

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATHÁLIA SUPPINO RIBEIRO DE ALMEIDA

**O DIRETOR DE ESCOLA E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE:
DESAFIOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA**

SÃO CARLOS

2016

NATHÁLIA SUPPINO RIBEIRO DE ALMEIDA

**O DIRETOR DE ESCOLA E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE:
DESAFIOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Cultura e Subjetividade.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva

SÃO CARLOS

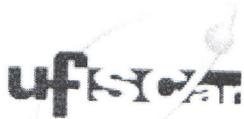
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A447d Almeida, Nathália Suppino Ribeiro de
O diretor de escola e a produção de subjetividade
: desafios da democratização da escola pública /
Nathália Suppino Ribeiro de Almeida. -- São Carlos :
UFSCar, 2016.
101 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Produção de subjetividade. 2. Diretor de
escola. 3. Análise de discursos. 4. Gestão
democrática. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Nathalia Suppino Ribeiro de Almeida, realizada em 24/02/2016:

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva
UFSCar

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti
UFSCar

Prof. Dr. João Augusto Gentilini
UNESP

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus, por ter me conferido a oportunidade de realizar este trabalho que tanto me engrandeceu pessoal e profissionalmente e que não poderia ter se concretizado sem a valorosa orientação do Professor Doutor Flávio Caetano da Silva, a quem muito admiro.

Agradeço também aos meus colegas de mestrado e aos meus familiares, que jamais deixaram de me incentivar desde o início de minha formação acadêmica, me apoiando nos momentos difíceis e partilhando de minha felicidade nos momentos de alegria.

Meu especial agradecimento ao meu filho e ao meu marido pela paciência e compreensão durante todo o processo de pesquisa, pois sem eles eu certamente não teria alcançado os objetivos que tracei.

A todos vocês, o meu mais sincero muito obrigada.

RESUMO

RESUMO: O presente estudo teve como objeto, a investigação dos discursos presentes nas percepções do diretor escolar acerca dos processos de democratização da escola e da educação no Brasil. Para tanto, buscamos compreender aspectos da produção da subjetividade do diretor de escola pública em meio aos discursos e processos de democratização vivenciados em nosso país. Foram analisados os enunciados de diretores de escolas públicas da rede municipal de Ribeirão Preto-SP, com mais de quinze anos de experiência no cargo, com a finalidade de compreendermos a forma como se produz a sua subjetividade considerando a complexidade das relações em que se inserem e os elementos sociais, culturais e históricos que os permeiam. As bases metodológicas utilizadas pautaram-se em abordagens qualitativas, estudo teórico e interdisciplinar bibliográfico, entrevistas gravadas semiestruturadas, observação não participante e análise de discursos na perspectiva francesa. O principal referencial teórico adotado, baseado nas teorias de Michel Foucault, contempla inúmeros estudos sobre a análise de discursos e o sujeito enquanto produção das relações de poder de que é parte e dos elementos que compõem seu contexto histórico e social. Observamos que os discursos concernentes à gestão democrática, frequentemente, definem este modelo de gestão escolar como aquele em que o diretor permite a entrada da família dos alunos na escola e que esses opinem livremente. Entretanto, em muitas situações, esse acesso apenas é permitido para assuntos que envolvam o aluno de maneira pontual, enquanto que os demais assuntos concernentes à instituição permanecem centralizadas no diretor, cabendo a ele, a decisão final. O discurso da gestão democrática pelo livre acesso dos pais à escola, portanto, mantém ocultos esses mecanismos que, além de reforçarem a autoridade do diretor, afastam a instituição de condutas que promovam sua democratização.

PALAVRAS-CHAVE: produção de subjetividade, diretor de escola, análise de discursos, gestão democrática.

ABSTRACT

ABSTRACT: The present study had as its object the investigation of discourses present in the perceptions of the school principal about the school democratization and education in Brazil. Therefore, we seek to understand aspects of the production of subjectivity of public school principal among the speeches and democratization processes experienced in our country. They analyzed the statements of public school principals of municipal Ribeirao Preto, with over fifteen years of experience in office, in order to understand how it produces its subjectivity considering the complexity of relationships in which they operate and social, cultural and historical elements that permeate. The methodological bases used guided in qualitative approaches, theoretical and bibliographic interdisciplinary study, semi-structured taped interviews, non-participant observation and analysis of speeches in French perspective. The main theoretical framework adopted, based on the theories of Michel Foucault, includes numerous studies on the analysis of speeches and the subject while production of power relations that is part and elements that make up its historical and social context. We note that the speeches concerning the democratic management often define this school management model as one in which the director allows the students at school entry and family that they give opinions freely. However, in many situations, such access is only allowed for matters involving the student in a timely manner, while other matters concerning the institution remain centralized in the head, leaving him, the final decision. The dicurso democratic management by the free access of parents to school, so keep hidden these mechanisms, Aleem to strengthen the authority of the director, the institution away from behaviors that promote democratization.

KEYWORDS: production of subjectivity, school principal, analysis of speeches, democratic management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Organograma do esquema tradicional da comunicação. 52
- Figura 2 – Organograma do esquema da comunicação conforme a análise de discursos francesa..... 53

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discursos
CF	Constituição Federal
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FD	Formação Discursiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	10
1. O DIRETOR DE ESCOLA E A GESTÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE DEMOCRACIA E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE.....	14
1.1 Considerações Iniciais.....	14
1.2 A democracia como princípio norteador do processo de gestão escolar e seus antecedentes históricos no Brasil	14
1.3 O Diretor de Escola e a produção de subjetividade	26
1.4 Modelos de gestão escolar e democratização da escola pública	28
1.5 Palavras finais.	34
2. DISCUSSÃO METODOLÓGICA	36
2.1 Considerações Iniciais.....	36
2.2 Dos procedimentos metodológicos utilizados.....	36
2.3 Michel Foucault: aspectos teóricos.	38
2.4 Linguagem e análise de discurso	39
2.5 A Análise de Discursos à luz das perspectivas de Michel Foucault	42
2.6 Discurso e formação discursiva.....	49
2.7 Procedimentos da Análise de Discursos (AD).....	52
2.8 Palavras Finais.....	56
3. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E INSTITUIÇÕES INVESTIGADOS.	58
3.1 Considerações Iniciais.....	58
3.2 Sobre o Plano Municipal de Educação de Ribeirão Preto	58
3.3 Apresentação da investigação empírica realizada	61
3.4 Caracterização da instituição escolar número um.....	64
3.5 Caracterização da instituição escolar número dois	66
3.6 Palavras Finais.....	68
4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COLETADAS	69
4.1 Sujeito número um.....	69
4.1.1 Contexto da entrevista na instituição escolar número um.....	69
4.1.2 Análise de entrevista – Sujeito número um.....	70

4.2 Sujeito número dois.....	78
4.2.1 Contexto da entrevista na instituição escolar número dois	78
4.2.2 Análise de entrevista – Sujeito número dois	80
4.3 Palavras finais.....	90
Algumas Considerações	91
Referências Bibliográficas:.....	97
APÊNDICES.....	100
Apêndice 1	101

Introdução

A presente pesquisa aflorou do interesse da pesquisadora sobre a maneira como se produz a subjetividade do diretor de escola e como esta produção pode influenciar nas práticas adotadas por esse profissional no exercício de suas funções no que se refere à democratização da escola pública. Para fins de tal investigação, admitimos como objeto de pesquisa os discursos presentes nas percepções do diretor escolar acerca dos processos de democratização da escola pública e da gestão escolar e, como objetivo geral, compreender aspectos da produção da subjetividade do diretor¹ com mais de quinze anos de experiência no cargo, em meio aos discursos enunciados em torno dos processos de democratização mencionados. Por meio do contato com esses diretores e suas práticas cotidianas, foi possível realizar nossas considerações sobre o objeto de estudo proposto e buscar respostas ao problema de pesquisa previamente delineado.

