ele denominado. A presença de uma “cordialidade” não-dita (implícita), porém constituinte da enunciação do sujeito-professor 2, alude a uma “cordialidade brasileira” sustentada por uma certa violência velada. Violência velada envolta no “Homem Cordial” que diz não se tratar apenas de uma violência atuante nos meios legais da coerção, mas sim por se tratar de uma violência que age fora dos meios legais de coerção, e, podemos até dizer, extrema, porque é oriunda de um comportamento incapaz de moldar-se a padrões legais e à ordem pública.

De acordo com Greco (2001, p.74) “O Homem Cordial” é definido “como protótipo do não-cidadão, pelo fato de o seu perfil não se adequar ao espaço do público, simbolizando, ainda, uma sociedade que prefere obedecer a assumir responsabilidades”. Isso decorre do fato de alguns sujeitos recusarem o formalismo e buscarem fundamentar suas relações em uma intimidade que prioriza o contato pessoal a fim de evitar as regras da normativa ética instituída, que por um lado permite ganhos sociais que a própria normativa não permitiria.

Mediante os dizeres do sujeito-professor 2, as relações ganham outros contornos diferentes aos da democracia efetiva, quando “cada indivíduo afirma-se ante aos seus

semelhantes indiferentes à lei geral, onde esta lei contrarie suas afinidades emotivas, e atento apenas ao que o distingue dos demais, do resto do mundo” (HOLANDA, 1995, p.155).

Diante dessas relações personalizadas nos micropoderes da presença de um clientelismo sócio-historicamente constitutivo dos sujeito-brasileiros, é possível compreendermos que um dos sentidos do verbo *“entendeu?”*, presente na fala do sujeito-professor 2, traga em sua formulação efeitos de sentido que reverberam impotencialidades, julgamentos, sanções, penalidades, medidas austeras e injustas pelo simples fato de querer seguir as regras jurídicas, mesmo que injustas numa perspectiva filosófica, institucionalizadas na escola.

Da mesma forma, encontramos na SDR *“É professor, mas depois você vai precisar novamente mais pra frente e você não colabora hoje/ eu não vou poder colaborar com você/ depois se você precisa de alguma coisa da escola/”* indícios, pistas, sinais de uma relação política entre o sujeito-professor 2 e o sujeito-gestor com significativas marcas de uma democracia liberal atravessada por práticas (não-)ditas antidemocráticas: clientelismo, personalismo, corporativismo, populismo. Mesmo não integrantes das chamadas “qualidades” do modelo de democracia liberal, as práticas anteriormente mencionadas devido às dinâmicas e aos jogos de micropoderes acabam se inteirando das formas políticas da democracia.

Cumpra-nos dizer que, no capitalismo, não é necessário que as instituições políticas sejam diretamente apropriadas pela classe dominante, pois elas possuem uma lógica e uma unidade, determinadas pela estrutura do Estado burguês (indivíduos juridicamente iguais e identificados como agentes da soberania popular), que estabelecem as condições políticas da dominação de classe, à medida que opõem obstáculos à organização autônoma dos dominados (SAES, 1987).

Enfim, como é interessante percebermos que o “*nível de participação*” do sujeito-professor 2 na atribuição de suas aulas, na escolha de suas aulas encontra-se no nível denominado por Bordenave (1994) de **delegação**. Ou seja, o sujeito-professor 2 tem seus direitos constituídos e garantidos por lei, a qual lhe “autoriza” em “seu pleno gozo”⁴⁷ exercer suas liberdades quanto às ações de seu cargo e função diante da escola. Entretanto, a presença vertical do “nível de participação” do tipo “delegação”, impõe-lhe medidas restritivas originadas nas relações clientelistas carregadas de violência simbólica velada.

⁴⁷ Importante compreender que os direitos aqui mencionados são os que se encontram legitimados e prescritos na ordem do jurídico como: Estatuto do Funcionário Público da Educação, LDBEN 9.394/06, Normativas Estaduais, Plano Estadual de Educação, etc.

Questionado se se considera um sujeito-professor democrático diante de suas práticas docentes e pedagógicas, este sujeito-professor 2 responde que não, e intensifica seu medo diante da liberdade.

Eu procuro, mas eu acho que ainda não// Acho que pela minha forma de criação, pelas coisas que já aconteceram na minha vida/ eu...eu hoje tenho muito medo ainda de dar liberdade total na sala de aula/ Tô dando uma matéria para que o aluno precisar de mim/ Ele tá ali pra perguntar/ pra errar/ pra acertar/ o que ele quiser eu reconheço isso como processo de ensino-aprendizagem/ Eu não vejo o erro como punição/ Eu não vou criticar o aluno por isso/ mas eu não vou deixar ele fazer o que ele quer/ Vou tentar direcionar o tempo todo. (Recorte nº 13 – Sujeito-professor 2)

A análise da SDR “Acho que pela minha forma de criação, pelas coisas que já aconteceram na minha vida” permite-nos dizer que, na posição-sujeito dominado, o sujeito-professor 2 parece-nos ter vivido, noutros momentos de sua vida, situações disciplinares em relação ao seu comportamento que pressupõem a liberdade enquanto elemento constitutivo da consciência humana, um ato perigoso capaz de produzir instabilidade social, capaz de instalar “um certo” caos incontrolável. Encontra-se no interdiscurso desse sujeito-professor 2 indícios, vestígios, sinais de experiências desagradáveis com relação ao significante liberdade, independentemente dos períodos que compuseram/compõem a sua vida.

Inquieta-nos diante dos seus dizeres o efeito de sentido negativo que o sentido de liberdade, por ele atribuído, produz. Parece-nos que o significante liberdade para ele ocupa outro lugar, outra posição social que não o de autonomia de escolha, o de autonomia na vontade em assumir uma relação própria com o mundo o qual lhe constitui; mundo este não fabricado, não imposto. Quando julgamos estar sob relações de poder mais fortes do que as nossas vontades, compreendemos que este julgamento é uma decisão livre, desimpedida de quaisquer outras forças externas, pois outros sujeitos, em condições de produção semelhantes, agiram totalmente diferentes independentemente das relações de poder sob as quais estavam submetidos.

As Revoluções Industriais e as Tecnológicas (re)produziram certos dispositivos disciplinadores para adequar os sujeitos à forma desejada por cada segmento ou espaço de poder social. As normas jurídicas, as leis, o governo, as instituições, os hospitais, as escolas, as igrejas, a liberdade, a cidadania, a vigilância, a punição, a sujeição, entre outros

dispositivos de poder, visam disciplinar o corpo para extrair dele o máximo de suas forças, para que ele seja produtivo e, simultaneamente, submisso, dócil.

Nossos gestos de interpretação concernentes aos dizeres e aos fazeres pedagógicos do sujeito-professor 2 destacam um profissional que se encontra dividido entre atender ao funcionamento disciplinar da escola, ao modelo controlador elaborado pelos mecanismos do poder e construir laços afetivos, libertários e emancipadores com os seus sujeitos-estudantes.

As SDR's *“de dar liberdade total na sala de aula/ Eu não vejo o erro como punição/ Vou tentar direcionar o tempo todo”* apresentam, em conjunto com as observações anotadas em Diário de Campo, condições de produção (sentido restrito e sentido amplo) que evidenciam o conflito deste sujeito-professor 2 entre o percorrer um caminho de práticas pedagógicas voltadas para possíveis ações democráticas e construções emancipadoras de ensino-aprendizagem e continuar refém da escola inscrita na formação discursiva da maquinaria do controle, que vigia, submete e disciplina corpos e sentimentos.

O segundo Sujeito-Estudante aproveita a fala do primeiro Sujeito-Estudante e reforça o discurso da não compreensão do conteúdo e emenda dizendo que o Sujeito-Professor 2 deve permitir que os estudantes partilhem de suas dúvidas durante o processo de exposição do Professor. Neste momento, diversos Sujeitos-Estudantes reforçam os mesmos discursos e expressam-se enunciando ser mais fácil participar simultaneamente da aula.

O Sujeito-Professor 2 ouve a sala; seu semblante (face) é tomado por diversas expressões que vão desde a insatisfação, passando pela ironia até gestos de recusa diante das enunciações ouvidas. Após todos expressarem suas dúvidas, suas ideias e tecerem seus comentários, o Sujeito-Professor 2 fica emudecido por alguns segundos ou minutos e profere:

“Vocês sabem do meu jeito e da minha forma de trabalhar desde a 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental). Procuro desempenhar o meu papel da melhor forma possível. (Eu) Trabalho cinquenta e quatro horas/aula por semana tentando estar na mesma condição em todas as aulas; o que é impossível. Os alunos não querem nada com nada. Se você aplica uma forma de trabalho, o aluno vem e resmunga; se aplica outra forma, a mesma ladainha. Se estudassem mais ao invés de ficaram nessa m[...] de facebook, de whatsapp, ou sei lá que diabos mais, com certeza as dúvidas seriam outra[...]”.

(Diário de Campo – Sujeito-Professor 2)

As insatisfações tanto do lado dos sujeitos-estudantes quanto do lado do sujeito-professor 2, (d)enunciam que a ausência de relações efetivamente democráticas, construídas a partir do respeito e conhecimento das diferenças, dos dissensos críticos e dos debates, desnudem a escola de elementos basilares para a execução de uma pedagogia histórico-crítica. A defesa de um ensino que exija respeito aos saberes dos sujeitos-estudantes, de um ensino que exija ética, estética, que exija aceitação do novo, reflexões acerca dos riscos e crítica sobre a prática educacional (FREIRE, 1996), formam um entrecruzamento de discursos (interdiscursividade) promotores da autonomia e da democracia radical.

Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que - fazer de quem se isola de quem se "aconchega" a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não são transferindo, mas co-participando. Se, do ângulo da gramática, o verbo entender é transitivo no que concerne à "sintaxe" do pensar certo ele é um verbo cujo sujeito é sempre co-partícipe de outro. Todo entendimento, se não se acha "trabalhado" mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos "cuidados" alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho chamando "burocratizada", implica, necessariamente, comunicabilidade. Não há inteligência - a não ser quando o próprio processo de entender é distorcido - que não seja também comunicação do entendido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p.47)

Igualmente, faz parte do pensar a rejeição de qualquer forma de controle verticalizado de um sujeito sobre o outro, de disciplinas que "docilizam" os corpos e não os emancipam, de mecanismos que concentram o poder e não promovam sua descentralização. Desta forma, a construção de uma escola pedagógica passa também por uma prática pedagógica indagativa, questionadora, que promova (re)pensar(es), saber(es), mobilizações, (re)formulações, (cri)atividades, que estimulem e provoquem os sujeitos-estudantes a vivenciarem e descobrirem riquezas da linguagem polissêmica (ASSOLINI, 2011).

Seguindo adiante, com o recorte número quatorze do sujeito-gestor 3, continuamos direcionando nossos olhares e gestos interpretativos buscando, no entremeio, nas entrelinhas,

se a escola onde este sujeito desempenha a função de gestor é sentida, percebida como sendo democrática em suas ações.

[...] Esta questão da democracia, do aluno, da nota é do comportamento do desempenho do aluno e tudo mais/ mas quando a gente vai para uma avaliação externa do governo/ esse é ponto que eu quero chegar// Você vai numa avaliação externa/ tá/ aquele aluno que você trabalhou o não inteiro e não produziu/ que não foi bom/ como que um gestor vai ser avaliado pelo que vai receber de mérito ou de bônus// ou até do merecimento se o cara não tá preocupado com ele// E então você não consegue na prática, isso acaba sendo democrático seria muito melhor/ apesar, eu tô falando no bônus que é o exemplo// apesar do bônus né, sempre que gente ganha é bem vindo// mas não é essa a ideia// O bônus se avaliado como numa empresa// Ooo...a pessoa cumpriu/ trabalhou num faltou

(Recorte 14 – Sujeito-gestor 3)

Iniciamos nossa análise destacando que o sujeito-gestor 3 na posição de sujeito-coordenador pedagógico, traz uma memória discursiva pertencente ao pensamento neoliberal, com destaque para o pensamento disseminado, pulverizado pelo governo do estado de São Paulo

Acrescenta-se a essas informações, o fato de as formações discursivas nas quais se inscreve enquanto sujeito-coordenador pedagógico, projetarem formações ideológicas que aludem a um reforço da prática do mercado, do gerencialismo na educação, segundo o qual o bom professor deve, merece receber o bônus, “prêmio”, por ter atingido a meta estabelecida para o seu trabalho. Dentre as condições de produção por nós observadas durante a entrevista, este sujeito-gestor 3 encontrava-se indignado pelo “péssimo”⁴⁸ desempenho da escola diante da Avaliação do Saresp.

Tal indignação não se pautava pelo desempenho, considerado desfavorável, dos sujeitos-estudantes, mas, sobretudo, pelo fato da “gestão” da escola ter sido “prejudicada” por este resultado em dois sentidos: 1) perda do ganho do bônus; 2) ficar sob vigilância, maior disciplinarização da Diretoria de Ensino quanto aos trabalhos da gestão escolar.

Entre os diversos sentidos que circulam na fala do sujeito-gestor 3, dois em especial afetaram de forma profunda nossa escuta atenta e nossos gestos de interpretação acerca da

⁴⁸ Lexema adotado pelo discurso capitalista que busca a todo custo manter a competitividade e a individualidade dos sujeitos envolvidos

sequência discursiva de referência “[...] *Esta questão da democracia, do aluno, da nota é do comportamento do desempenho do aluno e tudo mais/*”: o sentido do conservadorismo e o sentido do tradicionalismo presentes no não-dito.

Ao enunciar *“Esta questão da democracia, do aluno, da nota, do comportamento do desempenho do aluno”* e associarmos as condições de produção nas quais e sob as quais a entrevista fora realizada, percebemos que o sujeito-gestor 3, pelo não-dito (ordem do implícito), está mais preocupado em manter a escola fora do controle popular, com o cumprimento das ordens do sistema e na manutenção da disciplina corporal dos sujeitos-estudantes, do que definitivamente a constituição e o debate em discutir se a escola pública é gerida ou não sob condições de produção democrática.

A noção de implícito defendido em Ducrot (ORLANDI, 2009) presume modos de ditos, subentendidos, que permitem deixar entender, sem ficar à descoberta, ao embaraço de se ter dito. Ou se afirmar de uma determinada forma que tal responsabilidade do dizer possa ser recusada. Observa Orlandi (2007), que a concepção de silêncio não pode ser confundida com o não-dito (implícito). Ao contrário do implícito, que significa por referência ao que foi dito, o silêncio não precisa ser referido ao dizer para significar.

O silêncio representa, não fala. Por ser uma técnica de dizer alguma coisa sem, contudo, aceitar a responsabilidade de tê-la dito, o não-dito ocorre através de uma diversidade de recursos tais como implícitos, denegações, discursos oblíquos, figuras de linguagem, trocadilhos, chistes, frases feitas, provérbios, piadas e injúria.

O não-dito faz parte do discurso que certamente não é palavra. Na premissa, há impossibilidade do discurso de abranger uma enunciação exaustiva, completa. Nesse aspecto, entende-se que o não-dito é constituinte do discurso.

Mais uma vez o sujeito-gestor 3 desvela em sua fala (SDR) *“tá/ aquele aluno que você trabalhou o não inteiro e não produziu/ que não foi bom/ como que um gestor vai ser avaliado pelo que vai receber de mérito ou de bônus// ou até do merecimento se o cara não tá preocupado com ele [...]”* a preocupação com o “bônus” e a “meta-produtividade” que não foram atingidas, culpabilizando os sujeitos-estudantes por não alcançarem média exigida e, ao mesmo tempo, renegando a estes mesmos sujeitos-estudantes uma escola voltada para a autonomia, para a coletividade, para os mecanismos sociais de empoderamento coletivo etc.

Esta culpabilização passa a ser discursivizada pelo sujeito-gestor 3 como mecanismo de autodefesa e autopreservação diante de quaisquer medidas, discursos ou comentários que venham afetar o papel da gestão e sua co-responsabilidade na formação pedagógica e cultural de seus sujeitos-estudantes.

Percorrendo o entremeio das palavras podemos dizer que as formações ideológicas constitutivas da fala do sujeito-gestor 3 distanciam-no de uma posição democrática efetiva e o aproximam do discurso neoliberal que valoriza mais as atividades-meio do que as atividades-fim da educação. Na esteira dessas formações ideológicas que valoram os meios em prejuízo dos fins, o sujeito-gestor 3 passa a ocupar o papel de preposto entre a escola/comunidade e o Estado.

Podemos inferir que, através do modelo importado da esfera privada, as diretrizes governamentais para a administração da escola pública sustentam-se na flexibilização e (ilusória) autonomia da gestão já incorporada na racionalidade econômica ou “qualidade total”. Com o objetivo de alcançar maior eficiência, “desempenho” e produtividade para esta escola pesquisada, o sujeito-gestor 3, implicitamente, atribui sentidos de transferência de responsabilidades do fracasso da escola para os sujeitos-estudantes e os sujeitos-professores. “Nesse modelo focado na gestão local, a escola passa a constituir-se de fato como núcleo do sistema e o diretor passa a ser seu principal representante, que personifica os ‘novos modelos de gestão’.” (OLIVEIRA, 2009, p.202).

Nas SDR's *“apesar do bônus né, sempre que gente ganha é bem vindo// mas não é essa a ideia// O bônus se avaliado como numa empresa// Ooo...a pessoa cumpriu/ trabalhou num faltou”*, podemos observar com maior acuidade, o sujeito-gestor 3 reforçar a importância da “bonificação” para os trabalhos dos sujeitos-professores e sujeitos-gestores como uma forma de “recompensa” e “reconhecimento” dos mesmos, endossando o discurso neoliberal e se esquecendo da escola e seu papel diante de sociedade.

Ao entender-se na condição de sujeito-responsável-último pela gestão da escola, age em conformidade com a ideologia neoliberal que orienta os avanços do capitalismo e interpenetra nos discursos (re)produzidos no interior da escola. Oliveira (2009, p.242) destaca que, no contexto de adoção de critérios mercadológicos para a gestão escolar, estabelecidos nos últimos anos, esta “[...] assumiu princípios, valores e técnicas da iniciativa privada, tais como eficiência, produtividade e controle do trabalho, assumindo um perfil de escola-empresa, onde se preocupa mais com a performance, a gerência, o controle e os resultados”.

Cumpramos dizer que as formações ideológicas do neoliberalismo se embrenham no interdiscurso dos sujeitos-escolares da escola pesquisada, capturando-os e conduzindo-os a uma auto responsabilização tanto pelo desempenho individual quanto pelo desempenho da instituição a qual estão responsáveis.

O sujeito-gestor 3 ao ser questionado se se considera um gestor democrático, sua resposta se inscreve em diferentes formações discursivas que se chocam:

Eu me considero// [...] me considero democrático/ Porque, olha só, o gestor democrático na minha opinião/ É eu tenho que na minha opinião, eu tenho que acatar a política pública// Eu entendo isso// Só que ao mesmo tempo eu não posso abandonar meu grupo/ então né, você fica entre a cruz e a espada// Se tá do lado da política pública porque eles são os nossos patrões e rege isso daí para os gestores// Só que eu também tenho que defender a posição do professor//
(Recorte nº 15 – Sujeito-gestor 3)

Diante das discussões e análises que temos até aqui apresentadas, o sujeito-gestor 3 inscrito em formações discursivas que remetem às formações ideológicas de uma democracia competitiva e mantenedora das regras do “jogo democrático”, estabelecidas pelo governo através de uma violência simbolizada, deixa-nos transparecer a contradição entre as políticas públicas constituintes da educação paulista, os desejos e anseios da comunidade e a (possível) rejeição dessas políticas à democratização da escola pública.

O sentido/modelo de democracia liberal, por ocupar o lugar de um modelo que se sustenta nas relações verticais de poder (CHAUÍ 2001; GASPARD, 2015; SAES, 1987) e “*estabilidade social*” em oposição a qualquer proposta que venha desafiar o “*status quo*” dos sujeitos que ocupam posições de comando, está reverberado no dizer do sujeito gestor 3, especificamente na sequência discursiva de referência “eu tenho que acatar a política pública” // Só que ao mesmo tempo eu não posso abandonar meu grupo/ você fica entre a cruz e a espada//.

O interdiscurso (neo)liberal que entretém, permeia, as formações discursivas nas quais se encontram os dizeres do sujeito-gestor 3, apresenta a “*autorreprodução*” das relações puramente técnicas de poder entre o “agir” e o “não agir” diante de dadas situações e circunstâncias. “*Acatar a política pública*”, assim denominada pelo sujeito, e tentar, ao mesmo tempo, “*não abandonar o grupo de professores*”, demonstra o quanto do não-dito (do implícito) dos elementos antidemocráticos, da a-democracia e de quaisquer formas de intervenções docentes que contestem “as propostas” governamentais (im)postas, encontram-se aí materializadas no seio da Escola Pública Estadual.

Instiga-nos, inquieta-nos ao auscultar o reverberar deste sujeito-gestor 3 quanto à “política pública” ser oposta aos trabalhos dos sujeitos-professores, pois compreendemos nessa dupla relação do “servir” deste sujeito-gestor, que a própria política pública não está clara, não atende aos anseios e tampouco contempla as reais necessidades dos sujeitos-

professores, sujeitos-estudantes e da comunidade escolar como um todo. A necessidade de atender a uma determinada situação em prejuízo da outra, demonstra visivelmente práticas de uma democracia liberal capitaneada, gerida por aqueles que ocupam o lugar de preposto do Estado à serviço dos apropriadores do capital (WOOD, 2011).

O que podemos observar através da materialidade linguístico-discursiva (re)produzida nas vozes que constituem, que atravessam (heterogeneidade discursiva) a voz do sujeito-gestor 3, é a concepção procedimental de uma democracia (liberal) que busca retirar do seu próprio radical nominal o protagonismo social popular e, no lugar, inserir uma técnica constituída por demarcações de regras e poderes que farão com que os sujeitos ocupantes da posição de sujeitos-prepostos, gerentes, agenciadores tomem decisões políticas-procedimentais garantidoras do “bem-estar” social, educacional e cultural da escola.

Ficar entre a “cruz” e a “espada” poderia ser pensado, sentido e refletido quanto aos (efeitos de) sentidos de: Tomar uma atitude que (des)agrade? Tomar atitudes que vão de encontro ou ao encontro das propostas definidas, discutidas, pensadas? Ficar entre o que é certo e o que é errado? Mas, o que é, neste caso, certo e errado? Espada seria lutar pelos direitos e a cruz seria redenção das ações mal tomadas? Enfim, inúmeros são os questionamentos, os sentidos e seus efeitos que nos tomam quanto ao discurso do sujeito-gestor 3.

Outro (efeito de) sentido que nos desassossega, vascojeja-nos, é o entendimento do Estado como “patrão”. O sujeito-gestor 3 em seu dizer *“Se tá do lado da política pública porque eles são os nossos patrões e rege isso daí para os gestores// Só que eu também tenho que defender a posição do professor”*, permite-nos buscar pela memória discursiva o sentido de Estado que implica uma entidade pública autorizada à coerção especializada, geradora da divisão entre os que trabalham e os que se apossam desses trabalhos (WOOD, 2011).

A memória discursiva como condição do funcionamento discursivo constitui o que o analista de discurso chama de um corpo-sócio-histórico-cultural. Os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos, ou seja, tratam-se de acontecimentos exteriores e anteriores ao próprio texto, à própria fala. Por este viés, nossa escuta atenta busca indícios, pistas no discurso do sujeito-gestor 3, de um discurso não autofundado, não absoluto, mas produzido na história e presentificado em seu intradiscurso.

Ao enunciar⁴⁹ que também está do lado do Estado e este ocupa o lugar de patrão, o sujeito-gestor 3 traz em meio aos fios discursivos a memória do Estado Capitalista ancorado

⁴⁹ Cf. Brandão (2012) - Enunciar é estar sempre situado(a) em relação a um já-dito constituído no Outro do discurso. Na medida em que os discursos se constituem formando um encadeamento discursivo, um não forma o

nos pressupostos ideológicos do (neo)liberalismo e, ao mesmo tempo, marca, aponta (implicitamente) a perda dos direitos sociais, políticos e jurídicos, historicamente conquistados pelos servidores públicos, que se veem obrigados, em pleno mundo contemporâneo e nas atuais condições de produção, a continuarem a lutar para manterem suas conquistas do passado.

Há por meio do esquecimento ideológico, denominando de esquecimento número 1 (PÊCHEUX, 1995), o apagamento de outros sentidos que circulam no dizer “Estado como padrão”. Assim sendo, o sujeito-gestor 3 não consegue se imaginar, não consegue se perceber como sujeito dominado, capturado, assujeitado por formações ideológicas que apresentam um Estado como organização em que “o poder significa uma reivindicação de preponderância da aplicação, da força bruta aos problemas sociais e que se compõe de [...]” (WOOD, 2011, p.37) instrumentos coercitivos formais à serviço de grupos denominados opressores.

De acordo com Wood (2011, p.43), o “Estado – que é separado da economia, embora intervenha nela – pode aparentemente pertencer (por meio do sufrágio universal) a todos, apropriador e produtor, sem que se usurpe o poder do apropriador”. Entretanto, este mesmo Estado, ancorado nas práticas do Capital, possui um subgrupo de sujeitos que tem por função preservar essa cisão de classes e “[...] impedir que a divisão da coletividade em classe social exploradora e classe social explorada desapareça.” (SAES, 1987, p.12).

Assim sendo, podemos inferir, compreender, que este sujeito-gestor 3, assujeitado em seu papel de “gerente” do Estado, tem como função garantir que a separação, cisão, entre sujeitos-dominantes e sujeitos-dominados continue coexistindo, na medida em que se considera ter um importante papel de “apaziguador” de relações conflitantes, aquele que toma medidas para amortecer e atenuar os conflitos entre o, suposto, “patrão” (Estado) e o “empregado” (Sujeitos-professores).

6 Considerações

Os caminhos até aqui percorridos mostram-nos o cenário de uma escola de uma cidade do interior do estado de São Paulo constituída por formações discursivas que trazem em seu interior formações ideológicas que apresentam (inter)discursos liberais, neoliberais, autoritários, conservadores de um lado, com raras resistências contra os modelos hegemônicos ancorados em pressupostos conservadores do outro.

Através das falas dos sujeitos-professores e sujeitos-gestores entrevistados, assim como as condições de produção de todas as entrevistas realizadas e dos nossos acompanhamentos nas aulas e atividades pedagógicas gestoras anotadas no Diário de Campo, é possível percebermos discursos (ditos; não-ditos) e sentidos filiados às ideologias dominantes cujas falas remontam o reforço de uma escola de tendência reprodutivista, de racionalidade técnica, instrumental, livresca, cartilhesca, desamparada de quaisquer fundamentos que promovam a democracia efetiva, crítica e integralmente participativa.

Assim como ocorreu com as relações sociais e políticas das personagens da Mãe, da Filha e do Pai de Juca, narradas no conto “O Peru de Natal” de Mário de Andrade, as relações sociais no interior da Unidade Escolar, onde realizamos a pesquisa, não são diferentes. A presença do Estado Neoliberal (Pai) ora dito, ora não-dito (implícito) nas falas dos sujeitos-entrevistados, evidencia-nos marcas de um discurso regulador, hierarquizado, interpenetrado por elementos de controle, de gerência e comando, em que as relações sociais, como as relações familiares constituintes do conto, são mantidas pela verticalização das posições sociais ocupadas por seus respectivos sujeitos.

Os sentidos de modelos de democracias apresentados pelos sujeitos-entrevistados estão longe de serem percebidos, identificados como modelos de protagonismo popular e que representem as reais necessidades da comunidade escolar. Tal como a personagem da Mãe de Juca do conto, os sentidos e efeitos das democracias nas vozes dos sujeitos-entrevistados, da escola pesquisada, indicam fragilidade de participação, desnutrição de reconhecimento de si numa coletividade e se ancoram nos modelos liberais e conservadores, com raros indícios, pistas, vestígios de elementos que remontam à tentativa de uma possível, suposta, democracia popular; construída nas bases sociais de luta e justiça.

Os interdiscursos presentes nas falas dos sujeitos-professores e sujeitos-gestores entrevistados evidenciam-nos noções de democracias desarticuladas com uma pedagogia que

valora os interesses da comunidade escolar, especialmente dos sujeitos-estudantes e sujeitos-pais.

Ao observarmos a obra de arte “The New Democracy”, figura 2, do pintor muralista mexicano David Alfaro Siqueiros⁵⁰, pintada entre 1944 e 1945, na qual o autor expressa as fases de um processo de emancipação política e social contra as manifestações autoritárias de um grupo dominante, percebemos o quanto de sua composição, das perspectivas presentes e dos elementos que a compõem se assemelham às falas dos sujeitos-entrevistados e às condições de produção das entrevistas.

Figura 2 - The New Democracy (1944-1945) - David Alfaro Siqueiros

Com sentidos aproximados a algumas falas dos sujeitos-professores e sujeitos-gestores, esta obra retrata o eco dos gritos oprimidos dos sujeitos-trabalhadores mexicanos que os sujeitos-opressores, representantes de um governo elitista e autoritário, não escutam. A relação entre pintura e falas dos sujeitos-professores entrecruza-se na luta, na construção e na busca de uma democracia com protagonismo popular de ambos os grupos (trabalhadores mexicanos e sujeitos-professores) que revela o desejo pelo fim da verticalidade do poder nas relações políticas e sociais do trabalho, bem como na eliminação dos mandos e dos desmandos de um Estado detentor de poder e representante dos interesses da classe dominante.

⁵⁰Disponível em: <<http://www.cultura.gob.mx/noticias/efemerides/10568-david-alfaro-siqueiros>>.

Na esteira deste mesmo comentário, estão os sujeitos-estudantes e sujeitos-pais que também não encontram, tanto por parte dos sujeitos-professores quanto por parte dos sujeitos-gestores, as escutas dos ecos de seus “gritos” por maior participação e reconhecimento de suas necessidades, conforme pudemos observar nas anotações do Diário de Campo.

Se observarmos a imagem da mulher no quadro de Siqueiros como representante de uma democracia radical, que luta pelo protagonismo popular, tentando romper (mesmo com os grilhões da coação presos em seus pulsos) com as práticas políticas opressoras sob as quais se encontra, teremos como um significativo ato simbólico: o despertar de uma consciência de direitos para a tarefa política de transformação social. Esta simbologia, transposta para a realidade da Unidade Escolar onde realizamos a pesquisa, descortina os desejos dos sujeitos-pais e sujeitos-estudantes em busca de participações efetivas nas relações escolares e demonstra rejeitar, abnegar a mera ação espectadora e reificada que toma o cotidiano desses sujeitos.

Por conseguinte, a obra pode ser lida num contexto anacrônico, para além do seu contexto mexicano originário, demonstrando que um povo, um grupo, um conjunto de sujeitos humilhados, oprimidos, ofendidos, excluídos parcial ou totalmente da democracia só podem libertar-se realmente se expulsarem os opressores interiorizados em suas consciências. Nesse sentido, o poder do Capital e do Estado Neoliberal que busca controlar, manipular a gestão escolar da escola pesquisada, reforça o que o pintor David Siqueiros chamou em sua obra *“A negação neurobiológica”* dos oprimidos.

Na esteira deste pensamento de Siqueiros, compreendemos que esta “negação neurobiológica” pode ser compreendida como a negação da possibilidade dialeticamente objetiva de libertação dos sujeitos-professores e sujeitos-gestores que entregaram seus significativos papéis transformadores à ação instrumental da tecnologia do capital especulativo. O sujeito como senhor da tecnologia, da produção do conhecimento inacabado - e não como seu escravo, seu produto acabado - é uma das imagens de libertação que domina o universo pictórico de Siqueiros.

Diante das entrevistas realizadas com os sujeitos-professores, das anotações levantadas no Diário de Campo é possível perceber, por meio de indícios, pistas e vestígios presentes tanto nas falas dos sujeitos-professores entrevistados, quanto em seus comportamentos, nos comportamentos dos sujeitos-estudantes durante nossas observações e registros, a posição ocupada pelo sujeito-gestor responsável pela escola diante de seus colegas sujeitos-professores como preposto entre o Estado e a Escola.

Seu papel é compreendido como de um chefe de setor, de seção, cujas ações ficam restritas ao que é denominado de atividade-meio. Por estarem capturados pelas malhas ideológicas dos modelos governamentais de administração, estes sujeitos não percebem que a gestão não é uma atividade-meio, mas, sim, uma atividade-fim, uma atividade pedagógica e não (somente) burocrática como reproduzem nos documentos oficiais do Estado e fazem-nos assim conceberem, apreenderem.

A formação ideológica reguladora captura esta gestão escolar induzindo-a a prosseguir com práticas de controle quanto às atividades desenvolvidas pelos sujeitos-professores e reforça sobre estes o discurso produtivista, causando-lhes por um lado a ilusão de que quanto mais (re)produzirem, melhor serão avaliados pela instância superiora mediadora; neste caso a Diretoria Regional de Ensino responsável por supervisionar os trabalhos desenvolvidos pela Escola.

Neste quadro de relações sociais verticalizadas, poderes constituídos por ações de imobilidades, sujeitos-gestores e sujeitos-professores “presos” às suas posições sociais demarcadas no interior da escola acabam (re)produzindo discursos de sentidos democráticos sustentados nas ideias capitalistas de modelo de mercado, no modelo (neo)liberal de cunho competitivo e com a liberdade “dosada”, “monitorada”, “vistoriada”, “fiscalizada”. Saber interpretar e analisar essa conjuntura de forma crítica para promover uma educação emancipadora, uma pedagogia crítica e ações educacionais enquanto ações políticas parece-nos ser sumária e indispensável.

Cumpre-nos dizer que a superação do sentido de democracia cunhado no modelo (neo)liberal fortemente presente e marcado nos dizeres dos sujeitos-entrevistados, para um novo sentido de democracia que priorize efetivamente a coletividade e promova a participação integral e autogestora da comunidade na Gestão da Escola (pesquisada), deve ocorrer enquanto formação cultural politizada de seus sujeitos-escolares e com ações cidadãs (próprias) protagonizadoras, rompendo com os laços dominantes a partir submissões nas quais a Escola se encontra e das “novas” submissões que mesma forma.

Há a necessidade de se discutir os valores que formam os sentidos de democracia que circundam as práticas gestoras da Escola e, ao mesmo tempo, recusar as orientações pragmáticas das correntes tradicionais dos modelos gestores calcados na subordinação dos modelos de identificação de necessidades e aquisições de competências oriundas das correntes tecnocráticas de formação profissional. Como define Saviani (1999) uma escola articulada com os interesses populares por meio de uma proposta pedagógica crítica em sua gestão, valora sua existência e seus fins.

A Gestão Democrática da Escola Pública passa antes por uma educação democrática emancipadora, libertadora que visa à participação da sociedade como papel central, como elemento basilar na construção da justiça social, ainda que num ambiente menor do próprio espaço escolar, das relações políticas e sociais do cotidiano da escola. Uma pedagogia crítica, libertadora, proponente de uma democratização radical das relações sociais e eliminação de verticalizações do poder, é ingrediente precípua à própria democratização da democracia. De acordo com Freire (1997) o exercício educacional e o ato pedagógico extravasa a educação enquanto espaço restrito e conceituado e visa a atingir e confirmar a essencialidade da constituição democrática do sujeito.

Obviamente, formar o sujeito-estudante na democracia protagonista ou radical implica conduzi-lo numa formação pedagógica ancorada nos pressupostos de uma democracia socialista, protagonista ou radical que valora o dissenso não em prejuízo do consenso, mas que busque entender que as (a)diversidades são elementares na construção da democracia radicalmente dita. Ao mesmo tempo, esta mesma formação do sujeito-estudante deve imprimir em seu discernimento a percepção e a compreensão de elementos restritivos, manipuladores e controladores existentes e constituintes de outros modelos de democracia.

Tal como Juca, personagem do conto identificado com os movimentos sociais, com os movimentos de luta cotidiana, com os coletivos em busca de justiça por não aceitar as imposições do Estado dominante (pai), os sujeitos da escola (estudantes, pais, professores, coordenadores, diretores, secretários, merendeiros, agentes de organização escolar, serviços gerais etc.) que desejam a formação, a construção de uma democracia efetiva na sociedade em que vivem, precisam deixar claro que numa democracia o consenso é importante, tem sua relevância, porém não existe sem a presença dos dissensos, dos questionamentos, das inquietações produzidas pela pluralidade de posições.

Se Juca não aceitava a ordem do consenso por entender ser este um perigo para a promoção da justiça em sua casa, sempre questionando as atitudes de seu pai (Estado Neoliberal), a pesquisadora belga pós-marxista Chantal Mouffe (2003) analisa, na mesma direção, que privilegiar o consenso é um dano considerável à democracia. A ilusão de que uma democracia plena possa ser instaurada força os sujeitos críticos de uma determinada sociedade a manter acesa a contestação quanto à democracia liberal.

A constituição do sentido de democracia efetiva e não representativa para a Gestão Escolar (dita) Democrática e desta nas relações sociais e políticas no interior da Escola não está esvaziada de ações educacionais e práticas pedagógicas cunhadas nas bases democráticas de representação neoliberal. Conhecer tais bases é tarefa essencial para que os sujeitos-

professores e sujeitos-gestores construam em si mesmos e nos seus sujeitos-estudantes o exercício da autonomia e da autogestão no interior da Escola. Pensar a autonomia ou autogestão na democratização da Gestão da Escolar exige intervenção, atitude, volição e trabalho direcionado por parte da Gestão da própria escola. A autonomia escolar, a democratização da Gestão Escolar não ocorre por meio de concessão, nem por meio de aquisição exclusiva de sujeitos-professores ou sujeitos-gestores a fim de atender seus próprios interesses.

A Gestão Escolar democrática é fruto da politização docente. Administrar uma escola geri-la, trabalhar as relações sociais internas são tarefas político-pedagógicas que implicam um trabalho e esforço coletivo educacional significativo. Assim sendo, esforço coletivo educacional não existe se não houver uma opção, uma política.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

_____. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.105-142.

ANDERSON, P. **O fim da história**: de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

ANDRADE, Mário. **Obra imatura**. Estabelecimento do texto Aline Nogueira Marques e Telê Ancona Lopez. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. Ribeirão Preto: FFCLRP, 1999. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto: 1999.

_____. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. Ribeirão Preto: FFCLRP, 2003. 269 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto, 2003.

_____. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. **Revista ALFA**, v.52, n.1, p.123-147, 2008.

_____. Professoras Alfabetizadoras e sua relação com a leitura durante a formação inicial: vestígios e ecos de memória em sua prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (Org.). **A análise de discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 351-371.

BOBBIO, N. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 2.^a ed. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2006a.

_____. **O futuro da democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 10.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 9^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 2001.

BOVERO, M. **Contra o governo dos piores: uma gramática da democracia**. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise de discurso**. 3.^a ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.

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

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 12 jun. 2015.

_____. **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 12 jun. 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 16 Ago. 2015.

CARVALHO, C. do P. S. de; RUSSO, M. H. Neoliberalismo e educação no Brasil: a política educacional do Estado de São Paulo. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación**, v1, n1, p.94-104, set. 2014. Disponível em: <http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_carvalho_russo_politica_educacional.pdf>. Acesso em 30 de mai. de 2016.

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

_____. **Convite à filosofia**. 13.^a ed. São Paulo: Ática, 2003.

COUTINHO, C. N. **A democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

COURTINE, J. J. Definitions d'orientations theoriques et construction de procédures en analyse du discours. **Philosophiques**, v.9, n.2, octobre 1982, p.239-264.

_____. Ler o corpo na idade clássica: uma formação discursiva. In: COURTINE, J. J. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 35-39.

DAHL, R. A. **Democracy and its critics**. New Haven: Yale University, 1989.

_____. **Poliarquia: participação e oposição**. Trad. Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, 1997.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias** 2.^a ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERREIRA, M. C. L. A Língua da análise do discurso: esse estranho objeto do desejo. In: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, F. (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p.213-218.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. O plano de desenvolvimento da escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. de. (Org.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos pedagógicos em debate**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004. p.189-213.

FOUCAULT, M. Estética: literatura e pintura, música e cinema. 2 ed. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2009.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. trad. Raquel Ramalhete. 41 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013a.

_____. **A ordem do discurso**. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013b.

_____. **Microfísica do poder**. Org. Rev. Téc. Roberto Machado. 28^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23.^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

GADET, F.; HAK, T.(Org.). **Por uma análise automática do discurso**. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1997.

GADOTTI, M; JACOBI, P. R. Participação e descentralização: a experiência educacional. In: _____. **Sistema municipal de educação: estratégias para sua implementação**. Brasília: MEC/SEF, 1994. 81p. (Série Inovações; 7)

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. Escola e democracia: um tema revistado. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2ª ed. São Paulo: 1997. p. 15-22.

_____. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2ª ed. São Paulo: 1997. p. 43-50.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.; BORGHI, R. A Nova gestão pública no contexto brasileiro. In: MARTINS, A. (Org). **Instituições educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2009. p.13-263.

GARCIA, T.; CORREA, B. Desafios à democratização da gestão escolar e atuação dos professores na escola pública. **Retratos da Escola**, v.3, p. 225-238, 2009.

GASPARDO, M. As tradições democráticas e os novos modelos de democracia. **Revista da Faculdade de Direito (UFPE)**, v.87, p.121-154, 2015.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRANTHAM, M.; CASEIRA, I. **Análise do discurso e ensino um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação**. Curitiba: CRV, 2011.

GRECO, H. O "passado que nos cerca" e a promessa do futuro: considerações sobre a questão da cidadania em Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda. **Fronteiras**, Campo Grande, UFMS, v.5, n. 10, 2001.

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

_____. A análise do discurso: conceito e aplicações. São Paulo: **Alfa**, p.13-21, 1995.

HABERMAS, J. Uma conversa sobre questões da teoria política. In: **Novos Estudos CEBRAP**, nº 47, mar. São Paulo: Ed. Brasileira de Ciências, 1997.

HAYEK, F. A. von. **O caminho da servidão**. 4. ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; Instituto Liberal, 1987.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Trad. Maria Fausta de Castro. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. **A formação do estado populista na América Latina**. 2 ed. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, Oct. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 abr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300005>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2003.

LIMA, L. C. Escolarização para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI**. Porto: Afrontamento, 2005. p. 19-32.

_____. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes/Unicamp, 1997.

_____. **Geneses du discours**, Liege: Mardaga, 1984.

MANESCHY, O. Primeiro mundo preserva fortes seus estados. **Capa Estadais**, p.5-6, Julho,1995.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. **Livro I: o processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDEIROS, M. L.; FERROLA, L. M.; PASSADOR, C. S.; PASSADOR, J. L. Gestão escolar: afinal, que fins estão sendo buscados?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 30, n. 1, set. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50016/31325>>. Acesso em 28 abr. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.21573/vol30n12014.50016>.

MELO, I. B. N. de. **Espaço municipal: governo e orçamento participativo**. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

MELO, M. T. L. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 243-254.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira/ Sérgio Lessa. 1.^a ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MISES, L. von. **As seis lições de Ludwig von Mises**. tradução de Maria Luiza Borges. 7^a edição. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2009.

MONTEIRO, L. M.; MOURA, J. T.; LACERDA, A. D. F. Teorias da democracia e a práxis política e social brasileira: limites e possibilidades. **Sociologias** [online]. vol.17, n.38, p.156-191, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-5222015000100156&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-017003811>.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade**, , n.º 3, p.11-26, out. de 2003.

_____. **The democratic paradox**. London: Verso, 2000.

NIETZSCHE, F. O Nascimento da tragédia. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.

NUNES, J. H. A análise de discurso e a leitura. In: NUNES, J. H. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil Colonial**. Campinas: Unicamp, 1999.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão Democrática da Escola**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, E. da S. G. de; LIMA, E. C. de; SÁ, M. S. M. M. **Princípios e métodos de gestão escolar integrada**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: **O trabalho de Antropólogo**. São Paulo: Unesp, 2000.

ORLANDI, E. P. A análise do discurso: algumas observações. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. n.º 1, v. 2, 1986.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo, SP: Cortez, 1988.

_____. **Interpretação-autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1987.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Ed. Ponte, 1996.

_____. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

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

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12 ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. – 17 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2013.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. 4 ed. Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

_____. Análise automática do discurso, 1969. In: GADET, F & HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso**. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

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

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 2015. p. 43-50.

PEREIRA, J. M. M. **O banco mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 386 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense. Depto de História. 2009.