Partimos do pressuposto de que a relação entre produção da subjetividade do diretor de escola, gestão escolar e democracia, acompanhou as características da evolução histórica do país no que diz respeito aos clamores sociais pela democratização nacional em razão de modelos políticos que se instalaram de forma autoritária e abusiva tolhendo as liberdades individuais e o amplo acesso aos espaços públicos. Com o passar do tempo, esses clamores ganharam forças e eclodiram com maior vigor nos movimentos sociais da década de 1980, marcada pelo fim dos governos militares e pela intensificação das expectativas populares pela democratização.

Foi nesse contexto que se deu a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, através de uma Assembleia Constituinte composta por diversas personalidades, por entidades e por populares, tratou de reunir os anseios da sociedade enfatizando o Estado Democrático de Direito como eixo condutor principal de suas normas. Os assuntos concernentes à Educação trilharam por este mesmo caminho dentro do texto constitucional referido e que, a propósito, é o que vige até os dias atuais (LUIZ; SILVA; GOMES, 2012).

¹Neste trabalho, quando nos referimos ao diretor de escola, estamos tratando do lugar ocupado por ele.

No ano de 1996, é então promulgada a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394, que revogou o texto da Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e cujo texto recebeu as modificações necessárias a que seus termos se tornassem condizentes com os dispositivos constitucionais acima mencionados. Diante da inovação legal e principiológica ocasionada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, se ampliaram os debates acerca da importância das práticas do diretor e de seu enquadramento aos preceitos da democracia, bem-estar social e amplo acesso à educação, o que ocasionou, para muitos desses profissionais, a reflexão sobre a possibilidade de reestruturação de condutas próprias, que até então consideravam como adequadas quando analisadas à luz do contexto social que vivenciavam.

A atuação cotidiana do diretor de escola e a análise de sua subjetividade envolveram tanto questões concernentes às suas experiências profissionais e pessoais, como também suas escolhas junto à comunidade que permeia a instituição escolar pela qual é responsável, junto aos alunos, junto aos demais membros da equipe gestora, professores e funcionários. Nesse sentido, a escolha do tema e relevância de pesquisas cuja temática envolva a produção de subjetividade do diretor de escola, como o caso deste estudo, se justifica pelos efeitos que possamos identificar quanto à efetivação de uma gestão escolar que possa ser considerada como democrática e na forma como a subjetividade do diretor de escola se produz em torno da busca pela democratização da escola pública.

Também nesta pesquisa, observamos que o estudo sobre a produção de subjetividade pressupõe discussões em torno dos enunciados proferidos pelo diretor de escola, permeadas pela análise de discurso francesa (AD)², aqui adotada como metodologia principal de compreensão do que é dito nos enunciados presentes nas falas de diretores de escola. Daí a razão pela qual optamos pelo eixo teórico centrado nas obras de Michel Foucault³, importante precursor da análise de discursos francesa.

²Trataremos a análise de discurso na perspectiva francesa por AD.

³Michel Foucault foi um importante professor francês nascido no início do século XX em uma família de médicos. Contrariando os caminhos trilhados pelos pais, Foucault interessou-se pelas ciências humanas, sobre o que passou a seguir em seus estudos. Era detentor de uma personalidade complexa, extremamente

Somam-se a isso, as discussões a respeito das relações de poder ocorridas na instituição escolar, a maneira como se manifestam e como os diretores de escola se inserem nesse contexto em que são produzidas as suas subjetividades. Dessa forma, buscamos compreender os elementos presentes na constituição do *ethos* do diretor e a forma como as concepções insculpidas pela maneira como se produziu a sua subjetividade, interferem nos modelos de gestão escolar adotados.

Tendo isso em vista, o problema central do presente estudo se concentrou no seguinte questionamento: *de que forma se produz a subjetividade do diretor de escola no contexto dos processos de democratização vivenciados no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988?*

Para responder ao questionamento proposto, trouxemos para este estudo, abordagens teóricas pautadas, principalmente, nas obras de Michael Foucault, e dados empíricos coletados junto a Diretores de Escola da rede municipal de Ribeirão Preto-SP. Contemplamos a metodologia da pesquisa realizada, as justificativas acerca da seleção do campo e sujeitos investigados, a caracterização das instituições escolares selecionadas, o contexto que as permeia e a análise dos dados obtidos através das entrevistas gravadas à luz das perspectivas da AD.

Para melhor orientação do leitor, organizamos o trabalho em quatro seções, após as quais apresentamos as considerações finais e apêndices. Na primeira seção tratamos do diretor de escola, da gestão escolar e da produção de subjetividade no contexto dos antecedentes históricos que permeiam sua evolução no Brasil. Partimos da contextualização do Estado Democrático de Direito como princípio norteador da gestão escolar, do papel

reservado e pouco sociável, chegou a tentar o suicídio. Lecionou psicologia e filosofia em diversas universidades e em vários países, produziu muitas obras de renome e, em 1984, em razão de complicações causadas pela AIDS, Foucault faleceu aos 57 anos. Diplomado nos cursos de psicologia e filosofia, publicou diversas obras voltadas ao estudo e análise do sujeito sem a pretensão de apresentar teorias prontas e acabadas ou de se inscrever em campos teóricos específicos. Em linhas gerais, nesses estudos, Foucault destacou os mecanismos inerentes às relações de poder travadas e à forma como tais relações produzem os sujeitos a partir dos instrumentos discursivos utilizados pelos meios privilegiados de divulgação e validação do conhecimento (FOUCAULT, 1996).

do diretor na democratização da escola pública até a produção de sua subjetividade no contextos dos processos de democratização mencionados.

Na seção dois, discutimos sobre os procedimentos metodológicos de que nos utilizamos para a realização da pesquisa, enfatizando as principais conceituações empregadas, dentre elas, análise de discurso na perspectiva francesa, discurso, formação discursiva e enunciado.

Na terceira seção apresentamos a investigação empírica realizada e caracterizamos os sujeitos e instituições escolares juntos dos quais realizamos nossa coleta de dados. Na quarta seção, por fim, contextualizamos as duas entrevistas realizadas em suas respectiva instituições e trazemos sua análise à luz da AD.

Em síntese, dois diretores de escola foram entrevistados, ambos apresentando larga experiência em gestão escolar. Os sujeitos em questão foram criteriosamente selecionados para a pesquisa tomando por base categorias de análise como seu tempo de experiência profissional e a localização das instituições escolares em que atuam, dentro da cidade de Ribeirão Preto. Para tanto, adotamos como critérios de inclusão, diretores que tivessem, no mínimo, há quinze anos desempenhando esta função, e que um deles estivesse à frente de uma instituição escolar localizada em bairro periférico com menores oportunidades sociais e financeiras, e outro, em instituição escolar localizada em região economicamente mais abastada da cidade⁴.

Para a realização da discussão proposta, tratamos os aspectos que compõem a produção de subjetividade do diretor de escola pública no âmbito dos processos de democratização da educação, como elementos fundamentais a serem extraídos dos discursos dos sujeitos investigados, cotejando os dados coletados com as articulações teóricas estudadas em torno da busca por um resultado final capaz de retratar os desafios identificados a partir da abordagem exposta e a maneira como compreendemos a atuação do diretor no que tange à sua contribuição para a efetivação de uma gestão mais democrática.

⁴ Na seção 3, trataremos, detalhadamente, da caracterização dos sujeitos e das instituições investigadas.

1. O DIRETOR DE ESCOLA E A GESTÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE DEMOCRACIA E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

1.1. Considerações Iniciais

Neste capítulo tratamos de noções e concepções teóricas concernentes ao diretor de escola e ao processo de gestão escolar no contexto dos processos de democratização da Educação no Brasil. Em particular, procuramos relacionar essas concepções ao conceito de democracia e seus antecedentes históricos brasileiros. Buscamos ressaltar as concepções sobre gestão escolar e democratização da escola pública, como parte da evolução histórica da preeminência da vontade popular sobre os interesses dos governos ditatoriais que permaneceram à frente do poder por décadas no país.