PEREIRA, A. C. **Letramento e reificação da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRES, V. **Orçamento participativo: O que é para que serve, como se faz**. Barueri: Manole, 2001.

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. **Os limites do discurso: ensaio sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p 353- 393.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia 5: do romantismo ao empiriocriticismo**. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus 2005.

_____. **História da filosofia 6: de Nietzsche à Escola de Frankfurt**. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2006.

ROMÃO, J. E.; PADILHA, .P. R.. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M.; e ROMÃO, J., E. (Org.). **Autonomia da escola-princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997

SAES, D. **Democracia**. Editora Ática: São Paulo, 1987.

SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SÃO PAULO. **Cadernos do gestor: gestão da escola**. FINI, M. I. (Coord.). São Paulo: SEE, 2010. v1.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32.^a ed. Vol. 5. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 173-210.

SILVA, J. M. **A autonomia da escola pública**. 3^a ed. – Campinas/SP. Papirus, 1996. – (Coleção Práxis)

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. da. **Dicionário de conceitos histórico**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 178.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio: Zahar. 1984

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (Org.). **A análise de discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

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

WEBER, Max. **Parlamento e governo na Alemanha reordenada**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

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:

(quando se referir aos professores eleitos para a entrevista – pós-procedimento de solicitação da assinatura do TCLE – utilizaremos P1, P2 e assim por diante; quando forem os Gestores será G1,G2. Procederemos da mesma forma).

Idade:

Sexo:

1. Qual o cargo ou função que ocupa/desempenha, neste momento, na Escola?
2. Já ocupou outros cargos e funções nesta ou em outra escola? (poderia comentar sobre)
3. O que você entende por democracia? (Em quais áreas da vida ela pode ser exercitada, praticada?)
4. Durante sua trajetória profissional na educação e em suas relações sociais de trabalho, tanto com a parte da Gestão quanto com os trabalhos em sala de aula, como você percebe, sente, observa, concebe ou entende a existência (do sentido) da democracia na escola? (poderia nos falar alguma passagem ou acontecimento que exemplifique sua resposta?)
5. Você acredita que a Gestão Escolar desta Escola é democrática? (Poderia justificar sua fala?).
6. Você, ocupando a posição de professor, considera-se um professor democrático? (Poderia justificar sua fala?)
7. Você acredita que existam outras formas democráticas de gerir uma escola? (citaria alguns exemplos de seu conhecimento)

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada "A Gestão Democrática da Escola Pública: (re) produção dos sentidos de democracia nas vozes de seus sujeitos-gestores e sujeitos-professores", realizada por Emerson Rodrigo Camargo, 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 entender como o 'conceito' de democracia é sentido, refletido, pensado e praticado pelos sujeitos-gestores e sujeitos-professores da Escola Estadual de Taiacu e sob quais situações do cotidiano escolar esse sentido ocorre. Buscamos compreender como tal conceito é discursivizado e praticado no dia a dia da Escola.

O procedimento da pesquisa para a qual você está sendo convidado (a) será entrevista, registrada através de gravação de áudio. A gravação de áudio se faz necessária para elaborarmos transcrições de maneira exata, sem correr o risco de perder ou acrescentar algum item, fragmento ou momentos da fala, mantendo a própria gravação com discrição, integridade e sem recortes do que você disse.

Reforçamos que após a gravação, o áudio será transcrito, preservando o seu nome, que não aparecerá nem na gravação nem nas transcrições e análises das falas.

A entrevista será realizada na própria escola, em datas por você oferecidas e disponibilizadas. Após 06 meses as gravações serão destruídas não existindo qualquer tipo de retenção deste material.

Tal investigação poderá contribuir para melhor entendermos como o (s) 'conceito' (s) de democracia e gestão democrática da escola pública vem sendo percebido, sentido e praticado pelos sujeitos-gestores e sujeitos-professores da Escola Estadual de Taiacu e como estão intimamente relacionados com o conceito de escola emancipadora, livre e autônoma presentes no discurso da Escola, dita democrática.

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, Emerson Rodrigo Camargo, a qualquer momento pelos telefones (16) 3204-2111 e (16) 99781-4942 ou pelo e-mail :emersonbedin@hotmail.com

Você ficará com uma via deste documento e o pesquisador ficará com outra.

Emerson Rodrigo Camargo
RG 32.660.646-4
PPGEDU-FFCLRP
Número USP 87 56 338
Telefones: 3204-2111; 997 81- 4942

Profª Drª Filomena Elaine Paiva Assolini
Docente responsável
DEDIC-FFCLRP
Número USP 22 57 588
Telefones : 3602 36 34; 36023845 e 999 62 1981

Nome
RG
Ribeirão Preto, ____/____/2014

Apêndice C – DIÁRIO DE CAMPO

Anotações e observações realizadas em uma Escola do Interior Paulista.

A sala dos Professores é apertada, apesar de organizada e sempre asseada. A escola possui ao todo 37 (trinta e sete) professores, assim constituídos: 21 (vinte e uma) mulheres e 16 (dezesseis) homens. Do total dos professores que constituem o corpo docente da escola, 29 (vinte e nove) são efetivos; os demais configuram a chamada classe estável ou “categoria F” conforme está prescrito nos documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Acompanhamento dos trabalhos do Sujeito-Professor 1

9º Ano do Ensino Fundamental II

Primeira aula da manhã de segunda-feira. O sujeito-professor 1, que previamente havia me autorizado à acompanhá-lo em algumas de suas atividades em sala de aula, destina-se para a primeira aula da manhã.

A Escola libera o primeiro sinal para que as turmas dirijam-se para suas respectivas salas. O sinal é dividido em dois momentos: um primeiro para organizar as turmas e dirigi-las para as salas de aula e o segundo para que todos estejam já postos em seus interiores. O sinal é semelhante á uma sirene de fábrica (cumpre-nos dizer ser um barulho ensurdecedor)

Nos chamados espaços livres⁵¹ da escola, dois sujeitos-agentes de organização escolar (anteriormente chamados de inspetores de escola) gritam “Vamos...vamos...vamos...cambada...os professores já estão nas salas e vocês aqui desperdiçando o tempo de todo mundo que tem de trabalhar” (*o que seria desperdiçar o tempo?; é possível pensar em democracia na escola com práticas autoritárias?; existe uma relação democracia e autoritarismo?*).

Do lado de fora da sala de aula, o Sujeito-Professor 1 aguarda os sujeitos-estudantes entrarem, pois mesmo com o segundo sinal e suas orientações, estes mesmos sujeitos-

⁵¹ São denominados espaços livres os pátios, o hall de entrada com jardins divididos em duas partes, e a área de lazer com jardim em seu contorno localizado no centro-fundo da escola.

estudantes resistem ao formato estabelecido pela escola. Após a entrada dos estudantes à sala de aula, o Sujeito-Professor 1 faz a chamada e não apresenta este sujeito-pesquisador à turma, o que estou realizando ali naquele espaço, sequer orienta-me a ocupar um lugar mais adequado na sala de aula para que não atrapalhe o andamento de sua aula e de seus trabalhos.

Os sujeitos-estudantes olham-me firmemente, alguns “cochichos” são expressos a meu respeito por estar na sala de aula, os quais são por mim sentidos, entretanto voltam a concentrar-se aos trabalhos após um enfático grito “*Silêncioooo*” [...] “*Vamos logo começar porque não temos tempo à perder*”.

Antes de iniciar os trabalhos o Sujeito-Professor 1 solicita, num tom bem autoritário, a um estudante que “tire o boné”, pois “na sala de aula deve sempre existir respeito” (Usar boné seria um sinal de desrespeito à quem? Por quê? Quais sentidos de desrespeito o uso desse artigo (re)produz? Seria uma forma de resistência ou persistência?).

O Sujeito-Professor 1 retoma o programa da aula e pergunta aos estudantes: “Quem trouxe o trabalho sobre regime político e forma de governo?”. Vários sujeitos-estudantes respondem que sim, porém sete (07) estudantes procuraram argumentar seus motivos de não conseguirem entregar a referida atividade para o Sujeito-Professor 1.

De maneira firme, convicta e sem flexibilidade, este Sujeito-Professor 1 diz:

“O combinado não sai caro” [...]// “quem trouxe será avaliado e terá sua merecida nota/ já quem não trouxe não terá outra chance, pois no mundo temos que ter compromissos e assim honrá-los// por isso que aqui no Brasil tudo vai mal//...com esse governo permissivo// Ao contrário, países como Inglaterra, Holanda e Japão são exemplos, vitrines à serem seguidas”.

O Sujeito-Professor 1 não “permite” que os sujeitos-estudantes que não entregaram ou fizeram o trabalho continuem explicando, tampouco acenem qualquer tentativa de conversa na sala de aula e emenda com o seguinte pronunciamento:

“Não cumpriram com o vosso dever, também não terão // [...] não terão mesmo, mais nenhuma autorização para conversar (hoje)// Se abrirem a boca para falarem quaisquer coisas, podem pegar suas coisas e se dirigirem à sala da direção// Ouviram bem?”.

Os sujeitos-estudantes começaram a apresentar seus trabalhos. Alguns trouxeram trabalhos dissertados em folha de papel almaço pautada, outros apresentaram trabalhos em

formatos de poemas, vídeos e outros realizaram o trabalho através de colagens. Entre todos os trabalhos apresentados um chamou a atenção deste pesquisador.

Três sujeitos-estudantes utilizaram da própria escola para explicar sobre a forma republicana e o regime político democrático. Utilizando-se da direção, dos próprios professores e funcionários como exemplo político, estes três sujeitos-estudantes procuraram explicar de modo singelo como um governo republicano e democrático atua. Apoiaram-se nas orientações do Sujeito-Professor de Geografia, a quem trataram bem e reforçaram imenso carinho e admiração, e em um Sujeito-Agente de Organização Escolar com quem têm grandes afinidades.

Durante a apresentação, este sujeito-estudantes valeram-se de um quadro organizado e fixado na sala dos Professores e pediram para os colegas identificarem elementos diferentes e comuns as atitudes políticas de democracia presentes na escola, na cidade, no país.

Vários sujeitos estudantes comentaram e opinaram a respeito. Entre idas e vindas dos comentários, um sujeito-estudante (rotulado entre os colegas como o mais dedicado e estudioso) apontou ser engraçado o vocábulo democracia estar escrito no quadro com a identificação laranja (cor de maior destaque) e isolado.

Este sujeito-estudante ainda indagou o Sujeito-Professor 1:

“Será que quem montou este quadro Professora quis realmente dizer que existe democracia aqui na escola ou será que ele quis dizer que democracia está isolada?”

O Sujeito-Professor 1 procurou explicar que um dos sujeitos-agentes de organização escolar, durante as férias à pedido da gestora, elaborou este quadro para receber os sujeitos-professores no início do ano letivo. O sujeito-estudante não se convenceu do comentário do sujeito-professor 1 e fez sinal de reprovação com a cabeça para uma colega do lado e continuou a prestar a atenção na apresentação de seus colegas.

Terminadas as apresentações dos trabalhos, o Sujeito-Professor-1 exigiu que os sujeitos-estudantes da sala formassem duas filas (fileiras) diante da porta. Este sujeito-pesquisador sem saber o que estava acontecendo, questionou a um dos sujeitos estudantes o porquê das filas serem formadas. Imediatamente o sujeito-estudante respondeu que se tratava de cantar o hino nacional, pois toda semana uma das duas aulas do Sujeito-Professor 1 é “guardada” para o “ato de civismo”.

Formadas as filas, este Sujeito-Professor 1 conduziu as turmas para o jardim interno defronte com o pátio do refeitório. Organizados em duas fileiras intercaladas de meninos e meninas, o Sujeito-Professor 1 chamou a atenção para este ato de “civismo” e “cidadania” que têm perdido espaço e respeito na sociedade atual, cujo mesmo ato só é lembrado em jogos oficiais da seleção brasileira. E prosseguiu dizendo que

“[...] é inadmissível que um cidadão// [...] que um cidadão de bem, que se diz brasileiro não saber sequer cantar o hino de sua amada Pátria [...] é o cúmulo... ele [o possível cidadão brasileiro] está cometendo um gravíssimo erro contra si próprio: “isso é um crime de lesa pátria”.

Após o término do Hino, os sujeitos-estudantes retornaram para a sala de aula e o segundo sinal foi tocado. Após tocar o sinal, dirigi-me ao Sujeito-Professor 1, agradeci-lhe pela gentileza em autorizar-me a realizar a observação de sua aula para a pesquisa e recebi como resposta os seguintes dizeres: “[...] espero que você tenha sucesso em sua pesquisa e com a tal da democracia da escola”.

Acompanhamento dos trabalhos do Sujeito-Professor 2

Para este pesquisador ter a autorização do acompanhamento dos trabalhos do Sujeito-Professor 2, foi necessário a realização de uma conversa prévia com objetivos de esclarecer-lhe as reais intenções de nossa pesquisa e de quais formas, modos estaríamos praticando-a.

Após as explicações e dúvidas respondidas, agendamos com o Sujeito-Professor 2 o dia da semana, as aulas e as turmas com quais estaríamos realizando o acompanhamento.

Manhã de terça-feira, sete horas, o segundo sinal toca indicando que os Professores devem se dirigir as suas (respectivas) salas de aula. Acompanhamos o Sujeito-Professor 2 até sala do segundo (2º) ano do Ensino Médio. Após todos os sujeitos-estudantes entrarem, o Sujeito-Professor 2 entra por último e me (nos) apresenta à turma como pesquisador. Solicita-me (nos) que, rapidamente, explique à turma o que eu (nós) estaria (íamos) fazendo na sala durante suas aulas.

Após as minhas explicações, o Sujeito-Professor 2 solicita ao representante de sala que organize um carteira em um dos espaços da sala de aula para que possamos nos acomodar. A aula segue com a chamada, a solicitação da abertura do Caderno de Matemática e as explicações do Sujeito-Professor 2.

O silêncio toma a sala de aula enquanto o Sujeito-Professor 2 apresenta o conteúdo do Caderno de Matemática. A primeira aula segue sem participação e ou quaisquer manifestações por parte dos sujeitos-estudantes. O sinal toca indicando que a primeira aula havia terminado; como são duas aulas seguidas de cinquenta (50') minutos, os sujeitos-estudantes continuam posicionados da mesma maneira. Após o término da explicação do conteúdo, o Sujeito-Professor 2 pergunta se “alguém” tem alguma dúvida relacionada ao que fora dito durante a explicação.

Alguns sujeitos-estudantes sinalizam com as mãos a existência de possíveis dúvidas. O primeiro Sujeito-Estudante indaga o Sujeito-Professor 2 apontando que não conseguiu entender sobre determinada parte do conceito e que possuía outra dúvida, mas se esquecera ao longo da aula.

O segundo Sujeito-Estudante aproveita a fala do primeiro Sujeito-Estudante e reforça o discurso da não compreensão do conteúdo e emenda dizendo que o Sujeito-Professor 2 deve permitir que os estudantes partilhem de suas dúvidas durante o processo de exposição do Professor. Neste momento, diversos Sujeitos-Estudantes reforçam os mesmos discursos e expressam-se enunciando ser mais fácil participar simultaneamente da aula.

O Sujeito-Professor 2 ouve a sala; seu semblante (face) é tomado por diversas expressões que vão desde a insatisfação, passando pela ironia até gestos de recusa diante das enunciações ouvidas. Após todos expressarem suas dúvidas, suas ideias e tecerem seus comentários, o Sujeito-Professor 2 fica emudecido por alguns segundos ou minutos e profere:

“Vocês sabem do meu jeito e da minha forma de trabalhar desde a 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental). Procuro desempenhar o meu papel

da melhor forma possível. (Eu) Trabalho cinquenta e quatro horas/aula por semana tentando estar na mesma condição em todas as aulas; o que é impossível. Os alunos não querem nada com nada. Se você aplica uma forma de trabalho, o aluno vem e resmunga; se aplica outra forma, a mesma ladainha. Se estudassem mais ao invés de ficarem nessa m[...] de facebook, de whatsapp, ou sei lá que diabos mais, com certeza as dúvidas seriam outra[...]”.

Neste momento um dos Sujeitos-Estudante tenta interromper a fala do Sujeito-Professor 2 e imediatamente é coibido, impedido de se pronunciar.

A fala contínua de lamentações do Sujeito-Professor 2, com suas justificativas e explicações, demonstram a ausência de diálogo e efetiva participação da comunidade na escola, bem como a efetiva participação docente nas ações que envolvem os planos e planejamentos da própria escola. O Sujeito-Professor 2 registra a matéria dada, agenda a entrega dos exercícios e termina as aulas sem tirar as dúvidas ou dialogar sobre os comentários suscitados pelos sujeitos-estudantes.

Acompanhamos o Sujeito-Professor 2 até a próxima turma onde ministrará mais aulas de Matemática. Durante o percurso, em seus desabafos de ressentimentos, fica explícito, além da chateação na qual se encontra; há, neste Sujeito-Professor, a sensibilidade de que os Sujeitos-Estudantes têm alguma razão, pois a Escola é abandonada à sorte pelos governantes⁵².

A chegada à próxima sala de aula é tumultuada. Os Sujeitos-Estudantes encontram-se fora da sala e “circulando” pelo corredor. O Sujeito-Professor 2 vocifera:

“Já pra dentro todo mundo/ vai/ vai/ vai/ vai / vamos. O que é que vocês tão pensando?”. Imediatamente o Sujeito-Professor 2 dirige seu olhar para este pesquisador e fala: “Tá vendo? Como atender as necessidades dos alunos? Eles mal conseguem cumprir normas, regras sociais básica, pré-estabelecidas. Depois querem como “aqueles lá”⁵³ que a gente explique, tenha mais cuidado, dê mais atenção. Não meu velho! Tem que chega a massa, se não a coisa não anda”.

Controlados os ânimos de todos, o Sujeito-Professor 2 tratou logo de me apresentar e pediu para que o sujeito-representante de sala me acomodasse na sala de aula. Emendou a fala dizendo:

“Nada de banheiro, ir tomar água ou qualquer outro pedido. Se querem ter direitos tem que fazer por merecer”.

⁵² Comentário feito pelo Sujeito-Professor 2 durante o trajeto do percurso até a próxima sala de aula.

⁵³ Os Sujeitos-Estudantes da primeira turma com a qual havíamos realizado as duas primeiras aulas

Após expressar os seus comentários, este Sujeito-Professor 2 iniciou a aula com a chamada e, ao mesmo tempo, pedindo o deslocamento de estudante por estudante até a sua mesa para averiguar quem havia feito a tarefa. Um por um, os Sujeitos-Estudantes assim que ouviam seus nomes sendo ditos, direcionava-se mesa do Sujeito-Professor 2 e apresentava suas tarefas. Um número considerável de estudantes não havia realizado as tarefas. As justificativas apresentavam naturezas distintas: ***“não tinha apoio em casa, não teve tempo, não conseguiu porque não entendeu nada da matéria, estava com preguiça, etc.”***

Tomado por uma profunda inspiração que nos remeteu efeitos de sentido de desânimo, desapontamento e chateação, o Sujeito-Professor 2 foi à lousa e corrigiu os exercícios explicando um a um. Vale-nos lembrar de que a sala da qual estamos registrando o acompanhamento refere-se ao sétimo (7º) ano do Ensino Fundamental ciclo 2.

Finalizada a aula, nos despedimos do Sujeito-Professor 2 agradecendo-o pela valorosa contribuição para a nossa pesquisa. O mesmo retribui nossos gestos de agradecimento, desejando-nos “sorte” e sucesso com a pesquisa e reiterando o pedido de desculpas pelos “descontroles” e “destemperamentos” das salas de aula.

Participação de algumas atividades desenvolvidas pelo Corpo Gestor da Escola.

a) Atividades Administrativas

Para a realização de todo o percurso de nossa pesquisa na Unidade Escola eleita, cumpre-nos reforçar que todas as atividades que constituem a pesquisa (apresentação das propostas da pesquisa, dos objetivos da pesquisa, as reuniões com o corpo gestor da escola, as entrevistas propriamente ditas, os acompanhamentos das atividades docentes e gestoras, etc.) sempre tiveram a ciência do Corpo Gestor da Unidade Escolar, bem como foram respeitadas todas as recomendações e os acordos pré-estabelecidos.

Seguindo com os acompanhamentos das rotinas dos Sujeitos-Entrevistados, a primeira atividade com o Corpo Gestor da Unidade Escolar foi acompanhar os trabalhos referentes ao que se denomina “serviço de secretaria” ou “serviços administrativos técnicos”⁵⁴.

Este Sujeito-Pesquisador foi acomodado em uma cadeira na sala do Sujeito-Gestor 2, observando as ações que ocorriam em seu interior. A primeira observação, com relação às atividades da Gestão da Unidade Escolar, a ser feita, pós alguns diálogos entre este Sujeito-

⁵⁴ “Serviço de secretaria” ou “serviços administrativos técnicos” foram denominações sugeridas pelo próprio Sujeito-Gestor 2.

Pesquisador e o Sujeito-Gestor 2, foi a recepção de uma Mãe, aqui denominado por nós de Sujeito-Mãe, de um Sujeito-Estudante do 9º ano do Ensino Fundamental.

Diálogo do Sujeito-Gestor 2 com o Sujeito-Mãe

Sujeito-Gestor 2: “Bom dia, tudo bem com a Senhora?”

Sujeito-Mãe: “Bom dia! Não tá nada bem dona..... Eu vim aqui porque “num” é a primeira vez que isso acontece”.

Sujeito-Gestor 2: “Calma Dona..... Vamos conversar porque existe sempre os dois lados da história.

Sujeito-Mãe: “É// Eu sei que existe “os tar” dos dois lado...mas acontece que é sempre com a minha “fia” que a corda arreventa. Eu sei que a minha menina não é nenhuma santa, mas “vagabunda” ela não é, e muito menos é de fazer bagunça ou “regaço” como os menino da sala dela. O F...(Sujeito-Gestor na condição de Vice-Diretor da Unidade Escolar) sabe que todo mundo da sala usa celular, xinga, desrespeita, ameaça professor, mas não faz nada com “os valentes” da sala e nem da escola[...]”.

Neste momento o Sujeito-Gestor 2 interrompe a fala do Sujeito-Mãe:

“Opa// opa// espera lá!// Todo mundo da sala não(!) (?)// Alguns estudantes até podem desrespeitar as normas da Escola/ mas não podemos generalizar// Há estudantes muito bons aqui/ inclusive sua filha é muito esforçada// E outra/ a Senhora não pode falar que a Escola é um “regaço” ou que nós não administramos bem// A Escola tem problema, tem sim// Como todas as Escolas tem problemas// Sejam elas públicas ou particulares// Nós sempre fizemos uma administração séria, transparente e respeitosa com toda a comunidade/ Quando temos problemas, chamamos os pais para dar-lhes ciência dos acontecidos com seus filhos/ Mas, quem de fato “controla a rédea da coisa aqui” somos nós, da Direção”.

O Sujeito-Mãe retoma seu dizer e continua:

“Olha Dona....a Senhora sabe que não é desse jeito bem não// Acho que a Senhora é até uma boa Diretora/ que sempre tratou “nóis” com respeito// mas a coisa não é bem assim não// Os “menino” que tão “envolvido” com “coisa errada”// fora da Escola e traz “essas coisa” pra dentro da Escola// só recebe algumas “prensa” aqui outra ali, mas no fundo continuam aí ó// na bagunça// E eles “nem são punido como devia”// Agora a minha menina errou com celular dentro da Escola? Errou// E eu dei-lhe uma “coça” para aprender// mas eu não quero que esse “Diretorzinho”, que nem Diretor é, trate a minha “fia” como se fosse uma qualquer aí não// Ela tem Mãe pra educa ela// Ela tem Mãe pra defende ela// Ela tem Mãe/ que enquanto eu tive viva e forte pra trabaia vou continua cuidando dela// porque eu quero que “ela tenha outro futuro”// E mais um coisa, pede pra ele/ que toda vez que tive que fala algo pra minha fia/ como ele falou// que ele fale pra mim e pro pai dela// “vamu” vê se ele tem coragem// A gente sempre colabora com a Escola// Toda a vez que a Senhora chama a gente “pras aquela” reunião que tem que assina os negócio do dinheiro da Escola a gente sempre vem com boa vontade// Quantas veiz eu cheguei da roça, da lavoura com o

caminhão de turma e “apeie” aqui na porta da Escola para “assina aqueles papel”// sem tomá banho// porque “a Senhora precisava”// Então, eu só peço um pouco mais de respeito com a minha “fia”, com a minha família.

O Sujeito-Gestor 2, após ouvir atentamente os dizeres do Sujeito-Mãe, responde-lhe:

A Senhora tem, parcialmente, razão do que fala// O nosso Vice-Diretor, as vezes extrapola um pouco// “sai da casinha”, como dizem aí no popular// Mas, ele não faz por mal não// Talvez// Talvez ele tenha se excedido um “pouquinho” com sua filha// mas, como a Senhora mesmo disse “ela não é nenhuma santa”// Claro, que isso não autoriza ninguém aqui na Escola desrespeitar qualquer estudante// Vou falar com ele, a Senhora pode ficar tranquila// Isso eu te garanto// A Senhora é uma grande colaboradora da Escola e quero que continue assim// Toda vez que a Senhora quiser pode vir aqui falar comigo// Eu sempre vou receber a Senhora muito bem// Gostaria que a Senhora “colocasse uma pedra nisso tudo”, até porque se a gente aumentar essa situação/ só vai desgastar a todos e não vai chegar a lugar nenhum// Então eu gostaria que a Senhora desculpasse a gente e continuasse nos ajudando// Pode ser?

Sujeito-Mãe:

Tá// Tá bom// Eu só espero que ele [Vice-Diretor] não trate mais minha fia como se fosse uma qualquer// “uma rampeira aí da vida”// Obrigada Dona...// Tchau!!!

Sujeito-Gestor 2:

Pode deixar Dona....// Ninguém aqui vai mais trata sua filha assim// Alías, pra mim nunca ninguém a tratou assim// Mas, para consolar a Senhora eu te prometo que não vai acontecer.

O sujeito Sujeito-Gestor 2 acompanha o Sujeito-Mãe até à porta de entra/ saída para a despedida formal. Após as despedidas, o Sujeito-Gestor 2 retorna à sua sala tecendo alguns comentários que produzem efeitos de sentidos oriundos de formações discursivas de negação, de reprovação do ato da mãe querer ir à escola exigir melhores condutas sociais e morais, se não tem tais condutas dentro de casa e tampouco consegue cuidar da filha como uma mãe deveria.

Este sujeito-pesquisador é convidado ir à Secretaria e observar os trabalhos referentes “aos serviços denominados burocráticos”. Ficamos neste espaço (Secretaria) por duas horas consecutivas observando algumas ações como: assinaturas de documentos, averiguações de matrículas, situações peculiares dos estudantes da escola (remanejamentos, desistências, transferências, pedido de aposentadoria de professores, pedidos de licenças, entre outros).

Após este período de observação dos trabalhos, o Sujeito-Gestor 2 despediu-se de todos presentes na Secretaria da Escola, dizendo que voltaria para o ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) com os Sujeitos-Professores às 18 horas.

b) Acompanhamento dos Trabalhos do ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo)

O encontro semanal de Sujeitos-Professores e Sujeitos-Gestores denominado ATPC (*Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo*) ocorre todo terça, quarta e quinta-feira das 18 horas as 19 horas e 40 minutos.

Os trabalhos do ATPC geralmente são pensados pelos Sujeitos-Gestores ocupantes do cargo-função Coordenador (a) Pedagógico (a), enquanto os Sujeitos-Gestores (Diretor e Vice) atuam mediante a agenda organizada pelos primeiros.

O ATPC é dividido em três dias da semana para atender as necessidades peculiares de cada Sujeito-Professor e, ao mesmo tempo, cumprir com as orientações administrativas e funcionais da carga horária de cada docente.

Nossa observação foi realizada numa quarta-feira cuja agenda estava assim programada:

- Leitura do Texto Professores, acordem! (Por Gustavo Ioschpe) publicado na Revista Veja na Veja.com (<http://veja.abril.com.br/educacao/professores-acordem/>)
- Discussão sobre o texto e comparação com os trabalhos realizados pelos Sujeitos-Professores da Unidade Escolar
- Preparação dos Sujeitos-Estudantes para a Prova do Saresp
- Outros assuntos

Após a leitura do texto feita pelo Sujeito-Gestor 1, alguns murmúrios tomaram (em baixo tom) conta ATPC. Quando foram instigados a comentarem o texto, apenas dois dos vinte e dois (22) Sujeitos-Professores lançaram-se ao debate, à discussão.

O Sujeito-Professor da disciplina de Física apontou discordar totalmente das ideias apresentadas pelo texto lido, enfatizando que o discurso presente no texto desmerece a luta político-social docente diante ou na educação brasileira.

Este Sujeito-Professor salientou ser o texto, um texto pobre, sem fundamentos, sem dados adequados e sustentado em achismos por parte de seu autor, ainda mais por não ser de educador, professor, pesquisador da educação ou profissional que vivencia o dia a dia da Educação Escolar.

“Desculpe-me a colocação/ mas este texto é uma ofensa aos professores...né// O que este rapaz (Gustavo Ioschpe) faz no texto é culpar ainda mais o professor de uma culpa/ que ao meu ver/ não temos...né// Ele parte de quais reais dados para dizer tamanhas besteiras?// E outra, esta revista Veja, que crédito possui para tratar de Educação no país?...né... Esta publicação é uma afronta, é um desrespeito, é uma calúnia/ e das grandes/ não só contra o Professor/ mas contra toda a Educação” (Sujeito-Professor de Física).

O Sujeito-Gestor (Vice Diretor) argumenta, rebate a fala do Sujeito-Professor de Física dizendo que não vê mal algum no texto de Gustavo Ioschpe. Para ele (Sujeito-Gestor), a reportagem apenas retrata a condição de alguns muitos profissionais da Educação e que o Estado tem razão quando propõe mudanças administrativas e jurídicas nas futuras contratações de professores. E emenda, expressando:

“Veja bem: o Professor trabalha 32 horas/aula por semana e tem mais 08 horas/aula para cumprir fora da sala de aula/ É cansativo?/ Sim// Mas já que ele escolheu ser Professor, então deve assumir sua responsabilidade// Não tenho nada contra as pessoas que fazem greve/ até porque é um direito civil delas// O que apenas acho é que as pessoas...ops...os professores, melhor dizendo, devem repensar se desejam continuar sendo professores// Porque, o Professor que trabalha e segue bem definido seus planos de vida não tem necessidade de fazer greve// e os que conheço não fazem// Mas, independentemente de fazer ou não greve// uma coisa é certa/ o aluno tem que receber total respaldo/ porque ele é a nossa única preocupação// ELE É A NOSSA ÚNICA PREOCUPAÇÃO// E se ele vai mal nas avaliações, nós somos os responsáveis de seus fracassos// Porque, veja bem!// Imagina você querendo um futuro para sua vida(?)// Imagina você nessa idade aí [neste momento este Sujeito-Gestor aponta o dado indicando as salas de aula] não tendo quem olha por você// Como eu disse, até entendo a posição e as necessidades dos Professores// Mas os Professores também devem olhar para as necessidades dos alunos// alguns muito pobrezinhos que não tem nem o que comer// e a única esperança deles é a Escola// Por isso que falo, antes de cobrar algo é preciso fazer antes.

Após a fala do Sujeito-Gestor (Vice-Diretor), outro Sujeito-Professor, neste caso de Sociologia, pede a palavra e segue com a discussão:

“Eu discordo totalmente do Senhor// Apesar de já saber das opiniões e das ideias que cada um(a) aqui na Escola defende// Mas todos nós sabemos que os problemas com o sucesso ou fracasso escolar não está diretamente ligado à “boa” ou “má” vontade do professor// a sua falta ou não de compromisso individual com o aluno// O sucesso ou fracasso escolar está ausência de políticas públicas efetivas que garantam a qualidade da Educação Escolar como um todo// Desde uma remuneração adequada/ infraestrutura das escolas/ jornadas de aula equivalentes à jornada de estudos/ pesquisas/ atendimentos de estudantes/ Enfim/ muitas e muitas coisas que se fossemos falar/ ficaríamos dias aqui// Outra, por sermos

educadores e buscarmos sempre primar nossa qualidade de trabalho/ deveríamos dar prioridades as leituras de textos produzidos por educadores, pesquisadores e estudiosos que de fato enriqueçam nossos conhecimentos// tire-nos desse lamaçal da ignorância e nos eleve diante dessa natureza sórdida da ignorância fabricada por revistas que estão à serviço de grupos de mercados/ grupos políticos/ facções empresariais/ políticas destrutivas// Não podemos como Professores// formadores de opinião, ficarmos sujeitos/ reféns desses “borra-botas” que aparecem nesses programas imbecis/ como o Fantástico/ vendendo soluções ou fazendo acusações/ como entendo estar no texto/ induzindo as pessoas/ ainda mais professores acreditarem nisso tudo aí// Eu tenho a minha consciência tranquila// E se tiver que lutar/ marcar território/ ir para o “front” da luta pelos meus direitos trabalhistas// Eu vou e vou tranquilo// Sem peso na consciência// Pois se quero desenvolver um bom trabalho/ preciso de excelentes estruturas// E outra, eu gostaria que a Direção ou Coordenação recolocasse o cartaz que eu coleí na porta da sala dos professores// Estamos reunindo, fazendo assembleias é bom que todos aqui saibam// que ocorre aí fora// Não é só dar, e dar e dar aula não// Precisamos nos envolver mais, galera// Deem uma olhada no site da APEOESP// Independentemente de entenderem ser a APEOSP núcleo ou não núcleo de petista// Eu não sou petista/ mas tô aí na luta/ engajado por uma Escola melhor/ mais transparente e justa”.

As discussões ganharam mais alguns momentos de debates pelos sujeitos já envolvidos e por outros (dois) que resolveram se posicionar, sendo encerradas logo em seguida.

Preocupado em terminar a pauta em tempo, o Sujeito-Gestor 1 conduziu para o próximo tópico da pauta “Preparação dos Sujeitos-Estudantes para a Prova do Saresp”. As discussões, referentes ao assunto do Saresp, ganharam ares ainda mais acirrados, pois alguns Sujeitos-Professores associaram o texto lido no início do ATPC com um provável não-comprometimento dos Professores nas formações dos estudantes, em especial com a preparação para a Prova do Saresp.

Os discursos em torno das discussões acerca do Saresp apresentavam teores diversos que variavam desde a aprovação de aulas voltadas as instrumentalizações técnicas no intuito de ensinarem os Sujeitos-Estudantes a aprender a resolver questões testes no modelo da Prova (Saresp), até a manutenção das aulas como vinham sendo desenvolvidas, com as didáticas individuais, sem preocupação com a instrumentalização do Saresp.

Alguns, poucos, Sujeito-Professores manifestaram-se dizendo que a Escola não tem que se preocupar em preparar estudantes para a Prova, e sim, deveriam discutir sobre os problemas, nos quais a Escola se encontra submersa, preservando a finalidade do papel do Professor que é ensinar e formar o sujeito para a vida.

Outros Sujeitos-Professores concordaram com a ideia de formar o sujeito para a vida, mas é preciso também não deixar a Escola na condição de prioritária, pois entendem que a

Diretoria Regional de Ensino irá fiscalizar sobremaneira os trabalhos da Escola, caso esta venha ter um resultado desastroso no Saresp.

O corpo Gestor após ouvir cada Sujeito-Professor e sua posição diante da preparação ou não preparação do Saresp, distribuiu aos Sujeitos-Professores modelos de Avaliação que se assemelham à Prova do Saresp e que deverão ser apropriadas pelas respectivas disciplinas nas elaborações de suas atividades e/ ou avaliações propostas.

Os Sujeitos-Professores deverão no final do mês de agosto apresentar os resultados obtidos pelos Sujeitos-Estudantes em suas respectivas disciplinas, com relação aos novos modelos de atividades que lhes foram entregues.

Agendada a data para entrega, e alguns outros recados relacionados ao cotidiano da Escola, o ATPC tinha sua atividade encerrada.

Imagens do cartaz colocado na porta da sala dos Professores mencionado pelo Sujeito-Professor de Sociologia.

Apêndice D - Transcrição das Entrevistas com os Sujeitos-Professores e Sujeitos-Gestores

Transcrição da Entrevista: Sujeito-Professor 1

Descrição do Sujeito-Professor 1:

Idade 52 anos

Sexo Feminino

Professor de História (Ensino Fundamental 2)

1) Qual o cargo ou função que você ocupa/desempenha, neste momento, nesta Escola?

Sou Professora// P2 do Ensino Básico/é leciono no ensino Fundamental/é mais especificamente nas 8ª séries e no ensino médio/(grunhido) os dois últimos anos do ensino médio, o terceiro e o segundo

2) Já ocupou outros cargos e funções nesta ou em outra escola? (poderia comentar sobre)

Já//aqui ... em outra escola não//nessa escola há um tempo// na época da escola padrão// você já ouviu falar da escola padrão?// eu fui coordenadora de área, eu tinha algumas aulas, não sei se 29 aulas alguma/ coisa assim// além dessas aulas que eu ministrava //eu tinha// eu era coordenadora de área// e mais recentemente eu assumi o programa escola da família// a pedido da dona Lenita/uma vez// não me identifiquei com o programa//saí/depois ela pediu para eu ficar eu ficar, uma segunda vez/novamente/eu fiquei//Não me identifiquei com o programa novamente e saí.

(Há algum motivo em especial que você possa falar, se quiser?)

Não/é...não eu...eu sentia uma coisa que parece// a princípio parece uma coisa que tem nada a ver// eu sentia assim olha// eu trabalhava na segunda, na terça na quarta, na quinta na sexta, no

sábado, no domingo// fazia um círculo// eu me sentia fechada/ uma espécie de claustrofobia// porque eu preciso do sábado, eu preciso do domingo como uma janela para certo// para me organizar// eu me sentia encurralada/ porque eu tinha que trabalhar no sábado, no domingo, o dia todinho// agora não//me parece que abre no sábado ou no domingo/me parece// na minha época não/ eu não sei se era porque era início de programa// eu tenho a impressão que era mais vigiado, mais cobrado//também não via muito resultado// não identificava com o programa// então não me identifiquei com o programa// não me identifiquei nenhuma das duas vezes.

3) O que você entende por democracia? (Em quais áreas da vida ela pode ser exercitada, praticada?)

Olha eu é/Eu sinto que o conceito/ vou colocar o conceito de democracia/ ele tá muito diluído//então você tem várias situações conceituadas como democracia// e quase para efeito didático/ para eu me organizar//é..para eu ter uma linha, um norte// eu trabalho com o conceito/ com um conceito de democracia, tento me arranjar dentro desse conceito de democracia//é...não só uma questão de praticidade, de ficar prática pra explicar...hã...pra entender não// é...é...é dentro dessa diluição de conceitos, dada as situações, o conceito que eu escolho é porque eu acredito nele// Então veja, eu trabalho democracia na sala de aula, na rua, quando eu escuto um debate político, quando eu escuto falar de democracia na televisão// Democracia pra mim, eu trabalho com a ideia de que, é qualquer situação/ é qualquer construção, é qualquer situação, qualquer interferência, que priorize, mas efetivamente priorize aquilo que vou chamar de demo// é você...pode parecer assim arcaico/ ultrapassado essa questão de demo...demo enquanto povo/ e cracia enquanto soberania, poder/ mas não de tá diretamente ou necessariamente no posto de comando/ mas que seja/ que o demo/ isso que eu chamo de demo// seja em qualquer situação, construção, em interpretação, ele seja priorizado/ efetivamente priorizado//porque é...é assim// eu vejo Emerson que//são...são vários...varias situações e eles conceituam como democracia// isso pra mim é uma diluição de democracia// e nessa diluição de democracia/ honestamente/ sinceramente falando/ o demo/ o povo/ na verdade ele tá/ ele...ele não é priorizado/ Você tem o discurso democrático que negligencia a essência da democracia// que é o povo/ na minha opinião// e Eu não tô...é...inventando um discurso, uma coisa parecida//é...é isso que eu acredito//é nisso que eu acredito.

(Nisso que você acredita, na sua vida pessoal, na sua prática de comunidade, na cidade, na (nesta) escola em que você trabalha, você enxerga isso em algumas situações, práticas ou circunstâncias? Ou não enxerga e tenta construir)

Olha// é...é de forma absoluta não/ mas relativa sim// Por exemplo, hã...aqui...aqui// vou delimitar// aqui dentro da escola eu vejo que tem algumas situações são democráticas/democráticas no sentido de privilegiar o povo// que está aqui dentro da escola pública//porque pra mim a Anselmo é uma escola democrática// a Anselmo é uma escola democrática// é uma escola pública// a Anselmo é uma escola democrática por excelência// ela não é uma escola particular// ela atende o demo// ela é aberta, custeado pelo Estado/ mantida pelo Estado/ e recebe todo mundo// Agora/ Então/ Eu vejo que na Anselmo algumas situações que são verdadeiramente democráticas// Agora eu vejo outras situações que são escancaradamente anti-democráticas/ apesar de...é haver um discurso de que numa escola democracia...as práticas são numa escola democrática//porque a escola pública pra mim é...ela uma escola é democrática por excelência// é...é...na minha opinião ainda// é a única revolução social que deu certo (*leve sorriso do sujeito-professor ! na tentativa de ironizar as demais práticas políticas existentes*)// a escola pública// a criação da escola pública// este espaço pro demo/ que eu chamo de demo/ pro povo/ do povo/ aí você tem um discurso dentro de uma escola democrática/ um discurso democrático (*fala num tom de imponência*)// mas você tem práticas escandalosamente anti-democráticas.

4) Durante sua trajetória como profissional da educação, e nas relações sociais de trabalho, tanto com a parte da gestão, quanto com os trabalho em sala de aula, como você percebe, sente, observa, concebe ou entende a existência do sentido de democracia na escola? Você poderia citar exemplos, passagens ou acontecimento que demonstrem esses sentidos de (anti)democracia?