Procuramos tratar também do diretor de escola sob o enfoque da forma como se produz sua subjetividade e como essa produção recebe as influências de fatores sociais, culturais e históricos que lhe são externos. Analisamos o modo de subjetivação do diretor de escola à luz de suas perspectivas teóricas e da complexidade dos elementos extrínsecos à sua individualidade, bem como das relações sociais travadas no cerne de sua atuação diária. Além disso, abordamos as peculiaridades dos modelos de gestão escolar tradicional, gerencial e democrático, pontuando suas características e relacionando-os à constituição da subjetividade do diretor, sua atuação profissional e suas relações com o processo histórico de democratização no Brasil.

1.2. A democracia como princípio norteador do processo de gestão escolar e seus antecedentes históricos no Brasil

A contemporaneidade é fruto de um processo histórico marcado por mudanças em diferentes setores que contribuíram para o desenvolvimento

tecnológico e ampliaram as práticas sociais em favor de relações pautadas em interesses diversificados. O Brasil, em especial, atravessou momentos históricos caracterizados por modelos políticos e econômicos arraigados em padrões centralizadores, opressores e autoritários que não favoreceram a difusão dos discursos democráticos. Entretanto, com o advento da ampliação dos anseios sociais pela redemocratização nacional pós-ditadura (de 1964), as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas influenciaram no surgimento de novos padrões que, além dessas questões, compreenderam também as expectativas sobre a educação no país. Essas novas expectativas propiciaram exercícios reflexivos em torno dos modelos de gestão escolar e em que pontos mereciam reelaborações para adequarem-se aos paradigmas sociais que tomavam forma.

O estudo do conceito de democracia não se perfaz como objetivo do presente trabalho, pois tal conceituação não se limita à mera significação do vocábulo, mas a análises teóricas, filosóficas e históricas de profundidade muito superior a somente o estudo da etimologia da palavra. Em todo caso, optamos por trazer conceitos sobre democracia de dois autores que subsidiam o nosso entendimento sobre o tema. O primeiro deles, Giorgio Agamben⁵ (2009), atrela o conceito de democracia, nos tempos atuais, à vida política do cidadão e o compreende não apenas como um padrão de gestão governamental, mas como uma técnica de exercício do poder político regida por um modelo de administração que busca a manipulação da opinião pública em favor de sua legitimação e perpetuação.

Agamben (2009), manifesta sua percepção acerca de democracia cotejando seus preceitos atuais com aqueles vigentes na Grécia do século V a.C., em que a democracia se traduzia na constituição de um processo político pautado em concepções divergentes das que considera hoje vigentes, quais sejam, as de uma democracia compreendida como um modelo de administração do poder político dedicado ao sucesso dos governantes nas

⁵ Giorgio Agamben é um filósofo italiano nascido em Roma, na Itália, no ano de 1942. Formou-se em Direito em 1965 e lecionou em diversas universidades na França, Itália e Inglaterra. Entre suas principais obras destaca-se *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita.* (em português: *Homo Sacer: O Poder Soberano e a Vida Nua.* Tradução de António Guerreiro. Lisboa: Presença, 1998. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002) e *Stato di Eccezione* (em português: *Estado de Exceção.* Tradução de Iraci Poletti. São Paulo: Boitempo, 2004).

eleições; o que torna o conceito de democracia bastante distante daquela que considera como democracia real, consolidada na Grécia antiga através da efetiva participação coletiva dos cidadãos nos atos de gestão.

Para Norberto Bobbio (2000)⁶, por sua vez, a democracia se caracteriza por um conjunto de regras pactuadas que determinam quem são os sujeitos que estão autorizados a tomar decisões coletivas e de quais procedimentos podem fazer uso para tal. Nesse aspecto, destaca a liberdade política como elemento indispensável ao exercício da democracia que, por sua vez, deve ser permeado pela vontade da maioria.

1) todos os cidadãos que tenham alcançado a maioridade etária sem distinção de raça, religião, condição econômica, sexo, devem gozar de direitos políticos [...]; 2) o voto de todo o cidadão deve ter igual peso; 3) todos aqueles que gozam dos direitos políticos devem ser livres para votar [...]; 4) devem ser livres também no sentido de que devem ser colocados em condições de escolher entre diferentes soluções [...]; 5) seja para as eleições, seja para as decisões coletivas, deve valer a regra da maioria numérica [...]; 6) nenhuma decisão tomada por maioria deve limitar os direitos da minoria [...] (BOBBIO, 2000, p. 427).

Partindo das concepções insculpidas no trecho acima transcrito, compreendemos que o que se entende por democracia sofreu intensas modificações desde a Grécia antiga até atingir sua concepção atual. Tendo isso em vista, consideramos a democracia como parte fundamental da evolução e equilíbrio das relações sociais, caracterizando-se pelo regime de regras adotados pela sociedade para a convivência mútua e para a tomada de decisões em âmbito coletivo. No campo específico da educação, tratamos a democracia como instrumento propiciador de práticas que se ocupem da formação do cidadão com vistas à promoção do pensamento crítico e reflexivo capaz de questionar e transformar sua própria realidade como sujeito ativo na construção de sua história. Dentro dessa perspectiva e do enfoque deste estudo, a democracia é compreendida como base norteadora da elaboração de processos de gestão escolar que sejam capazes de proporcionar a composição

⁶ Norberto Bobbio nasceu em Turim, na Itália, no ano de 1909. Foi um importante filósofo, historiador e escritor. Seus estudos versam, em sua maioria, sobre política, ética e direito. Em 1984, foi nomeado senador vitalício pelo então presidente italiano, Sandro Pertini. Dentre suas obras destacam-se Teoria das Formas de Governo, O Futuro da Democracia e a Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos.

de conflitos, a participação popular e o respeito à diversidade; de modo a tornar a instituição escolar um espaço de convivência em que todos possam se comportar de maneira a garantir que esses preceitos sejam atendidos (LUIZ, SILVA, GOMES, 2012).

Nesse contexto, a democratização da gestão escolar surge como condição para a garantia da participação popular nos atos da instituição a partir da ampliação do acesso de todos os cidadãos a uma educação que contemple a todos e que tenha qualidade. A questão é que os legados deixados pelo período ditatorial para a escola pública, a inseriram em um processo de democratização que em determinados momentos políticos de nossa história, ensejaram avanços em alguns setores da educação e retrocessos em outros (BITTAR; BITTAR, 2012).

É no bojo das expectativas sociais pela democratização no Brasil, que a gestão escolar democrática ganha seus contornos e se revela como um novo modelo de gestão oriundo dos clamores pela ampliação do acesso à educação e pela melhoria da qualidade do ensino, que por sua vez, encontrava-se historicamente limitado à manutenção dos interesses dos poderes políticos que se instalavam e pouco se dedicavam à formação de um cidadão ativo na construção de seus conhecimentos e conscientizado sobre sua própria condição.

Inferimos, assim, que o atrelamento das concepções sobre gestão escolar e democratização da escola pública, no Brasil, é proveniente de batalhas históricas pela busca de melhores condições de vida mediante a luta pela supremacia da vontade popular sobre os interesses particulares de governos populistas e ditadores que vigeram por longos anos. Em uma sociedade marcada por processos de reestruturação política e econômica, perpassando pelo alto índice de desigualdade social, concentração de rendas e monopólio dos poderes por hegemonias minoritárias, eclodiram as necessidades dos cidadãos que tiveram seus direitos negligenciados por conta de medidas como a privatização de instituições da saúde e educação, cujo custeio deveria ser de responsabilidade do Estado e que, por sua vez, omitiu-se de forma displicente e descompromissada deixando seus cidadãos à

míngua de direitos básicos que são fundamentais à garantia de sua dignidade (CONTI ET AL, 2012).