Sim// Por exemplo eu...eu vou colocar// eu vou dar exemplo de coisa bem perto...é...é// quando você (Emerson) chegou aqui esse ano, percebe que vou falar de coisa mais claramente//Então veja bem, oh// Quando o gestor ele sem consultar o professor//ele organiza a sala de aula através daquele...daquilo que eles chamam 'o mapa'/ o que pra muitos professores é antidemocrático/porque não foi aberta uma discussão pra ver onde o menino vai

sentar(?)/ pra mim é democrático// e porque (pra mim) é democrático?// A democracia para mim (*ênfase na fala*), ela não implica// abrir discussão pra todo mundo falar/ todo mundo dá opinião// Não// Por exemplo essa interferência do gestor/ na minha opinião// ele tá construindo... ele tá é construindo um espaço dentro da sala de aula/ ele tá interferindo no espaço dentro da sala de aula, mesmo que seja sem consultar nenhum professor// dão pronto aquilo lá// é...é...porque que eu considero democrático(?)// porque ele tá tentando criar uma situação que gere disciplina pra que o professor possa transmitir todos os conhecimentos/ todos os conhecimentos não// transmitir o conhecimento de todas as disciplinas/biologia/matemática/ ciências/história/geografia/tal..tal//pra que o demo que está ali/dentro daquela sala/ se aproprie desse conhecimento e de posse desse conhecimento/ele possa// vou falar uma coisa pra você, você vai dizer nossa que clichê/de posse de conhecimento/ ele possa sobreviver, lutar, no campo do poder//é...é...entende?// Então isso/ que muitos professores veem como antidemocrático/ eu vejo como democrático//Uma situação que eu vejo como antidemocrática/ por exemplo/pra mim democracia é qualquer situação/qualquer construção que você priorize o povo...mas priorize mesmo/ não só no discurso/então, por exemplo/ uma prática anti-democrática//é...no ano passado, 2013, os meninos que estão no primeiro colegial hoje, eles prestaram o SARESP/eles estavam na 8ª série, eles prestaram o SARESP//lá corrigindo as provas e tal...eles atingiram a meta/ mas foi identificado que eles estão prioritários//prioritários na questão de leitura, de língua portuguesa/isso significa que identificaram pela prova que eles fizeram, que eles são alunos de 8ª série/indo embora pro ensino médio sem habilidade e competência leitora (*fala num tom de contrariedade, reprovação do ato*) própria da série/ própria da idade/ então eles tão, é// eles tão no ponto de vista da competência e da habilidade leitora, eles estão aquém da idade da série// Tá// Mesmo assim eles foram para o primeiro colegial// Tudo bem!!! Eu não chamo isso de anti-democrático// O que eu chamo de anti-democrático/ porque é...é...porque não tá priorizando o povo/ o povo enquanto esses alunos do primeiro colegial (agora)//é que abre o ano de 2014 de olho no SARESP que vai acontecer agora no dia 11 (novembro)/ eles investem na duas 8ª series/ nas três 8ª séries de 2014 que não são as 8ª séries que estão prioritárias// A 8ª prioritária aquela que não sabe lê é a 8ª que tá/ são os meninos que hoje tão no 1º (colegial)// E você não vê nenhum investimento nesses meninos do 1º// Eles tão abandonados (*ênfase na fala*)// Assim eles vão ficar no 2º/ lá no 3º vão voltar a atenção pra eles// Por que?// Porque eles precisam atingir a meta// Então, veja isso é anti-democrático/ Por que isso é anti-democrático/ Aqueles meninos que estão no 1º, eles não sabem lê// E aqueles meninos que estão no 1º eles são povo// E aqueles meninos que estão no 1º hoje, sem saber lê,

as condições deles são mínimas// É mínima no mercado de trabalho// Então, vamo colocar assim/ Se eu abandonei, então o meu discurso de democracia é falso// Porque são esses meninos que são prioritários// Então eu tinha que ter um projeto voltado...// você entende o meu conceito de democracia?/ Eu...eu... não fico...//Porque pra mim democracia está diluída nas várias situação// Então, eu tenho que...que...que....delimitar, eu tenho que fazer um recorte nesses sentidos, nesses conceitos, e pegar um sentido que pra mim deixa as coisas muito claras// Então, por exemplo: é...é...eu sou Professora de ensino fundamental e de ensino médio, mas estou no ensino fundamental// eu trabalhei 28 anos e 6 meses dentro de sala de aula//Eu aposentei no ano passado, de 2013, dia 31 de setembro/ Acho que novembro, mais ou menos, teve o concurso/ prestei/fui aprovada e ingressei novamente em março e estou no primeiro ano de probatório// terminando o meu primeiro ano de probatório// Então, eu não tenho uma relação de emoção, uma relação afetiva/ assim é/ sentimental com aluno/ com escola/ com o conhecimento/ nada disso// Eu tenho uma relação estritamente profissional/ e política// Eu...eu...eu acho que a minha atuação, ela é essencialmente política//Porque veja bem, oh// Eu tenho um compromisso com o demo// Ah, S....você não falta// E eu não falto por que?/ Porque eu acho uma tremenda falta de vergonha na cara faltar, pra ficar na minha casa ou coisa parecida/ só pra poder usar aqueles benefícios/ aqueles privilégios que o governo te deu ou te dá/ de abonadas/ sei lá o que//Porque eu me sinto comprometida com o demo (*tom da fala de afirmação, com batida de mão na mesa*)// que está aqui dentro desta escola// Não sou socialista/ não sou comunista/ não sou fanática cristã/ acho mesmo que nós não vamos salvar o mundo/ e não tô aqui pra...pra salva...pra trabalha...com os alunos...pra poder salva a cidade/ Não!//Eu tenho compromisso com cada um deles// Então, por exemplo/ Eu tenho 30 alunos na sala...é faltaram 29/ tem um aluno na sala/ a aula corre normalmente// Eu não mato aula com filme/ eu não mato aula com sala de internet// Essas questõezinhas pra mim tem a ver com democracia e com anti-democracia/ É o compromisso direto com o povo/ com os meninos do povo// Eu tenho que dar pra esse menino condições/ aí é que entra a questão da liberdade// Eu tenho que dá pra esse menino condições de ele se libertar// De ele se libertar de...de determinados círculos que...que ele vive/ por exemplo: o avô foi assim; o pai foi assim; eu tenho que ser assim?/ que a gente vê acontece muito aqui// Eu não falo se libertar no sentido de ter um diploma de engenheiro, um diploma de médico/ e passa lá da miséria para a classe média/ não é isso!/ É se libertar no sentido de criar outra visão de mundo/ até mesmo...é...é dentro da casa dele/ entendeu?// De posse dos conhecimentos ele consegue até organizar a sala dele/ organizar a comida que ele vai comer/ não gastar água/ é ser mais feliz

ou infeliz/ eu chamo isso de liberdade// E pra mim tudo isso tem a ver com democracia e anti-democracia.

5) Você acredita que a gestão escolar desta escola é democrática? Poderia justificar sua fala?

Veja, olha// dentro do meu conceito de democracia/ como eu respondi na questão anterior/ eu acho que eles (gestão) têm pontos democráticos e pontos antidemocráticos// Então, por exemplo/ eu citei um exemplo que do que eu acho que seja democracia quando o gestor interfere na organização, hã..., interfere na organização da sala de aula visando a disciplina que vai contribuir para que o professor leccione/ pra que o aluno se aproprie do conhecimento e se torne uma pessoa livre/ tá// Aí eu citei como antidemocrático o fato de você saber que os meninos não dominam a leitura/ mesmo assim você deixa avançar num descompromisso// eu vejo um descompromisso da gestão total com esses meninos/ o abandono desses meninos/ que tão indo embora pro 2º, que vão pro 3º e lá no 3º/ porque a gestão precisa apresentar números pros superiores imediatos/ que por sua vez precisam apresentar números lá em cima/ esse meninos são importantes para gestão agora/ então a gestão vai investir em alguma coisa/ essa uma questão.// Eu, por exemplo, quando a gestão tem uma sala de aula de nessa escola, por exemplo, que eles chama de 7º ano B/ quando a gestão é...é...não corrigi o comportamento daquelas crianças/ quando a gestão não interfere no comportamento daquelas crianças/ quando aquelas crianças brincam porque sabem que o gestor vai abri o portão e coloca-las na rua/ simbolicamente/ você está expulsando/ colocando/ tirando a oportunidade dessas crianças/ é...é isso pra mim é antidemocrático// quando a gestão ao fazer o calendário escolar/ o calendário não, u.....u horário dos professores, das aulas/ ele pega privilegia o professor/ a comodidade do professor em detrimento do/ da eficácia em sala de aula/ da produtividade em sala/ isso eu acho anti-democrático/ um exemplo: é...pega, um professor dá aula numa escola tal, numa cidade tal, então, o calendário....o horário, ele tem que atender ao professor em detrimento do aluno/ por exemplo: terceiro ano...o...o terceiro colegial, puseram duas aulas de química, duas aulas de física numa sexta-feira (*tom de fala com sinais de reprovação*)// Os alunos tem seis aulas naquele dia/ quatro aulas com uma única professora/ a professor falta/ é...são duas de química e duas de física/ quer dizer faltou/ tem feriado/ os meninos ficam sem esse conteúdo de química// eu...eu, então veja// a gestão desta escola/ ela não é totalmente anti-democrática/ mas ela também não é totalmente democrática// Ela tem pontos em que ela

realmente atende ao demo/ e ela tem pontos de negligência assim escandalosos// A indisciplina!// A (in)disciplina eu não acho que é uma questão do professor/ a disciplina é uma questão da gestão/ aí eu...eu...eu sinto que parece que tem/parece que a gestão pactua com a indisciplina/parece que tem um...um aval da...da gestão/ depois como é que a gestão se desvencilha disso?/ joga a culpa nas costas do professor/ isso eu acho totalmente anti-democrático// Agora, por exemplo, uma outra questão que parece que não tem nada a ver com democracia, anti-democracia/ o ambiente/ eu acho que nisso a gestão/ é...é principalmente por causa da diretora/ da diretora da escola/ o ambiente se preocupa com os vidros/ se preocupa com as toalhas/ se preocupa com a organização/ se preocupa com a pintura/ se preocupa com as calçadas/ essa é uma prática da direção dessa escola/ e eu acho que isso é democrático/ porque o ambiente, ele contribui pra aprendizagem//E quando você tem um ambiente limpo, organizado/ que indica preocupação/ você tá dizendo, “eu tô abrindo o portão”/ to recebendo o demo/ e esse é o espaço que ofereço á ele// e...e eu não sei se por preguiça/ por negligência/ por falta de comprometimento/ eu acho ainda que se a gestão dessa escola/ é...é tivesse noção/ ou tivesse um conceito de democracia/ certo pra ela/ ela conseguiria mudar/ eu acho que não falta muito pra essa escola ter uma gestão democrática.

6) Você ocupando a posição de professor (a) considera-se um professor democrático? A gestão escolar, desta escola, até que ponto constrói ou partilha (d)a participação dos alunos em sua gestão?

É, enquanto, professora eu sou autoritária em sala de aula// Coloco os alunos sentados em fila// Não gosto que os alunos conversem enquanto eu estou falando// Porque eu acho que o aluno ainda tem muito que escutar...é...do professor// Não considero...não considero de jeito nenhum, não consegui entender ainda que formação básica é lugar de produção de conhecimento// É...eu acho que de modo geral...é...quem dirige...o...o sistema/ to falando em nível de estado/ eles estão perdidos// é...e aí tem um discurso de/ claro que isso não é só em nível de estado/ mas eu to falando em nível de estado// tem um discurso de...de...é...pra eu ter disciplina em sala de aula eu tenho que colocar o menino como um sujeito produtivo/ que produza conhecimento/ eu acho que produzir conhecimento é em nível de universidade ou diretamente nas empresas/ nos laboratórios/ sei lá// eu acho que aqui não é lugar de produção de conhecimento/ eu acho isso um equívoco// Então por isso que a minha postura na sala de aula/ é..hammm... de cadeiras enfileiradas para garantir a disciplina/ para garantir que eu

possa conversar e passar as informações/ sempre digo que eles tem que pegar essa informação// e só informação não vale porque hoje você tem vários lugares pra buscar informação/ você tem que saber questionar a informação/ é discutir informação/ comparar informação/ negar a informação/ é...complementar a informação, etc.// Mas eu me considero uma professora “democrática”, apesar desses toques de autoritarismo na sala de aula/pra...que é exatamente para garantir a democracia// Parece um discurso perigoso esse meu/ porque você/ quando você vê por exemplo/ é...é... inclusive discuti muito na 8ª série isso/ e mostrei o filme do Dr. Jivago pra eles/ pra eles poderem observar bem/ quando você tem a revolução/ que leva os bolcheviques ao poder em nome do povo/ conquista mansões em nome do povo/ enquanto o povo morre de frio na rua// Então, dá impressão é...mais ou menos esse discurso né... eu sou autoritária pra garantir a democracia// Eu sou autoritária pra GARANTIR condições de que esse meninos/ que são meninos do povo, dentro do meu conceito de democracia/ é se apropriem com qualidade do conteúdo// Então, eu me considero uma professora democrática// Agora, quanto à participação dos alunos, a gestão é antidemocrática// Então, por exemplo nós temos um Grêmio Estudantil/ Vou começar com o Grêmio Estudantil/ Nós temos um Grêmio Estudantil porque precisa ter um Grêmio Estudantil/ porque no final do não ano vem uma planilha/ um questionário/ que a gestão precisa responder, preencher, sobre o Grêmio Estudantil// E se você não tiver o Grêmio Estudantil, você perde pontos...perde pontos...perde pontos...perde pontos, tá// Agora o Grêmio Estudantil é atuante?/ Não/ Até porque a eleição do Grêmio Estudantil, ela é...ela é combinada antes// Então, por exemplo, já faz um tempo que eu sou a responsável, agora é o Alessandro/ a direção passou pra ele/ Eu era responsável pelo Grêmio Estudantil// Então, a orientação que eu receia era: cuidado com os meninos que montarão a chapa/ tenta nortear/ tenta...tenta organizar para que as chapas sejam compostas por meninos disciplinados/ e depois/ ham, outra questão/ é os meninos precisam apresentar o programa de...de trabalho/ a proposta de trabalho/ a proposta de interferência/ enquanto eles pertencerem ao grêmio/ é não...não...não gostam muito de bagunça/ não gostam muito de conversa/ não gosta muito de barulho não gosta muito de menino andando pra lá e pra cá nos corredores/ então, é...é...preciso organizar um dia pra que os meninos da manhã passem durante a manhã/ passem durante à tarde/ passem durante a noite/ organizem para que tudo aconteça naquele dia, daquele jeito rapidinho pra não ter bagunça/ e durante a eleição é que podiam colocar urnas/ e já fazer o exercício do voto, sei lá/ não/ faz um papelzinho pititiquinho/ é, passa pras caixas nas salas/ os meninos nem levantam da cadeira/ porque é para garantir o silêncio/ a organização/ o interessante é que saia uma chapa/ e que tenha uma ata/ praticamente todas as atas são falsas// Eu fiz todas as atas//

reuniões que não aconteceram// aconteceram na ata// é discussões que não aconteceram// aconteceram na ata// eu...eu mesma...eu fiz// sou honesta, por isso tô dizendo// Eu fiz isso// Agora veja, a participação, não// O Grêmio não tem participação nenhuma// Não sei se porque o Grêmio não é criativo?// Ou se quem esteve junto com o Grêmio, se fui Eu, agora o Alessandro, é...é...nós não somos criativos?// Não somos capazes de colocar...de propor um projeto que vale alguma coisa?// Acho que esse ano o Grêmio participou da garota e garoto Anselmo// Alguma coisa assim// Sabe// Não sei bem como funcionou// Que parece também que a direção não queria, mas depois houve um “acordo”/ é... não!/ O único grupo que poderia participar da gestão, efetivamente/ do gerenciamento da escola/ de propor/ seria o Grêmio// O Grêmio é colocado, assim dentro de um quadrado, bem vigiado/ bem controlado, certo/

7) Você acredita que existam outras formas democráticas de gerir uma escola? (citaria alguns exemplos de seu conhecimento)

Acredito// Acredito, mas aí você precisa ser muito corajoso// Você tem que ser corajoso, acreditar no que você tá fazendo/ é... que seria através do Conselho de Escola// Por exemplo, eu vejo Conselho de Escola como uma democracia representativa/ Então, o Conselho de Escola é composto por membros...por membros: dos professores, dos alunos, dos pais, dos funcionários, da direção/ uma democracia representativa// O Conselho de Escola, um tempo ele era convocado// eu sempre participei do Conselho de Escola// ele era convocado para discutir um ato de indisciplina e votar suspensão de aluno// Basicamente isso// uma ou outra convocação foi para outro assunto// Agora, não se convoca o Conselho de Escola pra nada/ Acho que no passado/ eu não/ em 2013 eu não participei de nenhuma reunião do Conselho/ até agora não participei de nenhuma reunião do conselho// Eu acredito que...se a gestão fosse corajosa, não tivesse medo de perder o controle e convocasse o Conselho pra decidir questões da Escola/ e questões sérias da escola/ desde/ até de horário de aula// essa seria uma forma de democracia// Mas você tem de ser corajoso pra isso// porque você percebe que “a questão é ter o controle/ um dos gestores tem a fala que é: “a bola tem que tá na minha mão”/ é uma fala de um dos gestores: “a bola tem que tá na minha mão. Porque seu largar a bola eu perco o controle. Se eu perder o controle, nada vai funcionar”.

Pra mim fica muito clara que tem uma preocupação no controle// Eu não posso perder o controle// Então veja, a gestão reclama que os pais não participam/ A gestão reclama que os pais chegam a hora que a diretora tá terminando o discurso, eles cronometram o tempo, faltam dez minutos para terminar o discurso eles chegam/ Eles não tem presença maciça na entrega dos boletins/ não vem// Faz uma festa eles não participam// Por quê?// Não é nem a minha opinião, é fato isso, tá// Os pais nunca são chamados para falar/ Os pais são chamados pra escutar// E um discurso mal preparado// improvisado// difícil// Agora, semana que vem// tá ali marcado, nós vamos ter// acho que é semana que vem/ não, ou foi essa semana, não sei?/ Se já aconteceu não sei/ reunião com os pais sobre o SARESP// Então, tem umas colocações técnicas que o pai não acompanha// Então, um exemplo, o pai ele não tá interessado em saber, em ouvir// Mas ele não tá interessado, não porque de fato ele não se importa com o filho, com a escola do filho, ou coisa parecida// É porque ele foi treinado à: receber o convite, aparecer e escutar// Então ele vai largando/ Não vai porque: “ ah, eu vou lá pra escutar a mesma coisa, eu vou lá pra escutar a mesma coisa, não acrescenta nada”// Então, é eu acho que se a gestão mudasse a sua relação com a comunidade, ela traria/ Aí vem aquele discurso assim, olha: “ vamos fazer sorteio (ah os pais gostam de ganhar brinde, aí vem bastante gente); vamos fazer bolo, dar café/ depois ele vem por causa do bolo e do café/ vamos fazer um sorteio de cesta básica/ eles vem pro sorteio da cesta básica// Um discurso assim muito muito ruim/ esse discurso é anti-democrático// super anti-democrático/ fazer bolo pra trazer o pai, porque o pai vem atrás do bolo/ por causa do bolo// Por que se tem uma prática anti-democrática?/ Porque não se constrói a democracia// É preciso que o pai veja que o que ele pontou aconteceu, virou regra// Traz o pai para discutir as regras da Escola// Na hora que o pai receber tal comunicado da escola e perceber que algo que acontece foi sugestão dele, aí o pai volta sua atenção para a escola// O que sobre atualmente para a gestão é se lamentar, porque ela abre os portões e ninguém aparece// Você estava aqui, no dia em que aconteceu “Um dia na Escola do Meu filho”, em que um mãe esteve aqui e foi por acidente (acaso)// Uma mãe por acidente, ela não veio aqui para o dia/ Ela tava aqui eu não sei o porque// Aí cataram essa mãe e a colocaram ali como se fosse para participar// Aí pergunto: por que se chegou a isso? Como se chegou? Como? Isso foi construído/ Isso foi construído/ Ano, a ano, a ano, a comunidade foi sendo afastada, certo/ Essa é uma questão muito clara/ Não é nem opinião é fato.

Transcrição 2 – Sujeito Professor 2

Descrição do Sujeito-Professor 2:

Idade: 47 anos

Sexo Masculino

Professor de Matemática dos Ensinos Fundamental 2 e Médio

1) Qual o cargo ou função que você ocupa/desempenha, neste momento, nesta Escola?

Há 24 anos como professor do ensino fundamental II e ensino médio// Apenas como professor titular do cargo efetivo.

2) Já ocupou outros cargos e funções nesta ou em outra escola? (poderia comentar sobre)

Não// Eu Já fui convidado várias vezes, mas eu não aceitei/ e preferia a sala de aula// Por enquanto não// O meu lugar é a sala de aula// Eu não me vejo como coordenador// Eu não me vejo ocupando cargo/ Eu não saberia como lidar isso/ Eu acho que não// Pelas coisas que eu vejo acontecer dentro da escola, pra mim não serve/ Eu não daria conta disso// Eu vejo assim, o pessoal às vezes vai contra muita coisa/ Fala por trás/ Não...não conversa diretamente com quem tá gerindo/ Se entendeu?/ As coisas ficam mal resolvidas/ Saem às vezes até mal feitas/ Eu acho que eu não teria essa paciência toda de lidar// De conscientizar todo mundo das coisas que precisam ser feitas na escola/ Assim da forma de trabalho/ Eu por enquanto, eu sou assim, eu e meu canto lá na minha aula deixa que me “viro” lá (risos)/ Entendeu?/ Acho que eu não tenho assim como convencer outros professores de métodos, principalmente das coisas que eu não acredito// Então eu vejo acontecer coisas aqui na escola que eu não acredito e eu vejo o coordenador, pelo ofício do cargo dele, por exemplo forçando uma barra, coisa que ele também não acreditava antes, em fatos que ele não acreditava e que ele passa a defender simplesmente em função do cargo// Como, sei lá, se é por medo de voltar pra sala ou se é vontade realmente/ mas são pontos de vistas que a pessoa muda/ muda pontos de vistas muito de repente/ “Até hoje ele era professo e defende um ponto de vista”/ Amanhã ele ocupa um cargo que ele não é professor, aí ele muda de atitude totalmente// Ele passa a fazer outro discurso// Ela passa a fazer o discurso do que se tem na rede hoje/ Ele passa a defender o ponto de vista, mesmo do que ele era contra/ De repente ele muda/ Ele passa “a vestir a

camisa” (risos) e defender aquele discurso assim: “Ah, você precisa tá outro lado pra saber”/ É o que eu percebi/ E quem saí não quer voltar pra sala de aula mais/ Então a pessoa defende um discurso às vezes até que “magoa ele”, mas ele faz/ ele defende aquilo pra não ter que voltar pra sala de aula (risos)

3) O que você entende por democracia? (Em quais áreas da vida ela pode ser exercitada, praticada?)

Acho que democracia é a gente ter liberdade plena pra todos os atos que você queira praticar/ e que você, sobretudo, responsabilidade sobre eles/ Você precisa ter liberdade pra fazer o que você quiser/ Mas você tem que ter a consciência do que você fez é responsabilidade sua/ Eu não posso fazer o que eu acho ou que eu devo fazer, como se eu não tivesse nenhuma consequência/ Eu tenho que medir as consequências daquilo que eu faço// Então, eu vejo assim: “é o meu direito/ eu tenho essa liberdade total, mas com consciência e com responsabilidade”/ Acho que a democracia deveria ser encarada assim/ Acho que a população inteira tivesse/ essa/ esse pensamento de: “a liberdade eu tenho/ mas tenho direito/ mas também tenho o dever/ e cumpre com o dever do mesmo jeito que também quer o direito/ acho que aí teríamos uma democracia verdadeira mesmo no país, né/ É minha forma de pensar/ Não sei se eu tô certo ou errado, as vezes né

4) Durante sua trajetória como profissional da educação, e nas relações sociais de trabalho, tanto com a parte da gestão, quanto com os trabalho em sala de aula, como você percebe, sente, observa, concebe ou entende a existência do sentido de democracia na escola? Você poderia citar exemplos, passagens ou acontecimento que demonstrem esses sentidos de (anti)democracia?