Não bastasse isso, as influências ditatoriais na educação brasileira, principalmente por conta de seu caráter autoritário e repressivo, calaram as reivindicações pela democratização e concentraram no governo, que agia conforme sua própria conveniência, a responsabilidade pelo destino de nossas instituições. Dessa forma, a concepção de qualidade da educação, criada a partir dessas influências, se referia àquela que melhor qualificava a mão de obra operária, formando contingente braçal capacitado o bastante para movimentar o setor industrial e fabril, cujo crescimento era parte frequente dos discursos políticos proferidos pelos governantes da época, sem compromissos com a formação do cidadão (SILVA, 2012).

Apesar do maior volume de referências acerca da democratização do país ocorrer somente a partir da década de 1980 com a Constituição Federal de 1988, ressaltamos que esse assunto já era parte das discussões políticas e sociais na promulgação da Constituição Federal de 1946, cujo texto abarcava o tema como forma de repúdio ao estado totalitário instalado por Getúlio Vargas desde 1930. Foi o próprio Getulio Vargas quem, em 1930, liderou o movimento que encerrou com o monopólio oligárquico agrário que ocupou o poder político de 1889 a 1930 e que consolidou o Estado centralizador burguês. O governo de Vargas, caracterizado por seu populismo, estimulou a industrialização do país e, em razão dela, a aceleração da urbanização das cidades o que, por sua vez, ocasionou o aumento da demanda pela educação. Durante o período de 1930 a 1964, houve transformações na educação que melhoraram a sua qualidade, entretanto, questões antigas e não resolvidas como a da seletividade elitista do acesso à educação e do alto índice de analfabetismo, permaneceram sem solução, já que ao longo desse período, maior ênfase foi conferida à melhoria da educação no ensino profissional para fins de que se suprisse a demanda por mão de obra qualificada e capacitada para as demandas do setor industrial (BITTAR; BITTAR, 2012).

No ano de 1946, foi, portanto, editada a quarta Constituição Federal brasileira, cujo texto, além de reafirmar a obrigatoriedade e gratuidade

da educação previstas pela Constituição Federal de 1934, previu a elaboração de uma lei específica de diretrizes e bases da educação (aprovada somente em 1961) e consagrou a liberdade de pensamento como direito fundamental do cidadão. Mesmo diante de seu caráter progressista, pouco se viu quanto à realização de reformas e de políticas públicas que se ocupassem da efetivação de seus dispositivos em favor da democratização no Brasil, incluindo a democratização da educação.

A primeira LDB do País tramitou no Congresso Nacional de 1948 a 1961. Na primeira fase, de 1948 a 1958, o projeto apresentado pelo Ministro da Educação, Clemente Mariani, foi alvo da polêmica centrada no aspecto da centralização ou da descentralização da Política Nacional de Educação. Nessa época, o deputado federal Gustavo Capanema, do Partido Social Democrático (PSD), ex-Ministro da Educação, acusava o projeto de ser centralizador. Com hegemonia conservadora no Congresso Nacional, em 1958 o deputado Carlos Lacerda, da União Democrática Nacional (UDN), apresentou um substitutivo ao anteprojeto, deslocando o foco da discussão para a 'liberdade de ensino', rejeitando a centralização e propondo que o Estado outorgasse igualdade de condições às escolas oficiais e particulares (ROMANELLI, 1986). Segundo alegava, o Estado pretendia o monopólio sobre o ensino. Esses debates no Congresso Nacional suscitaram, em 1959, o início da Campanha em Defesa da Escola Pública, liderada por Florestan Fernandes e Fernando de Azevedo, com centro na Universidade de São Paulo (USP). A Campanha insurgiu-se contra o substitutivo de Carlos Lacerda. Ainda em 1959, foi publicado um Manifesto em favor da escola pública, redigido por Fernando de Azevedo, que tratava do aspecto social da educação e dos deveres do Estado democrático (BITTAR, BITTAR, 2012, p.161).

O Golpe Militar de 1964, no entanto, pôs fim ao populismo instalado por Getulio Vargas, retrocedeu os poucos avanços que haviam sido conquistados e restringiu ainda mais o exercício da democracia pelos brasileiros através de diversas normas arbitrárias que tolhiam as liberdades individuais e promoviam as desigualdades entre os cidadãos, como por exemplo, a possibilidade de cassação de mandatos legislativos sem que o judiciário apreciasse este ato, a suspensão injustificada de direitos políticos, a possibilidade de concessão de aposentadorias e outros benefícios a simpatizantes do governo, a intervenção do Poder Executivo Federal sobre os demais poderes (inclusive em âmbito estadual e municipal) sem qualquer

limitação constitucional e o confisco de bens de pessoas que o Presidente da República entendesse que tivesse se enriquecido ilicitamente (LENZA, 2009).

Conquanto o texto constitucional de 1946 continuasse, teoricamente, a vigorar até 1967, prevaleciam, na prática, as normas dos atos expedidos pelos governantes militares que haviam tomado o poder em 1964 e que, por sua vez, trataram de legitimar sua hegemonia através de determinações que tornassem esse poder cada vez mais centralizado nas mãos do Presidente da República. Especificamente no campo da educação, “a ditadura militar, ancorada no pensamento tecnocrático e autoritário que acentuou o papel da escola como aparelho ideológico de Estado”, expediu um conjunto de dispositivos que tratavam de reformas dedicadas à adequação do ensino ao modelo econômico que vigia através de regras repressivas, opressoras e autoritárias que se ocupavam de controlar as atividades acadêmicas no sentido da manutenção da hegemonia dominante (BITTAR, BITTAR, 2012, p. 162).

Somente a partir do governo do Presidente João Figueiredo (1979-1985) é que se punha fim ao monopólio militar e que a sociedade voltava a ver possibilidades de que os clamores pela redemocratização do país pudessem ser atendidos. Após aproximadamente vinte e um anos de ditadura militar, a população pode reaver seu direito às eleições diretas para Presidente e Vice-Presidente da República e o transformou em um dos mais importantes movimentos democráticos brasileiros conhecido por “Diretas Já”.

No mandato do Presidente José Sarney (1985 a 1990), foi convocada uma Assembleia Nacional Constituinte composta por diversas comissões e subcomissões, para a elaboração de um novo texto constitucional que traduzisse o interesse da sociedade por um país mais democrático. Do ponto de vista histórico, a busca pela redemocratização ocorrida a partir da década de 1980, ensejou a construção de um novo contexto sociopolítico oriundo do fim da ditadura e da representação da sociedade civil através dos movimentos sociais que preconizaram, entre outras questões, a necessidade de democratizar o sistema, conferindo amplitude à participação coletiva nos espaços públicos, a garantia do acesso igualitário a condições mínimas de dignidade humana e, em especial, a perspectiva de transformação dos padrões

de gestão que, de autoritária e centralizadora, tendia a se tornar mais participativa e democrática (LENZA, 2009).

Esse novo modelo de gestão norteada pelos princípios democráticos que se instalavam a partir da década de 1980, também se tornou parte das discussões a respeito da maneira mais adequada de se gerir as instituições escolares, principalmente com a consolidação desses princípios pela Constituição Federal de 1988. Do próprio preâmbulo da Constituição referida, podemos inferir a instituição de um Estado Democrático responsável por garantir direitos e valores essenciais e a promover a construção de uma sociedade mais harmônica e pluralista. Vejamos na íntegra:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988).

Como podemos observar, a incorporação do Princípio do Estado Democrático de Direito ao ordenamento jurídico traduziu-se na expressão mais robusta dos anseios de uma sociedade que emergia contra o autoritarismo e a violência de uma política governamental arraigada em práticas opressoras que já não encontravam espaço na realidade vivenciada à época. Nesse contexto é que a Constituição Federal referida se consolidou e inovou o cenário político e social brasileiro (CANOTILHO, 1995).