Na escola?// Acho que na escola funciona uma democracia de interesse/ Até aonde é interessante para a pessoa/ ter a sua opinião/ ter a sua participação/ ter a sua contribuição naquela questão/ é...é você é importante naquele momento/ A partir do momento que a sua participação ali, já , não condiz com aquilo que aquela pessoa está querendo/ então você passa a ser dispensável/ Aí já não é.../ Aí você já não é mais importante pra aquilo/ Então, é democrático o processo até no do ponto que interessa pra quem tá praticando aquele ato/ Por exemplo, é...tem alguma coisa pra decidir na escola/ tem que comprar o material pra escola/ o

diretor acha conveniente que você saiba daquela “verba” que ele recebeu, por exemplo, tem que comprar aquele material de consumo/ Então, até ali tua, sua participação é importante/ pra você ajudar a decidir o que vai comprar/...se ele receber alguma outra coisa que ele acha que você não é importante pra decidir/ e que ele que vai decidir o que ele vai fazer com o dinheiro/ então ele simplesmente chega pra vc e diz: “olha, nós recebemos essa verba, e nós vamos usar pra fazer tal coisa”/ então quer dizer a tua participação já não conta mais mesmo que você disser: “olha, não, precisa pra outro momento, não é momento pra fazer isso”/ não já pega e diz: “oh, já tá decidido, nós vamos isso”// Então a sua contribuição é interessante até que ele esteja aceitando/ até que você esteja falando aquilo que ele quer/ quando você for contra o ponto de vista dele/ vai valer a opinião dele ou de outro companheiro seu e não mais a sua participação/ a sua participação não vai contar mais/ é uma democracia entre aspas (“democracia”)/ de interesse/ Então você precisa tá por dentro das coisas/ que as outras pessoas querem que você saiba/ o que elas não querem você não vai ter acesso/ porque você vai ter nenhuma contribuição nisso

(E a participação dos pais nessa democracia?)

Pouca// Os pais dificilmente participam// Eu vejo os pais assim/ Eles querem o direito/ batem naquilo de te disse no começo/ eles querem ter o direito de eles falarem os que quiserem, de fazerem o que quiserem, de pensarem o que quiserem/ pensar da maneira como eles queiram pensar/ mas a reponsabilidade da parte deles/ eles não querem ter// Então, quando você diz assim: “olha, a educação do seu filho é sua a responsabilidade/ você é o pai”/ ele já acha que não// ele já acha// Ele colocou o menino aqui na escola/ então, é você que tem que dar a educação do filho dele/ Então você que tem que suprir a ausência do pai(?)// Então quando você chama ele pra participar: olha está acontecendo determinado fato com aluno/ um determinado acontecimento na escola e precisa da sua participação/ “vixe mas eu tenho que vir na escola? eu tenho que ficar aqui uma hora? É muita coisa eu tenho mais é que fazer na minha casa”/ Então a escola fica em segundo plano/ Ele...ele já não aceita mais os deveres/ ele quer os direitos mais os deveres não/ Então o dever de participar/ o dever de tá em conjunto/ de tá buscando a solução/ ele já não aceita mais.

(Você acha que isso é por causa do que?)

Eu acho que é consequência de nós termos herdado uma escola uma fechada/ A escola foi...ela ainda é fechada/ Então, o pai ele...ele ficou ausente, né// Então quando você chama ele pra vir pra cá/ normalmente é...em momentos importantes que ele tem que contribuir de alguma forma/ Então ele vem por convocação/ então aí ele vem contra/ ele vem...já não vem mais por livre espontânea vontade/ ele já vem só quando você convoca/ então, acho que se criou uma cultura de não participar/ de olha...a escola é uma instituição lá, então eu vou colocar meu filho lá e lá é...é a escola toma conta, né e...e nada...é como se ele não fizesse parte desse núcleo... eu acho que os pais não se sentem como parte integrantes da escola/ então...você/ do processo educacional em geral, né/ não só da escola/ a escola é/ mesmo que ele não viesse aqui/ mas se ele participasse do processo/ mas nem assim ele não participa de um/ a gente vê muito raramente uma tarefa que um pai ajudou/ muito raramente você um pai dar um apoio a uma atividade que um filho venha fazer fora do horário/ Então se ele precisar trazer o menino aqui na escola, o pequeno ou se o filho maior saiu de casa lá já/ já adolescente já vem pra escola/ ele acha que já tá vindo aqui perder tempo/ ele podia tá fazendo outra coisa/ não que vir aqui nesse período contrário/ então pra ele/ pro pai sempre é tudo difícil/ tudo é..é/ vamos dizer assim é dispendioso e não tem utilidade/ ele não vê utilidade nisso// Ele não vê utilidade por exemplo num filho prestar um serviço de auxílio pra um aluno que teve dificuldade no período contrário/ Ele não vê que o filho está aprendendo a lidar com as pessoas/ a fazer parte do processo democrático/ Ele vê que o filho está sendo explorado, vamos dizer assim/ Então, ele não aceita e as coisas são fechadas/ A cabeça/ a maneira de pensar é fechada/ não participa, né

5) Você acredita que a gestão escolar desta escola é democrática? Poderia justificar sua fala?

Não// Ela não é democrática/ No meu ponto de vista/ por tudo aquilo que te falei no começo/ Existe aquele democracia de interesse/ Então, um das coisas que eu digo que não é democrático é questão da atribuição/ Então, a atribuição de aula a Diretora atribui a sala, tudo bem/ Então, ele a escolhe a sala em que você vai trabalhar/ e não é porque eu quero ser o preferido/ é porque você dá conta daquela sala/ não traz problemas/ então você vai ficar com aquela/ “Olha eu deixo você”...vou citar um exemplo... “eu deixo vou ficar com essa sala de aula aqui, desde que você fique com essa outra aqui também”, entendeu?/ “Você quer trabalhar com determinada turma, por mim tudo bem, eu permito que você fique, eu te atribuo essa sala, mas eu preciso que você pegue outra”, ou!!/ Esse preciso é “bem” entre aspas, é

“bem”/ vamos dizer assim/ você é coagido a pegar tal sala, porque a maneira de fala, né/ Então, você fala eu não gostaria de trabalhar com essa turma/ ou eu já não conheço os alunos/ ou eu os conheço e não gostaria de trabalhar, não é meu perfil, não vou dar conta de trabalhar com essa sala/ Falam assim: “não, mas a escola tá precisando de você/...É professor, mas depois você vai precisar novamente mais pra frente e você não colabora hoje/ eu não vou poder colaborar com você/ depois se você precisar de alguma coisa da escola/ Então é aquela democracia assim de interesse/ que eu... que eu disse no começo/ Então, “eu te ajudo enquanto você me ajudar”, entendeu/ Eu não vejo uma liberdade, assim pra eu, por exemplo, fazer meu trabalho do jeito que eu acho que tem que ser feito, sob a minha responsabilidade/ Eu sou cobrado sim, a responsabilidade é minha/ mas eu não tenho que fazer meu trabalho do jeito que os outros acham/ Que existe uma cobrança/ então você tem que ficar driblando pra você fazer um trabalho um pouquinho melhor/ você tem que driblar certas condições que são impostas/ Por exemplo, o uso do material que não quer trabalhar/ que você acha que o material não é viável/ é você, é cobrado: “olha vai vir uma supervisão olhar, você tem que usar o material”/ Mas o material não é bom pra essa turma, eu tô usando o outro material/ “Não, mas você tem que usar este”/ Então, existe essa imposição ainda, né/ E não é só isso/ O material é um exemplo que eu tô dando/ E funciona assim o tempo todo, né/ “Eu preciso disso, tal coisa/ Eu preciso que você faça isso/ Olha você precisa vir aqui um dia fora do seu horário de trabalho/ pq a Escola precisa de uma tal maneira”/ Se você disse que naquele momento você não pode/ se de repente te acontece alguma coisa/ você precisa da escola/ então, você também tem as coisas negadas/ “Ah, você não pode colaborar, então a escola também não pode”/ Então, tem esse tipo de cobrança entende/ Então você fica meio coagido a entrar no voo tal e vai driblando as adversidades, pra fazer um trabalho razoavelmente decente.

6) Você ocupando a posição de professor (a) considera-se um professor democrático? A gestão escolar, desta escola, até que ponto constrói ou partilha (d)a participação dos alunos em sua gestão?

Olha// Eu procuro, mas eu acho que ainda não// Acho que pela minha forma de criação, pelas coisas que já aconteceram na minha vida/ eu...eu hoje tenho muito medo ainda de dar liberdade total na sala de aula/ Eu dou liberdade assim, dentro da aula que eu tô dando/ Tô dando uma matéria para que o aluno precisar de mim/ Ele tá ali pra perguntar/ pra errar/ pra

acertar/ o que ele quiser eu reconheço isso como processo de ensino-aprendizagem/ Eu não vejo o erro como punição/ Eu não vou criticar o aluno por isso/ mas eu não vou deixar ele fazer o que ele quer/ Vou tentar direcionar o tempo todo/ E não vou dar essa liberdade total pra ele não/ Então eu vejo assim: eu tento ser, mas eu ainda tenho restrições em mim, que eu ainda preciso vencer/ Eu ainda acho que tenho que vencer muita coisa de mim para um dia ser uma pessoa democrática/ Então, é não sei se eu poderia te dizer isso como assim/ é às vezes eu falo: “eu até sou democrático, sabe/ tô dando liberdade e tal/ mas aí vem aquela ‘vozinha’ do fundo da consciência/ mas você não deu a liberdade a total pra pessoa chegar aonde ela queria/ quer dizer você barrou antes/ você interferiu/ você não deixou ela concluir o pensamento dela/ ou você não...não aceitou/ não deixou que aquele processo chegasse ao fim, né/ Mesmo que seja numa conversa ou alguma coisa assim/ Então a gente interfere não deixa e tenta né colocar os pensamentos, no meu caso, colocar os meus pensamentos/ Então, eu acho que eu gostaria de ser democrático/ mas ainda eu tenho barreiras a vencer ainda

7) Você acredita que existam outras formas democráticas de gerir uma escola? (citaria alguns exemplos de seu conhecimento)

Olha na gestão// Eu acho que quanto mais a equipe gestora conseguir ganhar o corpo docente/ melhor administração ela vai ter/ melhor resultado ela tem/ Então, acho que a primeira coisa assim que deveria se pensar numa escola é ela valorizar o corpo docente// Corpo docente ele que ser valorizado/ Ele tem que ter liberdade para escolher com qual grupo ele irá trabalhar/ isso seja na atribuição de aula/ ele tendo a liberdade para escolher a turma dele para trabalhar/ ele escolher o material que quer usar/ sendo cobrado pelos resultados também/ mas escolher esse tipo de material// É...hããã...é os gastos/ os gastos realmente serem decididos/ e não ter aquela coisa de “ah, hoje nós estamos recebendo essa verba e vou fazer isso”/ Apesar de que tem uma ressalva aí que mesmo quando recebem os recursos maioria deles vem pré-destinados/ A equipe gestora também não tem muita liberdade para decidir o que fazer/ Então se é um recurso que vem pra comprar a tinta pra escola, ela tem que comprar tinta pra escola/ mesmo que a escola não esteja precisando de pintura/ Então vem o recurso e a gestão é obrigada a seguir/ Mas eu...eu acho assim se...se valorizasse bem o corpo docente/ desse a liberdade, neh/ é /// eu acho que pro corpo docente também/ que os alunos poderiam ter um colegiado um pouco mais atuante, neh/ Como eles são barrados bastante, eles acabam nem...nem exercendo direito de ter um grêmio, de ter a participação de ter a decisão da escola/ Eles acabam ficando sem essa decisão, sem essa participação/

(E a questão do grêmio nesse posicionamento democrático?)

O grêmio acaba sendo// Forma-se// elege-se uma chapa durante o início do ano pra ter uma gestão por um ano/ É...são feitos muitos planos...muitas campanhas/ Mas depois o grêmio fica meio apático/ Eles também esquecem que eles foram eleitos e que agora eles tinham o dever/ Então eles queriam ter o direito de ter o grêmio/ o direito lhes foi dado/ eles se elegeram, formaram chapa fez a votação na escola/ só que aí na hora de atuar/ Eu acho que cabe aquilo que lhe falei antes: “o menino vai vir aqui trabalhar pelo grêmio, vai fazer alguma no seu horário extra, fora de seu horário de aula, e o pai já vai barrar”/ O pai já acha que ele tá aqui vindo à toa né/ ou que ele tá saindo de casa pra não ajudar em casa/ alguma coisa assim/ é...que aqui na escola ele não tem a obrigação de vir aqui num outro período pra escola/ então eu acho que é isso/ o grêmio esbarra muito nisso e no próprio aluno né/ ele agora que tem a responsabilidade que ele vê que/ o direito que foi dado para ele, ele trouxe junto a responsabilidade e o dever aí ele já tira o “corpinho” um pouco fora também, né/ Porque eu acho que hoje tá na moda muitos direitos e o dever nada/ O dever ninguém cobra/ Então, eles estão nessa fase/ tudo eu posso fazer/ mas a responsabilidade não/ Eu posso fazer mas eu não sou responsável pelo que eu faço/ Então, a hora que o Grêmio traz essa responsabilidade, eles deixam de agir.

Transcrição da Entrevista: Sujeito-Professor 3

Descrição do Sujeito-Professor 3

Idade 36 anos

Sexo Masculino

Professor de Geografia (Fundamental I, II e Médio)

1) Qual o cargo ou função que você ocupa/desempenha, neste momento, nesta Escola?

Sou Professor do ensino fundamental e médio /Peb 2/ e eu trabalho atuando em sala de aula

2) Já ocupou outros cargos e funções nesta ou em outra escola? (poderia comentar sobre)

Sim/ Já houve/ houve/ convites tudo mais/ porém só como professor em sala de aula

(Há um motivo pelo qual você possa dizer que não aceitou?)

Sim..sim...sim...sim... sim...sim.... ah pelo fato das categorias né...// aaaah// a priori pelo fato de eu ser categorio O e não poder aceitar um cargo que no momento estou na DE de Taquaritinga// Aqui, já ne/nessa escola já recebi 2 convites né// porém eu não pude, não que eu não queria né mas é a questão do probatório mesmo// Sou professor que estou no regime probatório// se eu sair da sala de aula o regime fica congelado//Então no regime probatório a gente tem que ter 3 anos em sala de aula para ser considerado estável *(aqui o sujeito demonstra uma expressão corporal, através da face (franzindo a fronte e esticando os lábios com um sorriso irônico,)* de desaprovação, além de balançar no sentido negativo sua cabeça.

(mas você pretende assumir o cargo da gestão um dia?)

Sim....sim// Essa é a ideia

3) O que você entende por democracia? (Em quais áreas da vida ela pode ser exercitada, praticada?)

Certo// Bom...bom primeiro o que é democracia? (gesto com as mãos em movimento de questionamento)// Bom democracia é o direito, né// penso eu// de todo cidadão pode escolher né o sabor do sorvete// a que filme assistir// escolher aqui pessoa que será seu representante no condomínio/ município// A democracia é o direito do cidadão de escolha, independente do que seja// Penso assim// Bom// Na família tem que ter democracia né/ a gente onde é que usa né...é...quando se discute o diálogo // democracia é o dialogo/ ver o que é o melhor/ tentar tirar o egoísmo de lado// Na escola/ No trabalho/ hã...vejo democracia na escola no inicio do ano né// Hã mais na questão do do or// da apresentação do projeto politico pedagógico né... do inicio do ano que é o PPP// que onde que é apresentado para os professores né e o que será feito durante o ano e o professor concorda ou não concorda //e o professor tem a essa liberdade de opinar ter uma ideia e tudo mais//

(de fato você percebe isso mesmo?)

Percebo no início do ano é né// no planejamento ocorre isso é né //no início do ano planejamento //Ééé...fechou aquilo ali, penso eu, acredito eu que o único momento que a gente tem esse poder de democracia ali né// depois eu percebo que aí já se fecha// Eu acho que depois no resto do ano é imposto, não existe uma democracia//Tudo é imposto né// Ou você aceita ou você... você pode até não aceitar// mas não existe essa abertura pra você// Ééé...mudar o pensamento// não existe democracia

4) Durante sua trajetória como profissional da educação, e nas relações sociais de trabalho, tanto com a parte da gestão, quanto com os trabalho em sala de aula, como você percebe, sente, observa, concebe ou entende a existência do sentido de democracia na escola? Você poderia citar exemplos, passagens ou acontecimento que demonstrem esses sentidos de (anti)democracia?

Certo// ahan certo// Hãã...bom/ percebo a democracia na escola partindo/ partindo da direção em geral né// é em relação a questão pedagógica não vejo democracia//é depois que ocorre o planejamento que no início do ano que é o...a apresentação do PPP...plano pedagógico// percebo que o único momento de democracia na escola quando se vai discutir um presente para o professor que está aposentando// algo relativo a parte// pedagógico não vejo nada.

(No planejamento, você citou quando é apresentado o PPP, há uma possibilidade de discussão. Nessa possibilidade de discussão aquilo que se discute, aquilo que depois chega a um consenso, a formalização desse consenso, você vê isso sendo praticado, ou aquilo fica no papel ou realmente ganha vida na escola, ganha prática?)

Hãã...há uma possibilidade// não o que é pré-estabelecido no PPP, no início no ano// é realmente ele acontece o que é planejado né discutido pelos professores presentes// acontece, porém que se percebe que no decorrer do ano algo que não foi planejado começa a né começa a surgir coisas que não foi planejado// um exemplo foi as festividades que teve no final do ano// a...a...a questão da feira cultural// as datas não foram né pré-estabelecidas// esse que foi um grande problema// as vezes discute o que vai fazer e não discute as datas e de repente aí é onde que acaba impondo né/ e não existe essa esse democracia/ é onde que é imposto e o professor tem que seguir/ acata// acho que tirando/ acho que na parte pedagógica/ depois do

du do planejamento inicial não existe mais... democracia....pelo menos nessa escola percebo que não.

5) Você acredita que a gestão escolar desta escola é democrática? Poderia justificar sua fala?

Então, quando existe a fala de que não sei como você vai fazer, mas tem que acontecer né uma fala assim quando vem da direção isso deixa bem claro que não existe uma democracia// (pausa de um silêncio maior dos que os anteriores)// Então, é, um exemplo, um exemplo... geralmente nas questões das datas, planeja-se o que vai fazer e de repente já está no final do período do ano letivo/ e precisa fazer acontecer aquilo/ e percebe-se que é muita coisa para pouco tempo né// e é onde que a fala né é essa né não sei como mas tem que acontecer então percebe que não existe essa é democracia na escola.

6) Você ocupando a posição de professor (a) considera-se um professor democrático? A gestão escolar, desta escola, até que ponto constrói ou partilha (d)a participação dos alunos em sua gestão?

(risos)...bom acho que em partes// em partes// porque levando em consideração a faixa etária que a gente trabalha a decisões por parte dos alunos que a gente não tem como né// por partes né// mas geralmente sim// é...é...uma coisa a própria //só...só pelo fato de eu deixar eles sentarem onde que eles querem na minha aula especificamente na minha aula acho que isso já mostra né// as questões de trabalhos// a gente tenta levar na maneira mais demo...democrática possível// mas as vezes a gente tem que né , por conta da faixa etária// criança// criança e adolescente// a gente as vezes não pratica democracia não// então é depende do momento porque a...a sala de aula cada dia é...é uma coisa nova né... eu não vejo a sala de aula como uma rotina// porque cada dia acontece uma coisa diferente// mas eu procuro ser o máximo tento ser democrático principalmente nas questões de trabalho// ver uma data melhor, trabalhos coletivos a escolha né// as escolhas de com quem né o aluno que fazer trabalho// os grupos né eu não só... eu não tenho essa ideia de escolher né o menino: “oh voce vai com aquele” mas acontece também de eu escolher //quando vamos montar o grupo mas geralmente é democrático, cada um monta o grupinho que quer em sala de aula// eu procuro

ser, porque cada sala é cada sala né// tem sala que é possível se trabalhar de maneira democrática// e a sala que não, então, assim.... a resposta seria: trabalho democraticamente e não trabalho também democraticamente// acho que essa seria a resposta

(Para você depende muito das circunstâncias?)

Sim das circunstancias, do momento// os conteúdos, é...é os conteúdo exige né/ um currículo a ser seguido é o ensino médio eu...eu tenho uma certa liberdade um por conta da quantidade do currículo ser um currículo extenso// e o numero de aulas ser pequeno né// o tempo de aula ser pequeno/ um exemplo que o primeiro, terceiro médio são duas aulas por semana e o currículo é imenso né/ então...eu...eu sigo o currículo porém eu tenho uma certa flexibilidade// então eu vou...vou adaptando o currículo ao tempo e procuro// hãã geralmente no terceiro colegial//.... eu no...terceiro do ensino/ eu procuro agregar né também novas extras classes né material de uma maneira democrática principalmente no terceiro do ensino médio por conta que eles estão prestando vestibular// e acontece da sala pedi né: “o professor né ...eu quero... eu queria que você falasse sobre tal assunto né não estando no currículo da escola né// mas tem como você falar só para gente então// o terceiro colegial acredito que u...ah, é nessa questão é bem democrática mesmo porque parte mais pelo interesse do aluno, deixo o currículo um pouco de lado né.

7) Você acredita que existam outras formas democráticas de gerir uma escola? (citaria alguns exemplos de seu conhecimento)

Aaah eu acredito// eu acredito sim //por que eu acredito(?)// acho que o professor é ele/ teria que ter, é, espaço maior né/ eu queria realmente que a escola fosse...fosse democrática né// que os professores tivessem esse tempo pra senta né// que os ATPC's não são usados para isso// um exemplo são os ATPC's né// que o ideal seria né/ seria pra ser usado pra essa discussão/ essa...essa...esse diálogo entre os professores da mesma área né...hã...pra discutir, pra achar uma maneira melhor de/ é discutir as questões e os problemas que estão ocorrendo// eles (os ATPC's) não são usados para isso/ são usados para outro fins...é fins totalmente é burocráticos... papéis é hã....secretaria digital né// que é uma coisa que esta sendo imposta né// não tá sendo democrática né// o negocio não é lei// não é democrático...hã... o objetivo dessa secretaria digital é informatiza né// é acredito que a ideia do estado era

agilizar...hããã...diminuir o papel né// porém essa secretaria digital pelo que a gente sabe não//não...é lei né....então o professor não acaba assim, não sendo obrigado a...a preenchê-lo// bom a secretaria digital a ideia é querer substituir o diário né/ porém o que tá acontecendo é que a gente tá tendo dois trabalhos né/ você faz o trabalho do diário em sala de aula e depois você né/ é certa forma obrigado né/ a abastecer os dados na secretaria digital de tudo aquilo que foi registrado no diário como notas presenças conteúdo e fechamento né// Não há o porque// Lá// Bom, pra começar a própria escola já não tem essa infraestrutura né// porque pra começar as salas de aula não têm rede (né) Wi-Fi internet e é uma coisa que se vai fazer são dois serviços né// Essa plataforma digital né// Já esses conteúdos, já estão pré-estabelecidos ali, você só seleciona aquilo que você trabalhou né// hum...existe alguns “campos” lá pra você preencher, mas como eu disse se você tentar fazer na plataforma o que você faz no...na caderneta no diário é levaria muito tempo/ existe alguns campos lá mas só que uma que é meio confusão a plataforma as vezes não funciona// a própria escola// a própria escola né não tem infraestrutura porque você, o professor, não tem o computador em mãos na sala de aula// não tem internet distribuído em sala de aula e a plataforma é como eu disse: ela tem muitas falhas// Também no caso esse ano teve um problema sério né que houve muitas mudanças ne por conta dos professores que foram chegando, se efetivando né, e pra gente poder trabalhar na plataforma ela tem que tá atualizada né// Os dados tem que está lá né dos alunos, das aulas, dos dias eeee,,, as vezes não é o que acontece então tem muita coisa ainda a ser melhorado na plataforma, assim atualmente, ah eu vejo hoje que o ela não é inviável hoje do jeito que tá.