As inovações trazidas pela promulgação da Constituição Federal de 1988 tinham o intuito de orientar as decisões tomadas nos mais diversos âmbitos da nação, o que não poderia ser diferente quanto à gestão da escola no campo da educação. Para tanto, seu artigo 206 designou o instituto da “gestão escolar democrática”. Vejamos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;**
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

As palavras da Constituição buscaram expressar o que os educadores e a população, de uma forma geral, almejavam para a educação brasileira à época. Havia fortes defensores de uma educação capaz de proporcionar ao aluno uma formação voltada para o preparo do exercício da cidadania em igualdade de oportunidades, com liberdade para o acesso e a pesquisa, com respeito ao pluralismo, às diversidades e com qualificação para o trabalho, a partir de estratégias pedagógicas consistentes e de padrões de gestão escolar que atendessem a essas perspectivas promovendo-as e garantido sua efetividade.

O formato previsto pela Constituição Federal em menção, primava por uma educação que se ocupasse não apenas de um ensino técnico e mecanicista, mas da formação do sujeito enquanto cidadão capaz de criticar e refletir sobre sua própria condição, o que até então, era impedido de se fazer pelo modelo político que vigia. Ocorridas as eleições da década de 1980, em que governantes opositores ao sistema político que se mantinha no monopólio se elegeram em vários Estados brasileiros a partir de discursos que enfatizavam a difusão e efetivação dos princípios democráticos, as concepções a respeito da democratização dos processos de gestão escolar ganharam

forças e tornaram-se pauta principal das discussões no meio educacional em que reivindicações como o fim de burocracias que engessavam o desenvolvimento educacional, melhores condições estruturais, reajuste salarial e qualidade no ensino, tornaram-se parte da reestruturação do modelo de gestão até então adotado (SILVA, 2006).

A Constituição Federal de 1988 consolidou a gestão democrática como elemento da construção um novo padrão educacional, tendo por escopo principal, a democratização da escola pública. A gestão democrática do ensino preconizada pelo art. 206 acima transcrito, trouxe em seu âmago outros elementos fundamentais a que sua efetivação se viabilizasse. Esses elementos abarcam a importância da participação dos educadores na elaboração do projetos políticos pedagógicos da escola, a formação e participação dos conselhos, a participação popular nas questões da escola, o acesso igualitário à educação e a articulação da escola com as famílias de seus alunos como forma de propiciar a integração entre sociedade e escola.

Também com a promulgação da atual Constituição Federal, um novo projeto fixando diretrizes e bases para a educação nacional foi apresentado na Câmara Federal em prol do atendimento dos preceitos abrangidos por aquele diploma atravessando diversas discussões e modificações até que se atingisse a versão final. No ano de 1996, é então aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que trouxe alterações que se contrapuseram a muitas das orientações contidas na LDB anterior (1961), pautada nos preceitos e interesses do governo ditatorial que vigia. A LDB de 1996 é composta por noventa e dois artigos que tratam de questões que versam sobre os mais diversos assuntos da educação, perpassando desde a educação infantil, até a gestão escolar e as diretrizes curriculares básicas. A LDB em questão reafirmou o direito à educação previsto pela Constituição Federal de 1988, estabelecendo os princípios educacionais que devem nortear os assuntos concernentes à educação no Brasil, as obrigações do Estado em relação à garantia desse direito e à escola pública e as responsabilidades na cooperação entre todas as esferas do Poder Executivo

(Estados, União, Distrito Federal e Municípios) na efetivação dos direitos e deveres que prevê⁷.

A partir desse novo cenário, o legislador brasileiro assumiu a importante responsabilidade de consolidar as expectativas do meio educacional, contextualizando-as na legislação pátria vigente e nos princípios norteadores por ela previstos. Continuamente à Constituição Federal, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) também se encarregou de estabelecer alguns fundamentos para a gestão democrática regulamentando o que já havia sido preconizado pela Constituição. Não bastasse isso, a LDB expressa (em seu Art. 3º) que o ensino será ministrado com base em diversos princípios, dentre eles, o da gestão democrática do ensino público. É como segue:

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

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;**
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996)

⁷ A despeito de ter sido aprovado o substitutivo do senador Darcy Ribeiro, ao projeto que vinha sendo amplamente discutido por entidades ligadas à Educação e desconsiderando o movimento social que ensejava uma lei voltada ao compromisso com uma educação ampla, massiva, gratuita e de qualidade, portanto, democrática, reconhecemos que o texto da LDB aprovado e sancionado trouxe diversos avanços, inclusive o compromisso com a democratização da escola pública.

Não obstante, a Lei de Diretrizes e Bases acima referenciada novamente menciona o modelo de gestão democrática em seu artigo 14, aduzindo que:

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. (BRASIL, 1996).

Outras referências implícitas à gestão democrática são feitas não apenas na Lei de Diretrizes e Bases vigente, mas em outros diplomas legais que passaram a vigor em sequência, o que significa dizer que as novas diretrizes constitucionais influenciaram normas educacionais do país demandando não apenas a reflexão acerca de outras posturas do diretor, como também, novos resultados, ou seja, com o fortalecimento dos debates em torno dos princípios da democracia, soberania popular, dignidade humana, direitos humanos e muitos outros, a sociedade passou a esperar do gestor, resultados vertidos para essas bases e que primassem pela manutenção e proteção desses direitos tanto para alunos e seus familiares quanto para todos os demais membros que compõem o corpo escolar (SILVA, 2012).

Assim sendo, por conta das transformações históricas vivenciadas pelo país após o término da ditadura militar e com a promulgação da Constituição de 1988, as propostas educacionais houveram por bem, dedicar-se ao enquadramento nos novos preceitos que exigiam o atendimento às necessidades e aos interesses sociais, de modo que a democracia como um fundamento orientador dos atos e decisões do gestor escolar deu azo ao surgimento do modelo de gestão escolar democrática que, dentro desse contexto, vinculou-se à concepção de uma sociedade que passava a buscar seu próprio comprometimento para com a efetivação dos princípios democráticos em contrapartida aos modelos tradicionais, centralizadores e autoritários de gestão que vigoravam nas escolas até então (SILVA, 2006).

1.3. O diretor de escola e a produção da subjetividade

A subjetividade é compreendida como uma constante produção inscrita em formações discursivas que a constituem e transformam continuamente. De maneira geral, os discursos estão relacionados ao exercício de um poder que detém força suficiente a criar necessidades, moldar comportamentos e determinar a maneira como se dão as interações sociais do sujeito que, por sua vez, se torna produção desses discursos que circulam em seu meio e que se ocupam da construção de verdades que os legitimam. No contexto desse mecanismo, os elementos exteriores ao sujeito ganham espaço e são por ele interiorizados atuando na maneira como sua subjetividade se constitui.

Foucault, em sua obra *O Sujeito e o Poder* (1995), discorre sobre como o ser humano se torna sujeito a partir do exercício do poder existente e das formações discursivas a que se submete. Essa leitura nos autoriza compreender que o processo de subjetivação ocorre enquanto o sujeito se constitui, cabendo à análise de discurso (AD), a apreensão sobre quais os elementos que compõem esse processo e quais os sentidos que permeiam os enunciados do sujeito. Observamos assim, que o sujeito não se revela como um ser individual, mas sim como uma produção dos elementos que lhe são exteriores, materializados pelo discurso; o que significa dizer que o estudo da subjetividade não se perfaz pela análise das concepções e características internas do indivíduo, mas dos componentes que lhe são extrínsecos e que são parte dos discursos que o constituem e de seus próprios enunciados.

Nos estudos foucaultianos, a subjetividade, compreendida como processo que parte da exterioridade do sujeito, é considerada como uma construção histórica consubstanciada nas relações de poder que, por sua vez, são relações de força que atuam na forma de agir, pensar e enunciar do outro. Na obra *Vigiar e punir* (1987, p. 60), Foucault nos ensina que *“o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele, elas o investem, o marcam, o dirigem [...] obrigam-*

no a cerimônias”, o que demonstra o exercício do poder para além da concepção de governanças políticas e sim, como um processo evidenciado a todo tempo no cotidiano do sujeito.

Partindo dessas considerações, inferimos o diretor de escola como um profissional da educação que se insere nas realidades vivenciadas no cotidiano da instituição escolar sob sua tutela, tornando-se parte de seu universo, de suas lutas e de suas vitórias, marcando sua subjetividade pela inclinação pessoal, profissional e emocional que dispensa à instituição no exercício de suas funções (ALONSO, 1978).

A representação desse espaço escolar pode decorrer de uma série de fatores que influenciam na maneira como o poder é exercitado em seu interior e nas propostas de gestão e de outras atividades a serem desenvolvidas na escola. Pressupomos que este é um *lócus* social onde pessoas, desde crianças até adultos de opiniões convergentes e divergentes, se relacionam e estabelecem interações de natureza social, cultural, científica e de outros saberes ali instigados. A escola pode ser também compreendida como um espaço organizado onde culturas se interpõem, onde diferentes aspectos burocráticos a consolidam e diferentes significados e princípios são difundidos e incorporados pelos sujeitos.

Como uma organização social, a escola apresenta uma estrutura regida pelo poder público representado pela figura principal do diretor, compondo um espaço multideterminado nas esferas cultural e social, haja vista as diferentes formas de interesse e representação da realidade dos grupos que, por sua vez, apresentam diversidades inerentes a condições socioeconômicas, idades, preferências políticas e outras características. Todos esses elementos extrínsecos à individualidade do diretor, produzem a sua subjetividade e a modificam de maneira contínua.

Tendo em vista essas peculiaridades, ao longo da história, modelos diversos de gestão se consolidaram⁸, cada qual trazendo consigo as peculiaridades de sua época, peculiaridades essas, impressas na pessoa do diretor de escola que, por sua vez, carrega consigo a incumbência de gerir a

⁸ Trataremos dos modelos de gestão escolar que consideramos pertinentes, no tópico 1.4.

instituição escolar que se encontra sob sua responsabilidade segundo as exigências e necessidades que lhes são impostas, as características históricas que o permeiam e as relações de poder a que submete o outro e a que é submetido (BRUNO, 1997).

Considerando, portanto, a evolução histórica do Brasil no que se refere à gestão democrática e aos princípios democráticos contidos nas normas educacionais em vigência, ponderamos ser no cerne do cotidiano escolar que o diretor se torna apto a identificar quais bandeiras vai levantar em favor de um modelo de gestão que atenda aos padrões democráticos mencionados sem perder de vista que a escola é parte da sociedade e que a qualidade da educação, dentre outros itens, é também aferida pelo grau de participação, seja popular seja dos membros da instituição escolar, ou pela forma como o diretor conduz suas práticas diárias em favor dessa articulação, práticas essas que carregam consigo as peculiaridades da subjetividade desse gestor refletindo-as expressa ou implicitamente em seus atos (SILVA, 2012).

1.4. Modelos de gestão escolar e democratização da escola pública

Para fins de que possamos compreender adequadamente os principais modelos de gestão escolar registrados no Brasil, optamos por, neste item, trazer as características de cada um deles sem, contudo, deixarmos de nos ater ao fato de que as instituições escolares não atendem aos termos exatos de um ou de outro modelo. O que se observa, são manifestações híbridas de cada um deles com a predominância de um sobre o outro na maior parte dos casos. Dessa forma, consideramos como principais modelos de gestão escolar o tradicional e o gerencial (de cunho não democrático) e o democrático, que, dentro dos nossos estudos, merece destaque.

O modelo de gestão tradicional preconiza, entre outros, uma realidade homogênea, a primazia da hierarquia entre gestores e geridos, e o controle do comportamento, que é considerado como possível de ser comandado através de regras e normatizações. Nesse modelo, o diretor assume o papel de gerir recursos e estabelecer metas e estratégias que não

priorizam o diálogo com o aluno, com a comunidade ou com o professor, tendo esses, participações limitadas às reuniões de pais em que apenas visitam a escola para ouvir. Todas as responsabilidades tanto pela manutenção e funcionamento da escola, quanto pelo estabelecimento das estratégias que serão tomadas por todos os membros do corpo escolar, permanecem como encargos que lhe competem.

Este modelo, inspirado nas organizações militares e fabris, desenvolveu-se ao longo do século XIX, e ainda hoje subsiste em muitas organizações escolares. O caráter taylorista tradicional que permeia tal modelo de gestão consubstancia-se na subdivisão de tarefas de acordo com a especialização fragmentada da mão de obra, o que propicia a hierarquização dos cargos, delimitando a ocupação, autonomia e responsabilidade dentro de cada função, aspectos pautados no potencial de cada função diante ao atendimento de demandas e viabilidade de influências diante das decisões e funcionamento do sistema.

O cargo de gestor escolar é considerado, neste cenário, como cargo supremo, detentor do maior controle e poder sobre as decisões que envolvam a instituição, as estratégias aplicadas, o contato com os pais e demais funcionários subordinados profissionalmente por este nível hierárquico vigente. Tal concepção atribui autoridade ao diretor e posteriormente aos professores, cabendo ao aluno a adoção constante de uma postura receptiva, passiva, em que quase inexistem possibilidades de comunicação entre os alunos e a direção.

Não se considera, sob este olhar, que aspectos sociais ou culturais possam influenciar o processo de gestão tradicional, já que sua unificação em todas as escolas do sistema compõe suas características principais e se perfaz como uma garantia de sua eficácia e eficiência. Com isso, notamos que o modelo de gestão em menção pressupõe que a realidade seja encarada como elemento estável e homogêneo, em que até mesmo o comportamento humano pode ser considerado como previsível e passível de ser moldado por controles, normas e regulamentos, que garantem uniformidade das ações.

Compreendemos que, no modelo tradicional de gestão escolar, o planejamento se define como um mecanismo por meio do qual se obtém o controle dos fatores e das variáveis que interferem no alcance dos objetivos e resultados almejados. Nesse sentido, o objeto do plano orienta-se pelo formalismo e pela burocratização do processo no campo educacional tomando a realidade de forma estática, pois, em tese, tende a se submeter às mudanças planejadas.

A perspectiva gerencial da gestão, por sua vez, é oriunda das concepções inerentes à esfera produtiva industrial e, como tal, busca alcançar metas como na tradicional, todavia pressupõe o treinamento de pessoas para o mercado de trabalho em um modelo de gestão escolar em que as ações se articulam em favor de melhorias que visem às avaliações externas, vislumbrando especificamente a formação de mão de obra. Na perspectiva gerencial, é também estabelecida uma parceria restrita com a comunidade e a escola assume a função de transmitir os conhecimentos técnicos necessários para que o aluno se torne habilitado a ingressar no mercado e garantir sua manutenção. Dentro desse modelo, o diretor de escola lidera a equipe escolar (alunos, funcionários, professores) e cria estratégias de aproximação da comunidade em favor do cumprimento de seus objetivos e do alcance de resultados perante as avaliações externas mencionadas (CONTI et al, 2012).

A partir de uma abordagem sistêmica, o referido modelo pauta-se em uma prática objetiva e mensurável que se caracteriza por intervenções em que não há espaço para questões de ordem subjetiva, mas sim para a adoção de um processo homogêneo de transmissão de informações que, por sua impessoalidade, objetividade e padronização, assume a forma instrucional e pode atingir grandes massas de alunos. Partindo desta postura, a escola assume o papel de promover processos que garantem a aquisição de competências específicas, habilidades estratégicas e conhecimentos direcionados que são imprescindíveis à garantia de integração do ser humano com o sistema social global.