“Professor mais alguma consideração que o Senhor gostaria a respeito da escola (democrática)?”

Não// Primeiro eu fico feliz que têm pessoas que estão pesquisando// estão// ainda existe pessoas que né que tão tendo um olhar né/ um olhar carinhoso para esse lado né nosso// que precisa mudar/ eu acho e sabemos que a pressão, é, sempre vem de cima// Percebo que hoje os diretores, os coordenadores né são assim/ que às vezes por conta das pressões né que vem lá de cima da secretaria, diretoria e acaba caindo né// Que é o alicerce né da educação que é os professores né e os professores eu penso como os alunos né// Então eu fico feliz porque isso é uma coisa que tem que ser discutida, tem que ser revista , é isso, eu que agradeço// Eu que agradeço// Estamos aqui para enriquecer um pouco né.

Transcrição da Entrevista – Sujeito Gestor 2

Descrição do Sujeito-Gestor 2:

Idade 56 anos

Sexo Feminino

1) Qual o cargo ou função que você ocupa/desempenha, neste momento, nesta Escola?

Nesse momento diretora dessa escola// *(apresenta sinais de desconforto em seu comportamento durante a entrevista, segurando alguns papéis em mãos para responder as questões da entrevista).*

2) Já ocupou outros cargos e funções nesta ou em outra escola? (poderia comentar sobre)

Nesta sempre Diretora/ Agora em outras escolas eu já ocupei sim na/ em Vista Alegre do Alto, eu trabalhei 32 anos no município, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Irineu Julião”/ onde eu atuei como professora/ depois coordenadora/ e fui diretora também nessa Escola// Atuei como diretora na “Francisco Sales de Almeida Leite” em Fernando Prestes/ e atuei como diretora na “Domingos Madeira” em Bebedouro// Ainda em Vista Alegre, na Escola Estadual Salvador Gogliano Junior, eu fui professora...hã...atuando em ciências, matemática e química// Fui vice-Diretora nessa Escola/ e fui diretora também nessa Escola// Há muito sentimento na função na qual desempenhamos?

(Daria para Você descrever o sentimento de cada função ocupada, ou seja, como foi ou é sentimento pelos cargos ocupados?)

Eu acho que profissionalmente eu me realizo mais como professora/Porque como professora o trabalho depende assim só de você/ enquanto gestora/ você sabe que aquele resultado é seu é gratificante/ você vê/ principalmente eu que trabalhei com a educação infantil/ é gratificante/ você vê o aluno ali crescendo/ aprendendo/ é...é...é muito bom// Agora enquanto gestora/ enquanto coordenadora/ você trabalha/ o seu trabalho depende da sua equipe, né/ e as vezes você cria certa expectativa/ o que eu acho que não deveria acontecer né, por parte da gente/ e de repente você não atinge as suas metas/ ou não dá certo aquilo que você planejou/ então é

um trabalho assim/ eu acho mais difícil do que a sala de aula em si, né/ embora...hã... eu já há doze anos pelo menos que eu deixei a sala de aula, né/ mas eu tô falando logo que eu iniciei... né...a carreira sempre me identifiquei com a sala de aula.

3) O que você entende por democracia? (Em quais áreas da vida ela pode ser exercitada, praticada?)

Olha Professor// Em democracia// Eu...eu// A gente sabe que ela tem como princípio a igualdade/ a liberdade/ a autonomia/ só que é aí que é o problema// porque você...// a autonomia...você...você...ela também tem que ter responsabilidade pra aquilo/ porque não é você vai fazer aquilo que você bem entende/ e tudo bem/ então é um pouco complicado/ as vezes é ela acaba, a democracia, em virtude da subjetividade, né/ porque você sabe dos interesses individuais/ você as vezes se depara com situações complicadas, certo/ mas eu gosto/ eu acredito na democracia/ eu acho que é conviver através do diálogo/ democracia é isso/ ela se dá pelo diálogo entre as pessoas, certo/ é um processo também, né...sem falar que é um processo/ porque você vai aprendendo...eu acho...não é?/ eu penso que seria isso.

Eu acho que ela pode...pode ser praticada em todas as áreas, eu acredito, olha/ Enquanto diretora eu procuro mesmo exercer uma gestão compartilhada em todas as dimensões// Na área de recursos humanos/ quando você fala de recursos financeiros/ a gente não gasta um recurso sem uma reunião, sem o pessoal...hã... tá dando uma opinião a respeito/ mesmo com relação a gestão pedagógica/ a gestão de resultados/ e eu acho que também se a gente...hã.../ com os filhos também em casa/ você...se você resolve através do diálogo/ se você.../ você pode dar liberdade/ você dar...hã...hã...autonomia/ mas também com um limite, né/ a pessoa...eu acho que a primeira coisa com relação aos filhos/ eles tem que saber o que você pensa sobre eles/ e o que você quer pra eles o que você gostaria que eles te devolvessem, acho que é por aí// na vida profissional...hããã...// onde mais que a gente...que eu poderia...hã...hã// acho que toda a vez que você...eu nunca fui assim uma pessoa de ditar as coisas, certo/ eu deixo/ acho que a gente tem...isso é o que torna a gente mais responsável/ porque quando você tem a oportunidade de escolha, né/ você é responsável pelas escolhas que faz/ então isso que eu sempre procurei ensinar meus filhos/ eu acho que você pode usar a democracia/ por eu considera-la/ assim que ela...hã... ela acontece em função do diálogo você pode aplicar toda/ em qualquer lugar

4) Durante sua trajetória como profissional da educação, e nas relações sociais de trabalho, tanto com a parte da gestão, quanto com os trabalho em sala de aula, como você percebe, sente, observa, concebe ou entende a existência do sentido de democracia na escola? Você poderia citar exemplos, passagens ou acontecimento que demonstrem esses sentidos de (anti)democracia?

Olha Emerson// Enquanto professor alfabetizadora, uma vez que tenho um embasamento teórico no construtivismo/ eu acho que eu já tô sendo democrática// Vamos supor minha// enquanto alfabetizadora eu procurei iniciar a minha...o meu trabalho por um tema que fosse de interesse da minha sala/ então eu tô sendo democrática, aí né/ Eu tô dando autonomia pros meus alunos/ pra eles escolherem, né/ hããã...enquanto diretora/ enquanto gestora/ quando já no início do ano/ quando a gente faz as reuniões/ o planejamento: “olha gente o que nós vamos fazer esse ano?”; “o que vocês acham?”...hããã...só de fazer uma auto - avaliação no final do ano que acabou de acontecer, agora/ nós estamos sendo democráticos também/ porque a gente tá fazendo auto – avaliação do trabalho/ tentando ver onde podemos melhorar// a equipe gestora// só de trabalhar em equipe semanalmente a gente se reúne (diretor, vice e coordenador, mediador) que faz parte hoje da equipe gestora da escola/ nós já aí estamos, né/ eu... hããã// nós estamos saindo/ acredito que/ aí fazendo o uso da democracia, certo?/ Quando você recebe o recurso que você reúne a APM, que você reúne o Conselho de Escola/ quando você conversa com os alunos representantes de classe/ o que foi bom?/ o que não foi? / o que vocês acham que a gente pode melhorar?/ o que é interessante pra você?/ porque todos né/ ou o mesmo com os pais// certo// Eu acredito que né que isso tudo mostra um pouco da gestão democrática/ da gestão compartilhada

5) Você acredita que a gestão escolar desta escola é democrática? Poderia justificar sua fala?

É...eu acho que acabei falando na pergunta anterior// Eu...eu...acredito que sim, que eu sou democrática na gestão// Eu tô sempre me colo...// Procuro me colocar no lugar do outro, né/ porque eu...que eu... a gente não quer// tá certo de que algumas coisas que tem que ser...// por exemplo o currículo// É o mínimo que você tem que exigir que aconteça na Escola/ agora com relação a

a metodologia/ tem a metodologia que ela vem pra aquilo, mas se o professor quiser dar mais, melhorar ou modificar, eu nunca fui contra/ a gente quer que a aquele mínimo aconteça/ mas que ele dê o mais...o máximo dele, certo/ e por tudo isso que eu disse// eu, a gente, a equipe não gasta um recurso sem antes fazer uma reunião/ perguntar o que você ou que os professores precisam/ ou que acha/ sempre// eu...eu acredito que tenho sim uma gestão compartilhada// Agora eu não sei se todos os membros da minha equipe são, entendeu?/ As vezes, a pessoa, eu sinto que uma pessoa, que você é democrático só no jeito de você se colocar, no jeito de você se manifestar, né/ quando a pessoa coloca muito eu, eu, eu/ não vejo que é muito democrático, não/ eu acho que seria assim/ nós o nosso trabalho...hã.../ senão seria euquipe e não uma equipe, não é verdade?

6) Você ocupando a posição de gestor (a) considera-se um gestor democrático? A gestão escolar, desta escola, até que ponto constrói ou partilha (d)a participação dos alunos em sua gestão?

Eu acho que quando os alunos são menores a participação dos pais é maior/ Quanto mais eles crescem, mais os pais acabam se distanciando da escola/ Porque/ Mas eu também enxergo que a escola tem muito a ver com isso/ Eu penso ela tem que arrumar uma maneira de trazer os pais para a escola/ E muitas vezes eles não participam de algumas coisas não dão opinião, por exemplo do Projeto Político Pedagógico da Escola porque eles/ até assim/ vamos dizer/ eles não tem competência/ eles não sabem como participar/ O que eles sabem assim, mais que gente percebe, é fazer crítica/ E assim apresentar uma solução/ não dar uma opinião a respeito, ajudar nesse sentido, entendeu?/ Eu vejo que assim pra eles, pra grande maioria eles consideram a escola boa/ Aquela que os filhos estão...que os professores não faltam, que os alunos tem todas as aulas, que não tem briga/ mas não muito preocupados assim no que eles estão aprendendo/ se o que eles estão aprendendo é bom para eles/ vai ser bom pra eles, entende?/ Eu acho que é...você tem pouca participação aqui dentro nesse sentido de dá um opinião a respeito de conteúdo/ de um projeto da escola: “sabe olha, vamos desenvolver isso; vamos fazer isso”/ Todo início de ano eu sempre convidava os pais para participar em um dos dias do planejamento...hããã/ pra vê o que a escola pretende fazer e o que eles gostariam/ é alguns representantes pelo menos/ porque a gente tem também aí a rede protetiva/ que foi criada assim pela escola através da mediação/ então, nós temos representante de todo o segmentos do município e gente faz uma reunião mensal/ que é pra gente tentar resolver os problemas assim/ encurtar caminho pra resolver o problema de um aluno que precisa de um

psicólogo/ ou que ele é faltoso por que/ Então a gente se reúne/ Todo mês tem uma reunião ou no Conselho Tutelar, ou aqui na Escola, ou no Fundo Social, ou na APAE, hãã, ou no Hospital/ porque todo mundo participa/ Só que os, e aí tem representantes de pais também/ Então, algumas pessoas da comunidade a gente tem essa ajuda/ de algumas pessoas/ mas como comunidade em si/ eu acho que poderia ser mais atuante/

(Os pais que foram convidados em outros momentos, como foi citado aqui por você, eles foram convidados de uma forma geral ou houve a escolha de pais, houve critério para dizer tal pai participa, tal pai não participa?)

Não// Foi geral// É assim por exemplo// Agora quando que ela acontece sempre na reunião de acolhida no início do ano// É onde a gente mostra um pouquinho do que fez e do que pretende fazer esse ano// Qual a nossa proposta pedagógica// E deixa aberto pra eles também pra manifestação, para eles também poderem dar a sua opinião// Mas é...é/ mas você percebe assim que pra eles tá bom/ A preocupação é que termine logo pra ir embora logo/ Essa é a sensação que a gente sente/ Sabe e as vezes assim também por ocasião de entrega de boletins (escolares)/ Quando a gente faz reunião bimestral e tal/ Hã...na maioria das vezes...eu hãhã...eu acolhia os pais no pátio, né, com Datashow, falando que esse bimestre foi assim, “assado”/ Nós começamos a perceber que eles vinham mais tarde pra não ouvir a fala da diretora/ Era só pra pegar o boletim tal pra ir embora logo/

(O que se deve a essa cultura, talvez no seu pensamento, no seu sentir?)

Olha, aqui// porque isso tá aqui// Porque eu vejo isso mais aqui// Em outros lugares pode exemplo// Aqui nesta escola, neste município// Por exemplo no município de Vista Alegre já não acontecia dessa maneira// Os pais eram mais educados, mais atuantes, participavam/ Então eu acho que é uma questão de cultura/ Só que eu também acho/ embora seja/ é muito difícil você mudar a cultura de um povo/ mas devagar/ você pode mudar algumas coisas sim/ E eu acho que todo começo é mudar aqui primeiro, dentro da escola/ as pessoas com quem você trabalha/ Então eu acredito que também tem muita coisa que a gente ainda possa fazer pra trazer os pais pra a escola/ Eu acho que em toda a reunião a gente pode propor uma apresentação, hãã.../ Sabe/ Atrelar essa reunião a algo mais/ Tentar, né/ A gente tem sempre que tá buscando uma solução/ mudando/ O horário nós mudamos/ Já fizemos outros horários, entendeu?/ Isso!/ Será que é porque aquele horário que eu tenho mais professores?/ Então,

houve um bimestre que a gente deixou até às 10 horas da noite, as 22 horas, sabe...um grupo de professores pra atendimento e tal/ E nós achamos que o atendimento não foi assim tão boa

7) Você acredita que existam outras formas democráticas de gerir uma escola? (citaria alguns exemplos de seu conhecimento)

Eu acho que a melhor forma é a gestão democrática/ Porque quanto mais você envolve as pessoas, elas se sentem parte daquilo e eu acho que é por aí. Se você não se sente envolvido, você também não vai fazer, vamos dizer, vai fazer mais ou menos/ Eu acho quanto maior o envolvimento, quanto mais você, melhor é a gestão/ E eu acho que também a gente precisa assim, tá junto/ fazer junto/ não...hã...né...foi-se o tempo...não dá pra acreditar só em palavras/ Acho que o gestor hoje/ onde ele fica menos hoje é na sala dele/ eu acho que ele tem que tá em todos os lugares porque a aprendizagem ocorre em todos os lugares/ em todos os ambientes da escola/ Ela ocorre quando você tá servindo uma merenda/ Ela ocorre nos corredores da escola/ Quando os alunos se dirigem de uma sala de vídeo/ para uma sala de informática, né/ em todos os lugares ela tá acontecendo/ E eu acho que gestor tem que ter o olhar assim pra não esperar acontecer, ele tem sempre que enxergar antes, sabe/ E sempre se colocar sim...hã....que ele tá junto, que ele se colocar à disposição pra...pra...ajudar onde for preciso, certo.

(Como é a participação é a participação do Grêmio na visão de “gestão democrática” desta escola?)

Oh, o Grêmio// Nós// De quando eu tô nesta escola todos os anos nós temos o Grêmio Estudantil/ hãã...é feito é a eleição/ tem as chapas/ eles concorrem/ só que nós já tivemos grêmios mais atuantes e grêmios menos atuante/ depende do que/ liberdade deles/ eles tem autonomia/ ele tem assim lib.../ quando eles vão, assim, participar, a gente pede sempre antes para fazer um plano de trabalho, do que ele pretende fazer/ Geralmente, nós pedimos para algum professor também estar na retaguarda, entende?/ pra participar das reuniões/ então, eles tem autonomia sim pra eles fazerem, mas assim, nós sabemos antes o que eles pretendem/ Se a gente acha que eles foram muito além do que é possível fazer dentro de um estabelecimento de ensino já quando apresentam o plano de trabalho a gente já conversa antes, certo?/ E, eu

acho que quanto mais eles participam, também, melhor/ Porque eles também/ eu acho que a pessoa, eles têm que se sentirem úteis para escola...senão também não tem sentido ter Grêmio na Escola/ E eles participam das festinhas/ dos encontros que acontecem/ Noite da Poesia/ Aquela Festa Cultural que teve esse ano que eles trabalharam como garçons/ Tem gente do Grêmio que é agente mediador que vem nos recreios para ajudar a controlar/

Transcrição da Entrevista – Sujeito Gestor 3

Descrição do Sujeito-Gestor 3:

Idade 48 anos

Sexo Masculino

1) Qual o cargo ou função que você ocupa/desempenha, neste momento, nesta Escola?

Nesta escola como Professor/Coordenador de Ensino Médio

2) Já ocupou outros cargos e funções nesta ou em outra escola? (poderia comentar sobre)

Já ocupei// Já ocupei nessa instituição, foi quando comecei em 92 como professor de biologia e química// Como tenho também formação na área agrícola, trabalhei como professor também no colégio Agrícola em Jaboticabal e como Professor de Biologia// é/ em duas instituições// instituições de ensino estadual e particular em Bebedouro há 7 anos

3) O que você entende por democracia? (Em quais áreas da vida ela pode ser exercitada, praticada?)

Democracia é quando você tem o direito de ir e vir/ de fazer o que você quer/ de expor suas ideias para outras pessoas/ ouvir também as ideias das outras pessoas/ principalmente, quando você tá no grupo trabalhando com gestão/ grupo de professores né// É nas empresas também não são nada diferente// Mas quando você fala em público em termos gestão, Educação na

democracia, permanece reina durante 24 horas nesse setor// Então quando você tem essa liberdade de colocar suas ideias e de ouvir as ideias dos outros em cima disso// você refletir sua prática de trabalho, isso é democracia.

É você enxerga democracia quando você percebe que dentro daquela, a escola...ééé...as coisas fluem de uma maneira assim democrático// Ou seja as pessoas têm a liberdade// tem a....não diria liberdade né essa palavra muito pesada// mas as pessoas tem a liberdade de escolha de fazer o que quer na escola// Só que dentro eu acho que é democracia ela tem que também acompanhar as regras e as normas de uma instituição que também faz parte da democracia no meu modo de ver// Então quando você percebe que aquela escola flui bem as ideias, as manifestações dos alunos, que a gente consegue ouvir as ideias dos professores// não tô dizendo que vai de encontro com o que prega escola pública/ mas sim dentro de uma unidade quando as pessoas “consegui” expressar suas ideias/ dar suas opiniões mudar alguma coisa dentro da escola/ aí a gente está fazendo isso aquilo// “ah mas o grupo de professores gostaria de fazer isso então quando um gestor ouvir esse grupo de professores e modifica aquilo que ele queria fazer”: isso é democracia// E não quando ele acha que aquela coisa é democrática// Mas ela está imposta ao grupo de professores/ então aí é um desafio nosso viu// E um grande desafio na nossa escola passar por isso daí conseguir vencer os obstáculos diz a escola democrática// Na escola eles pregam como democrático/ Só que quando você chega dentro da escola, você vai manifestar/ vai modificar uma ação/ vai ouvir o grupo de colegiados pra você modificar um determinada avaliação/ uma prática/ um evento na feira/ na escola// que na verdade ela parece ser democrática// Mas ela não seguir as normas as regras da secretaria educação, os prazos o, que o estado regi você// não consegue aplicar a democracia ali// Então não sei, se fui claro, mas na verdade nós temos um freio na educação pública do Brasil// Você acha que tá pregando discurso democracia/ fazendo democracia/ ouvindo pai de aluno/ ouvindo professor/ mas na hora de colocar uma ação ela tem que seguir a cartilha// Então acho que aí a escola ela só tem um discurso de democrática no Brasil// mas ela não é, e a gente sente isso estando do outro lado// Porque de repente o professor dentro da sala de aula/ ele consegue ter o discurso democrático com aluno/ ou não/ abre espaço ou não/ ele tá tomando conta daquele pedaço/ quando ele “sai fora” da sala de aula e vem para gestão/ você começa a olhar pro funcionário/ pro pai de aluno/ pra escola/ pro professor/ e você tem que olhar também pro seu patrão/ e aí acho que tem um conflito// E aí ela passa na minha opinião... ela...ela tem um discurso democrático/ mas não ainda democrática// Ela tá numa fase de transição no Brasil// Porque a escola democrática realmente não é// Eu lembro uma fala de um diretor/ não se se vai comprometer ou não// mas ele dizia o seguinte em São Paulo/

eu não vou dizer com as mesmas palavras para não ficar muito pesada/ “mais vamos fazer o que acha que é nossa escola tem que fazer o que é bom pros nossos alunos e vamos descumprir um pouco o que diz as instâncias maiores// E hoje, essa escola pública todo professor quer trabalhar nela em São Paulo// Ela coloca aluno nas faculdades públicas// E o professor tem o mesmo salário que o nosso aqui// O gestor tem o mesmo salário/ cumprir as mesmas horas/ por que que ela funciona?// Porque ele disse NÃO

(Você teve acesso a esta escola, você chegou a ir lá)

Não// Eu li a matéria na Folha de São Paulo do ano passado// no Estadão// No estadão do ano passado// Ele colocou, inclusive não sei se convém falar, mas a matéria dele dizia assim em cima: “o Estado atrapalha”// E aí ele relatou tudo que ele fazia de prática na escola dele e que todos professores querem transferir seus cargos para trabalhar lá// todos querem trabalhar lá// 50% ensino médio entra em escola pública// É uma escola publica também// E eles entram na USP, Unicamp, UNESP, nas melhores faculdades do estado de São Paulo: qual a diferença?// Nenhuma// A atitude de um gestor que peitou// Então não sei se fui claro nessa questão de Democracia// É isso a gente briga aqui com isso// Eu converso muito com você sobre isso né // Eu entendo isso// Só que eu// eu ainda não consegui cortar esse cordão umbilical meu do sistema// mas uma hora acho que eu tenho que ter força para cortar ele// essa é a frase que eu queria falar.