A esfera produtiva industrial foi sua grande originária, partindo do pressuposto de uma educação adquirida por meio de treinamentos, adestramentos ou ajustamentos às exigências oriundas do sistema ao qual

está inserida. O desempenho e a efetividade da mão de obra, neste contexto, são constantemente testados com o intuito do estabelecimento universal da imagem da comunidade como usuária e maior interessada na sistematização e eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Orientar a escola fica a critério do papel de liderança, responsável pela obtenção de resultados, satisfação de seus usuários e cultivo dos valores morais que permeiarão o funcionamento e relações diante ao desempenho organizacional. A comunidade deve ser incentivada por esta gestão a cumprir a missão e metas institucionais, comprometendo-se com a mais clara prestação de contas diante das responsabilidades públicas assumidas pela escola.

A liderança participativa exercida pelo diretor garante que a comunidade escolar – pais, professores, alunos, funcionários – se responsabilizem e participem do cumprimento de metas estabelecidas por ele a partir das diretrizes que recebe de órgãos de educação superiores. A visão estratégica permite que o diretor seja um viabilizador do bom desempenho da escola pela qual é responsável a partir da elevação de sua posição nos resultados das avaliações a que seja submetida. Com isso, o bom funcionamento institucional e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem são atribuídos à equipe profissional, incluindo professores, gestores e demais funcionários. Assim, aspectos internos e externos ao sistema são dimensionados com a devida atenção aos impactos que causam e registram no sucesso ou não da meta a ser atingida.

Finalmente, de maneira distinta do que ocorre no tradicional e no gerencial⁹, o modelo de gestão democrática preconiza que o diretor de escola se torne um mediador e busque a participação de todos os atores (comunidade, alunos, professores, funcionários) nos assuntos da escola, conferindo à comunidade, voz e vez tanto na organização da escola quanto na própria elaboração coletiva do documento que rege as práticas pedagógicas. Nesta base conceitual, a escola forma para as relações sociais democráticas que possam culminar em transformações mais amplas não apenas na escola,

⁹Devemos lembrar que em ambas as situações (modelo de gestão gerencial e modelo tradicional) abrem-se possibilidades de formas não democráticas de gestão.

mas na vida dos sujeitos de modo a garantir o pressuposto de igualdade nas diferentes situações. No modelo democrático de gestão, portanto, podemos notar um novo papel assumido pela escola, que passa a responsabilizar-se pela formação do aluno com vistas à garantia de interações democráticas dentro e fora da escola.

O modelo de gestão democrática caracteriza-se, assim, como o modelo de gestão em que são propiciados os meios para que a comunidade seja participativa e determinante no processo de gestão escolar, visto que, além de se efetivar através das reuniões de pais, da associação de pais e mestres e dos conselhos, efetiva-se também através da elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, documento que norteia a gestão e demais estratégias em âmbito escolar. Docentes, pais, alunos e demais interessados, são convidados a participar das discussões que circundam todas as questões pedagógicas, financeiras e organizacionais com o compromisso de zelar pelo cumprimento do que for estabelecido.

O modelo de gestão democrática prioriza também o compromisso com a democratização e a transformação social, constituindo-se, assim, num dos pilares da atual política educacional, que está indissociavelmente vinculada às tendências ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais de participação política e social nos atos de gestão. Sendo assim, a opinião pública é valorizada em todos os momentos, seja de planejamento ou de implementação, havendo o controle de resultados e o controle dos investimentos de recursos públicos, do que podemos inferir a grande contribuição para a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizam e reconhecem a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional.

A autoridade do diretor, nesse caso, não implica no controle ou na centralização do poder no diretor, mas na articulação e mediação, visando manter a comunidade atenta ao contexto das mudanças sociais e a reflexão sobre o papel da educação escolar no momento em que estabelece as diretrizes e o planejamento das atividades. Desta forma, a base da concepção de gestão democrática se encontra na concepção de que a escola é parte da sociedade e é nela que se dá início ao aprendizado de práticas democráticas e

igualitárias que poderão contribuir para a democratização das instituições e relações na sociedade.

Inferimos, assim, que o padrão de gestão a ser adotado pelo diretor decorre de uma série de fatores, inclusive da compreensão e representação de seu papel social, histórico e cultural. Na ótica das concepções tradicional e gerencial ele assume as decisões de maneira centralizada e, normalmente, arbitrária, enquanto que, na perspectiva democrática, sua função é possibilitar a efetivação das propostas dos mecanismos de participação popular (conselhos, associações de pais e mestres, grêmios estudantis e outros) e da equipe escolar, fortalecendo a participação democrática e, ainda que esteja exercendo sua função a partir de uma nomeação¹⁰, concurso ou eleição pela comunidade, é fundamental que sua função seja exercida de modo a cumprir seu papel social e profissional considerando que a instituição escolar se organiza sobre bases que contemplam heranças históricas, culturais, sociais e políticas que determinam as causas pelas quais as buscas devam se intensificar.

O princípio de gestão democrática das escolas públicas constitui um dos pilares da atual política educacional e está indissociavelmente vinculado ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais de participação política. Vincula-se à concepção de que a participação política da população tem papel fundamental na formulação das políticas educacionais, tanto no seu planejamento como na tomada de decisões, no que diz respeito à definição de onde, quando e como utilizar os recursos públicos. A participação da comunidade da escola em sua gestão constitui um mecanismo que tem como finalidade a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizam e reconhecem a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional (CONTI et al, 2012, p.95).

Destacamos que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases no ano de 1996, os debates acerca do modelo de gestão escolar até então adotado passaram a tratar de que o diretor de escola primasse por uma atuação que fosse permeada pelos fundamentos democráticos que passaram a reger o país com a Constituição de 1988. Ocorre que a escola, no Brasil,

¹⁰Assumimos que a forma de nomeação não é democrática.

carregava consigo características ainda oriundas do perfil histórico de sua formação, como por exemplo, o elitismo, a exclusão social, o caráter assistencial. Não apenas a escola, mas o próprio diretor apresentava marcas do contexto histórico, político, familiar, cultural e social em que viveu e se constituiu, contexto esse ainda instalado sobre bases hierárquicas e autoritárias que se mantiveram por anos afastadas de qualquer possibilidade de democratização. Isto significa que, a partir dessas novas exigências, o diretor, que se formou sobre fundamentos diversos dos exigidos, passou a ter que aplicar princípios cuja dinâmica praticamente desconhecia em contrapartida aos que produziram sua subjetividade até então.

1.5. Palavras Finais

Nesta seção, abordamos temáticas inerentes à democracia como princípio norteador do processo de gestão escolar e seus antecedentes históricos no Brasil; as perspectivas teóricas sobre a produção de subjetividade do diretor de escola pública e as características dos modelos de gestão escolar tradicional, gerencial e democrática.

Observamos que com a evolução histórica dos processos de democratização no Brasil, em especial, com o fim dos governos ditatoriais e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação brasileira passou a ser parte de debates e reflexões acerca de seu papel no atendimento aos princípios democráticos que passavam a nortear o ordenamento no país como forma de ampliar o acesso de todos os cidadãos a uma educação menos excludente e de maior amplitude formativa. Nesse contexto, a democracia como fundamento orientador dos atos e decisões do gestor escolar ensejou o surgimento do modelo de gestão escolar democrática que se contrapunha aos modelos de gestão que vigoraram até então e que se pautavam em tradicionalismos e características gerenciais inerentes à administração de grandes empresas e não de instituições escolares dotadas de características próprias e que exigiam do diretor uma atuação específica, voltada para a garantia dos direitos fundamentais do cidadão e sua formação.