4) Durante sua trajetória como profissional da educação, e nas relações sociais de trabalho, tanto com a parte da gestão, quanto com os trabalho em sala de aula, como você percebe, sente, observa, concebe ou entende a existência do sentido de democracia na escola? Você poderia citar exemplos, passagens ou acontecimento que demonstrem esses sentidos de (anti)democracia?

Eu acredito que a gestão é democrática/ mas é/ eu acho que ela ainda não consegue romper a barreira do engessamento do governo /Então não sei se pode ser considerada uma democracia isso mas assim, a ideia dos gestores que estão aqui dentro é tentar fazer isso mais não conseguirão cortar aquele cordão umbilical que eu disse antes, por exemplo// É os gestores daqui quando tomar uma decisão conversar, isso eu sei, sou testemunha// eles sempre chamam o grupo/ conversa/ tá acontecendo isso/ podemos fazer isso/ isso eles ajudam a direção os

coordenadores relação a isso na nossa escola isso não tem que esconder// Isso é uma democracia/ mas que acontece eles colocam isso// Mas, a fala da secretaria da educação do governo// meio que de uma maneira sutil// ela esta embutida no subconsciente do gestor// Eu posso quero ouvir o grupo// Eu abro minhas portas/ não escondo as contas da escola/ o que eu compro que eu faço/ o que eu quero fazer/ evento// Isso é bem claro na nossa escola// só que ela não consegue desvincular do Estado// Então acho que ela/ a ideia e a intenção dos gestores é democracia/ mas eles não conseguiram/ a gente não conseguiu ainda desvincular isso do Estado// como, enfrentamento, argumentação, num sei// mas de alguma maneira// não se ficou claro// mas ele tem que romper isso daí// a ideia, a intenção, o não esconder// ela é democrática, agora baseado nas ações da política publica ela não consegue desvincular.

5) Você acredita que a gestão escolar desta escola é democrática? Poderia justificar sua fala?

Tô tentando lembrar de alguns pontos// mas por exemplo na sala de aula/ na sala de aula fica um pouco mais fácil o professor conseguir gerenciar isso aí// Essa questão da democracia, do aluno, da nota é do comportamento do desempenho do aluno e tudo mais/ mas quando a gente vai para uma avaliação externa do governo/ esse é o ponto que eu quero chegar// Você vai numa avaliação externa/ tá/ aquele aluno que você trabalhou o ano inteiro que não produziu / que não foi bom/ como que um gestor vai ser avaliado pelo que ele vai receber de mérito ou de bônus// ou até de merecimento se o cara não tá preocupado com ele//E então você não consegue na prática, isso acaba não sendo democrático seria muito melhor/ apesar, eu to falando no bônus que é o exemplo// apesar do bônus né, sempre que a gente ganha é bem vindo// mas não é essa a ideia// O bônus ser avaliado como numa empresa realmente// Ooo...a pessoa cumpriu/ trabalhou/ num faltou/ E não a nota de um aluno pagar desempenho de um professor// porque de repente o professor pode ter feito o melhor trabalho que fez o ano inteiro/ aluno pode ter sido um bom aluno no ano inteiro/ e ele vai falar assim/ como já aconteceu aqui há dois anos atrás: “eu não tô nem aí com essa prova do SARESP ela não me traz nada [...] ela so vai pagar bônus para o professor, o que eu vou ganhar com essa prova do SARESP?”/ O aluno fala isso/ Então você tem que fazer um trabalho entre aspas de convencimento do aluno/ porque não vale nada/ Mas assim é uma prova que testa/ que tem habilidades competências do Enem// do SARESP// É uma prova diferenciada né// A UNB de Brasília, por exemplo trabalha os vestibulares de uma forma diferente a uns 10 anos né//

Aquela questão de uma questão ter um peso diferente da outra de você não poder chutar// Entendeu? // O Enem trabalha assim// E o SARESP também// Então você tem que fazer um trabalho com alunos “entre aspas” de convencimento// Para fazer uma coisa que é bom pra ele/ mas na verdade/ é para que ele não tenha essa ideia que aquilo lá ele vai fazer com má vontade/ porque vai dar um bônus para o professor// Então isso é um exemplo/ tudo que você falar de democracia o governo fala aí/ Isso aí vai contra// quando o governo coloca o resultado de um aluno para pagar mérito de um professor// É um absurdo// Então acho que é o exemplo mais prático, segundo exemplo que a gente pode trazer aqui a questão da progressão continuada// e progressão automática// Aí é uma coisa também do sistema é você ficar também não numa situação complicada como até comentei com você da escola de anos de ter uma retenção enorme// vem uma lavareda de coisas da secretaria em cima da gente , e a ideia do grupo era o seguinte vamos sofrer , um, dois e até três anos/ vamos sofrer/ mas nós vamos ter na mão o cerne da Educação do município// e nós não conseguimos// e eu tinha um discurso diferente antes// Então acho que isso vai contra o que eles pregam de democracia, na verdade é democracia da escola pública, não é, é democracia dentro das regras do governo.

O grêmio por exemplo// Esse ano ainda não foi muito intenso Grêmio mas me recordo bem do Grêmio do ano passado do ano/ retrasado foram assim muito participativos// o desse ano foi bem mais fraco// não sei o que aconteceu// eu imagino que foi pelo fato da coordenadora do Grêmio/ uma professora nossa aqui que liderou eles nos últimos 4 anos atrás// então eles conseguiram conquistar o espaço, eles circulavam pela salas o ano passado, ano retrasado, colhiam material reciclável, colhiam folhas, vendiam essa folha, arrecadavam em prol do Gremio/ do Município/ participavam do recreio interativo/ faziam eventos/ quando tinha feira de ciência era o Grêmio saia na frente/ quando tinha os jogos ou inter-classe da Escola o Grémio que montava a tabela/ Só que pra isso eles tem que sair da sala de aula/ eles tem que circular pela escola/ tem que ter esse protagonismo juvenil né/ e aí, a escola brecava um pouco essa liberdade deles/ mas eles brigavam/ conquistavam/ saiam da sala de aula/ mas não deixa de pegar seu conteúdo/ porque Grêmio e o diretório acadêmico e Universidade não é muito diferente disso// O cara tá no diretório tem que perder algumas “aulas”/ ele tem que sair da aula e tem correr atrás dos colegas ele tem que promover alguma coisa// E o nosso Grêmio até o ano retrasado foi super participativo// o último Grêmio 2014 não foi muito bom// mas o Grêmio de 2, 3 anos anteriores

(Algum motivo em especial para este grêmio não ter tido tanto sucesso?)

Eu acho que lideranças// O grupo de alunos do terceiro do ano passado tinha uma liderança maior// do que do terceiro desse ano/ um exemplo né/ foi o Grêmio que ganhou.

6) Você ocupando a posição de gestor (a) considera-se um gestor democrático? A gestão escolar, desta escola, até que ponto constrói ou partilha (d)a participação dos alunos em sua gestão?

Eu me considero// Embora às vezes a gente fica devendo em alguns pontos/ mas me considero democrático//Porque, olha só , o gestor democrático na minha posição// É eu tenho que, na minha opinião, eu tenho que acatar a política pública// Eu entendo isso// Só que ao mesmo tempo eu não posso abandonar meu grupo/ então né, você fica entre a cruz e a espada// Se tá do lado da política pública porque eles são os nossos patrões e rege isso daí para os gestores// Só que eu também tenho que defender a posição do professor// E é um desafio para a gente// Então eu me considero democratico nesse sentido// Eu tento trazer o que a escola publica traz aqui/ filtrar o máximo que eu posso/ e nem sempre a gente consegue 100%, mas trazer para o professor/ pro grupo/ pros funcionários/ pros alunos de uma forma mais democrática possível.

7) Você acredita que existam outras formas democráticas de gerir uma escola? (citaria alguns exemplos de seu conhecimento)

Eu acredito// Eu acho que o primeiro passo é difícil// É nosso patrão// Mas o primeiro passo é romper a barreira com o estado//A partir daí a escola direciona o que ela quer fazer ai o estado pode falar em democracia na educação ou nas escolas// caso contrário é meramente discurso político// não têm democracia// É engessado// Aaah mas muita liberdade também né/ questão da disciplina/ não...não vamos confundir/ acho que se você tá na sala de aula/ existe as normas as regras do professor da escola tem que cumprir/ isso...isso é democracia// você não tá colocando uma ditadura// Não precisa ficar todo mundo em pé quando entrar alguém na sala de aula/ mas você precisa ter o controle da situação/ então se rompe essa barreira com o estado// que aí eu ouvi um não só de um diretor até hoje que é esse de São Paulo/ o único que tive a oportunidade de ler a matéria/ eu não lembro o nome da escola mas eu vou pesquisar depois// Ele conseguiu sucesso fora isso eu acho que a escola tem que realmente brigar pelos seus direitos aí ela consegue fazer uma coisa diferente

O grande segredo da educação eu fui professor há 15 anos/ e você é professor um bom tempo também/ de repente você pode até falar/ mas será o grande segredo independente da escola ser democrática ou não/ do gestor ser bom ou não/ de oferecer um apoio ao professor/ tudo é o docente dentro da sala de aula/ Ali acho que tá o segredo do professor/ não sei como ele vai conquistar o aluno/ sabe dos seus direitos essa é a grande barreira// Ele sabe que ele não tem essa consciência: jovem de 14, 15 e 16 anos, as vezes não essa consciência ainda// Ah mas eles não querem saber// Eu posso dar um exemplo por mim mesmo// Eu estudei nesta escola até o terceiro ano do ensino médio, fiz o curso e fui fazer faculdade// Eu na minha infância e adolescência, eu gostava de futebol, ou de ir pro sítio ou ficar na rua jogando bola// Eu não gostava de estudar// Mas eu cumpria// tirava as minha notas// respeitava o professor// Por que isso então?// O menino de hoje, o jovem de hoje não gosta de estudar//Igual a nossa adolescência que a gente gostava de ficar na rua/ só que a gente cumpria// onde tá a diferença então?// né...a gente precisa né// o professor na sala de aula (*entonação mais grave na fala sala de aula*) precisa// tudo bem que ele não tem que de ser um “bode expiatório dos males sociais”// acho que o Luckesi falava muito isso aí né(?)// Luckesi: “bodes expiatórios dos males sociais”// Ou seja, você é um professor, cuida da criança, o pai é ausente, a mãe é ausente, ele é mal criado/ você tem que né (*gesto com a mão*)// mas educação hoje é isso// Nós estamos num outro mundo né// Então o que eu considerar é o professor rever muito a sua prática sala// Não passar a mão...não é isso// Tentar filtrar aquele que tem potencial// aquele que o potencial é meio// aquele que o potencial não é meio/ que é 1/4 (um quarto) // o que é fraquinho, mas dentro do limite dele// Então o grande desafio para o docente é conseguir passar com essa heterogeneidade de alunos/ ele conseguir avançar com eles/ um vai avançar 10%/ um vai avançar 50/ outro 100%/ mas a classe tem que ir junto/ Nós não estamos mais num momento/ com a educação paulista e as normas e regras do governo de aumentar o custo do governo com a educação, infelizmente// Por isso que a retenção ou promoção chama-se fluxo// O que que é fluxo no intestino de uma pessoa?// Fluxo é o que vai embora// A partir do momento em que eles começarem a tratar questão de retenção, de promoção, de progressão continuada com a palavra fluxo// Fluxo tem que ter um número maior de coisas que passa pelo intestino// que passa (*entonação, ênfase não enunciar “que passa”*)// que não fica no intestino parado ali, enroscado// Aí é que está o grande nó nosso// Como conseguimos lidar com isso/ Eu lido com isso/ eu cobro/ a secretaria cobra/ mas eu fico frustrado como educador// Que eu sei que se você pega um terceiro colegial com 30 alunos na sala de aula e você “força” (*entonação na fala*) 20// e aqueles 10 mais fracos você força e alguém te dá um respaldo e fala que você tem que fazer alguma, nem seja de 50%// e ele não tá nem com

você// mas o sistema quer que você faça um fluxo dele// Aí é a dificuldade// Então, o governo precisa aprender a administrar a questão dos retidos/ e dentro da política dele não é isso// Então acho que é uma grande barreira nossa dentro da educação paulista.

ANEXOS

Anexo A – Autorização da Unidade de Escolar para a realização da pesquisa.

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

A instituição de ensino E. E. Anselmo Bispo dos Santos, situada na cidade de Taiaçu, estado de São Paulo, Av. 13 de maio nº 416 - Centro, vem, por meio desta, devidamente representada por Lenita de Souza Fretas, CPF nº 030 536 538 00, ocupante do cargo de Diretor de Escola da referida unidade de ensino, DECLARAR QUE AUTORIZA o pesquisador responsável Emerson Rodrigo Camargo, CPF 218.870.108-90, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, orientado pela Prof.^a Dr.^a Eliomena Elaine Paiva Assolini, CPF 108.981.658-81, a recrutar os sujeitos participantes e realizar as observações e demais atividades relacionadas à pesquisa intitulada "A Gestão Democrática da Escola Pública: (re) produção dos sentidos de democracia nas vozes de seus sujeitos-gestores e sujeitos-professores" nesta instituição, desde que respeitados os procedimentos e princípios detalhados nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinados pelos sujeitos convidados, e resguardando o anonimato destes e da unidade de ensino.

Taiaçu, 25 de setembro de 2014.

Responsável: Lenita de Souza Fretas
 CPF: 030 536 538 00 RG: 11.045.848-4
 Diretor de Escola

Anexo B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa – FFCLRP-USP **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A Gestão Democrática da Escola Pública: (re) produção dos sentidos de democracia nas vozes de seus sujeitos-gestores e sujeitos-professores

Pesquisador: Emerson Rodrigo Camargo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 37384314.9.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 890.977

Data da Relatoria: 26/11/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de Mestrado, intitulado "A Gestão Democrática da Escola Pública: (re) produção dos sentidos de democracia nas vozes de seus sujeitos-gestores e sujeitos-professores", com financiamento próprio e com cronograma de exceção em 22 meses (agosto de 2014 a maio de 2016), a ser desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), tendo como orientando e pesquisador responsável Emerson Rodrigo Camargo, e como orientadora a Profª Drª Filomena Elaine Paiva Assolini.

De acordo com o Projeto de Pesquisa e as "Informações Básicas do Projeto", por meio de pesquisa qualitativa o que se pretende avaliar é como o conceito de democracia é discursivizado nas vozes dos sujeitos-gestores (3 sujeitos) e sujeitos-professores (3 sujeitos) – n total = 6 – na Unidade Escolar Estadual da cidade de Taiaçu, da Diretoria Regional de Ensino de Jaboticabal (SP). Para tanto, como instrumento de pesquisa serão aplicadas entrevistas (semiestruturadas), gravadas em áudio para posterior transcrição e análise pelo pesquisador, o qual buscará por meio de referencial teórico apropriado compreender, entender e inferir revelações e expressões dos sujeitos entrevistados durante suas falas sobre suas concepções de democracia. Conforme ressalta o

Continuação do Parecer: 890.577

pesquisador no projeto de pesquisa, após as análises das entrevistas, os sujeitos receberão cópias na íntegra das transcrições para aprovação como também o material finalizado pós-aprovação.

Como referenciais teórico-metodológicos adotados, encontram-se bem fundamentados no projeto de pesquisa, com extensa revisão de literatura, contemplando a Análise de Discurso Pecheuxiana (AD) como também outros autores (Paro, 2005; Romão e Padilha, 2004; Oliveira, 1997; Lück, 2006) que evidenciam e sustentam sua importância para a construção de ações efetivas que possam contribuir na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Projeto de Gestão Escolar da Escola.

Mais especificamente sobre os 6 sujeitos que serão entrevistados, 3 deles são da equipe gestora da referida escola, ao passo que outros 3 são professores. No que se refere ao primeiro grupo (gestores), serão entrevistados o Gestor, Coordenador para o Ensino Médio e Coordenador para o Ensino Fundamental; quanto ao segundo grupo (professores), serão entrevistados um Professor do Ensino Médio, um Professor do Ensino Fundamental (Ciclo II) e um Professor que atua nos Ensinos Médio e Fundamental (Ciclo II). No tocante as condições de realização das entrevistas: a) consta no processo a Carta de Autorização da Escola Estadual Anselmo Bispo dos Santos, situada na cidade de Taiaçu (SP), devidamente assinada pela Diretora da Escola; b) as entrevistas serão coletadas entre novembro de 2014 à janeiro de 2015; c) o pesquisador informa que as entrevistas serão realizadas na própria escola, em datas disponibilizadas pelos gestores e professores e com eles pré-agendadas; d) no TCLE, o pesquisador esclarece que as gravações das entrevistas em áudio serão eliminadas ou destruídas após 6 meses transcorrida a coleta.

Como hipóteses da pesquisa, explicitadas nas "Informações Básicas do Projeto", verifica-se pertinência das mesmas quando confrontadas com o desenho, referencial teórico e procedimentos de coleta e análise de dados.

Objetivo da Pesquisa:

No Projeto de Pesquisa e nas "Informações Básicas do Projeto", o pesquisador responsável indica que objetivo geral da pesquisa é compreender como o conceito de democracia é discursivizado nas vozes dos sujeitos gestores e sujeitos professores.

Como objetivos específicos, complementa afirmando que se trata de: a) entender como e em que

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

Continuação do Parecer: 890.977

condições de produções relacionadas aos saberes e fazeres pedagógicos desses sujeitos, o significante "democracia" é utilizado; b) e investigar as consequências e reverberações desses (des)usos para os conhecimentos e ações pedagógicas concernentes à Gestão Escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme indicado no TCLE apresentado, não há riscos previsíveis para os participantes.

Quanto aos benefícios, lê-se nas "Informações Básicas do Projeto" que a investigação poderá contribuir para um melhor entendimento sobre como os conceitos de "democracia" e "gestão democrática" da escola pública vêm sendo percebidos, sentidos e praticados pelos sujeitos-gestores e sujeitos-professores da Escola Estadual de Taiaçu (SP), e como estão intimamente relacionados com o conceito de escola emancipadora, livre e autônoma presentes no discurso da Escola, dita democrática.

Avaliando-se os documentos que compõem o processo da pesquisa encaminhado ao CEP-FFCLRP e relacionados ao tipo, procedimentos e instrumentos de pesquisa, como também a forma de recrutamento dos sujeitos, não se constata outros riscos previsíveis aos sujeitos que serão recrutados além dos citados nas "Informações Básicas do Projeto", sendo ademais exequíveis os benefícios apontados pelo pesquisador.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto de Pesquisa apresenta extensa, bem fundamentada e pertinente revisão de literatura e compatibilidade dos referenciais teórico-metodológicos frente a natureza e propósitos da pesquisa. Nota-se também que os procedimentos e instrumentos que serão mobilizados, mormente cronograma e demais partes que constituem o projeto de pesquisa expressam adequabilidade e exequibilidade no tocante ao desenho e objetivos da pesquisa. Pode-se afirmar o mesmo quanto a(s) hipótese(s) apresentada(s).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Como parte dos cuidados éticos, verifica-se que o processo da pesquisa é acompanhado pela folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos (CONEP), devidamente assinada pelo pesquisador e pelo Diretor da FFCLRP-USP, instituição na qual a pesquisa será realizada.

Continuação do Parecer: 890.977

Outrossim, para fins de realização da pesquisa, como parte dos termos de apresentação obrigatória, no processo de pesquisa constam as "Informações Básicas do Projeto", Projeto de Pesquisa, TCLE, Carta de Autorização da Escola, Modelo de Entrevista Semi-estruturada e dados do Orçamento do Projeto.

Como dito, a Carta de Autorização da Escola Estadual Anselmo Bispo dos Santos, situada na cidade de Taiaçu (SP), encontra-se devidamente assinada pela Diretora da Escola.

No que tange o Modelo de Entrevista Semi-estruturada, nele constam 8 (oito) questões que serão dirigidas aos gestores e professores, e nada se observou que pudesse contrariar a orientações e normas vigentes na Resolução CNS n. 466 de 2012. Ademais, nesse documento que acompanha o processo como também no Projeto de Pesquisa e no TCLE o pesquisador informa que será assegurado o anonimato dos sujeitos participantes, esclarecendo que os mesmos serão referidos como G1, G2 e G3 para os casos dos sujeitos-gestores, e P1, P2 e P3 para o caso dos sujeitos-professores.

No tocante ao TCLE, disposto em duas páginas, cabe mencionar que nele encontra-se devidamente informado o título e propósitos da pesquisa, bem como os nomes e telefones do pesquisador responsável e de sua orientadora, além do endereço e contatos atualizados do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, este último em nota de rodapé ao final do TCLE, deixando-se claro que esses dados poderão servir para eventuais dúvidas e /ou esclarecimentos referentes à pesquisa e seus aspectos éticos.

Além desses aspectos, nota-se no TCLE que o pesquisador utiliza linguagem acessível e clara para o público ao qual se destina, além de informar nesse documento o fato de ser assinado em 02 vias de igual teor e forma (uma para a posse dos participantes e outra para o pesquisador).

Diante de nossa análise baseada na Resolução CNS n. 466 de 2012, o documento supracitado está de acordo com ela também por outros motivos, tais como: 1) está redigido de forma bastante clara, com o uso de expressões e termos que não dificultam a sua leitura e compreensão; 2) está redigido na forma de convite; 3) nele estão consubstanciadas, em linguagem adequada, a justificativa, os objetivos, as etapas e os procedimentos e instrumentos que serão utilizados na pesquisa, os benefícios esperados, ainda que indiretos; 4) destaca-se nele a relevância social e

Continuação do Parecer: 890.977

científica dos resultados da pesquisa; 5) consta nele a garantia de plena liberdade aos participantes da pesquisa de recusarem-se a participar ou retirarem seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; 6) nele consta também a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou lista de inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS n.º 466/2012, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais (parciais e final, em função da duração da pesquisa).
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada;
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas, colocando as assinaturas na última página.

Continuação do Parecer: 890.977

RIBEIRÃO PRETO, 28 de Novembro de 2014

Assinado por:
Andréia Schmidt
(Coordenador)