Em sequência, tratamos da produção de subjetividade do diretor de escola como uma produção contínua que se inscreve nos discursos que se produzem e se modificam constantemente. Observamos que os discursos relacionam-se ao exercício do poder pelo sujeito, que se produz e é produzido pelos discursos em questão a partir das características do contexto social, histórico e cultural em que se insere. Dessa forma, consideramos o diretor de escola como um sujeito inserido nas vivências cotidianas da escola, que tem sua subjetividade marcada tanto por suas experiências pessoais quanto por aquelas contidas nas relações sociais e de poder ocorridas no âmago dessa instituição, sendo todas elas, influentes na forma como conduz sua atuação.

Por fim, traçamos as peculiaridades dos modelos de gestão escolar tradicional, gerencial e democrática como forma de demonstrar as influências dos antecedentes históricos dos processos de democratização do país, na evolução dos padrões de gestão escolar adotados pelo diretor de escola em sua atuação profissional e na maneira como sua subjetividade compôs esse cenário. Para tanto, esclarecemos que não há a adoção exclusiva de um modelo ou de outro na gestão de uma instituição escolar e sim, manifestações de características de cada um deles numa mesma atuação a depender dos elementos fáticos que permeiam a instituição gerida e dos que compõem a subjetividade do diretor.

2. DISCUSSÃO METODOLÓGICA

2.1. Considerações Iniciais

Neste capítulo discutiremos as estratégias metodológicas utilizadas para a realização da presente pesquisa. Conforme já observamos, conferimos maior enfoque à análise de discurso na perspectiva francesa (AD) com ênfase nos tratados de Michel Foucault, que abordou o tema com profundidade e tornou-se reconhecido por seus escritos, tanto sobre esse tema quanto sobre outros.

Nesta seção, trouxemos, ainda, elucidações teóricas sobre os motivos pelos quais optamos por Michel Foucault como principal autor que subsidia nossos escritos e sobre os critérios de inclusão e exclusão que adotamos na seleção dos sujeitos investigados. Observamos que detalhes específicos sobre a realização da pesquisa de campo e sobre os dados coletados serão apresentados na próxima seção.

2.2. Dos procedimentos metodológicos utilizados

A construção desta investigação parte de uma abordagem qualitativa e para a qual, resumidamente, fizemos uso de estudo bibliográfico do tema escolhido a partir da categorização dos assuntos, de entrevistas gravadas semiestruturadas, observação não participante do cotidiano dos diretores de escola entrevistados e da já mencionada AD para a análise dos enunciados (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Acerca da pesquisa de cunho qualitativo acima mencionada, esclarecemos que optamos por essa abordagem por ser ela a responsável por propiciar a compreensão dos elementos que justificam os dados coletados, por ocupar-se das análises em torno dos fenômenos observados e das relações que se estabelecem no seio desses fenômenos. A abordagem qualitativa cuida do estudo dos significados, significações, representações, opiniões,

percepções, simbologias, experiências de vida, memórias entre outros, fatores de relevância para a realização deste trabalho (TRIVIÑOS, 1987).

Assim, concentrando nossos esforços no estudo dos eventos a que nos propusemos, principiámos este trabalho a partir do levantamento da bibliografia de que faríamos uso, cujos assuntos compreendiam temas e subtemas relacionados aos elementos que categorizamos, dentre eles, o diretor de escola, a gestão escolar, a democratização da escola pública e a própria metodologia científica. Nesse caso, o levantamento em questão se consubstanciou na consolidação de um apanhado de obras já realizadas acerca dos temas que pretendíamos estudar. Nossa preocupação investigativa nessa fase inicial era coletar materiais que abordassem as temáticas buscadas seguindo a linha por nós adotada e contendo credibilidade reconhecida em âmbito nacional e internacional.

O levantamento bibliográfico pode compreender referências apresentadas sob os mais diversos formatos (livros, jornais, revistas, internet, periódicos, vídeos.), entretanto, optamos por nos restringir, principalmente, aos artigos científicos, livros e dissertações e teses disponíveis em bancos virtuais de reconhecida qualidade acadêmica. Uma vez concluído o levantamento em comento, organizamos de maneira sistemática e qualitativa as referências eleitas e estabelecemos um cronograma de pesquisa que contemplasse a leitura do material levantado atendendo aos prazos acadêmicos inerentes à finalização da pesquisa.

Em seguida, agrupamos as obras conforme sua temática e iniciamos sua leitura de acordo com os prazos que traçamos em nosso cronograma, ou seja, iniciamos as leituras pela temática cujo conhecimento se fazia necessário para o cumprimento de etapa a etapa do cronograma. Destacamos ainda que, conforme a investigação se realizava, outras demandas por novas fontes surgiram, de modo que não nos ativemos de forma rígida ao levantamento inicial realizado, flexibilizando seus itens conforme as necessidades pela busca de novos conhecimentos e esclarecimentos nasciam.

Uma vez munidos do embasamento teórico previamente traçado, passamos então à análise dos critérios de inclusão e exclusão de que nos utilizaríamos para a seleção de nossos sujeitos de pesquisa que, após

aceitarem participar da pesquisa, foram entrevistados e observados em sua atuação cotidiana na instituição escolar de que fazem parte¹¹.

2.3. Michael Foucault: aspectos teóricos

Michel Foucault pontua a existência do poder centralizado nas mãos de hegemonias minoritárias que se aproveitam das instituições vigentes não apenas para manipular o sujeito, mas também, para dirimir qualquer possibilidade de que o mesmo ascenda socialmente passando a questionar sua própria condição de dominado no seio do grupo em que se insere. Daí ser possível observar que, para o filósofo, o poder se traduz em relações sociais, ou seja, o poder não se posta como algo que se possa deter como uma riqueza apropriada e sim, como um exercício.

Para Foucault, o poder está relacionado intimamente com a forma de governo, a forma como o poder dominante se faz obedecido ou respeitado. Na antiguidade, por exemplo, em que o crime era entendido como um ato delituoso cometido contra o rei, o infrator deveria ser supliciado em praça pública como forma de se conferir a visibilidade necessária a que o ato não fosse repetido por mais nenhum sujeito. Nesse contexto, o supliciamiento dos criminosos era um ritual político que se manifestava sobre o corpo com o intuito de reforçar o poder soberano e não uma forma de restabelecer a justiça (FOUCAULT, 2000).

Em momentos históricos posteriores, Foucault aponta a transição do supliciamiento do corpo acima exemplificado para a apreensão da alma, eis que então, constrói a teoria do panoptismo. Segundo ele, a estrutura panóptica transmite a ideia de se ver sem ser visto, se estar sob constante vigilância sem se ter a certeza sobre a existência de um vigilante a todo o momento. Dentro dessa perspectiva, o autor retrata a existência de um poder não repressivo, não obrigatório, não ideológico, mas produtor de sujeitos, posto que opera não somente na consciência ou na ideologia, mas no próprio corpo, construindo-se

¹¹ Maiores esclarecimentos acerca da caracterização dos sujeitos, das instituições e dos aspectos metodológicos concernentes à coleta de dados se encontram na seção 3.

fora dos níveis das ideias ou das consciências, revelando-se como um instrumento de análise capaz de explicar a produção de saberes (FOUCAULT, 2000).

Foucault (2000) preconiza, ainda, que a constituição da sociedade se vê circundada por novos mecanismos de instalação e disseminação do poder a partir de formatos discursivos capazes de expandir seu alcance sem que para tanto haja a necessidade do uso da força (como na antiguidade) ou de qualquer subsídio religioso, por exemplo. O poder, sob esse enfoque, assume papel de produtor de subjetividades incorporando-se ao sujeito como meio de impedi-lo de criar novos discursos que tenham cunho transformador ou questionador, adestrando suas práticas em favor da manutenção do monopólio instalado.

Conforme podemos observar, as teorias foucaultianas seguem uma orientação epistêmico-científica que se adequa aos objetivos e problema de pesquisa que adotamos no desenvolvimento deste estudo já desde o projeto inicial. A partir do referencial de Michel Foucault, inferimos ser possível explicitar a estreita relação existente entre produção de subjetividade, discurso e poder, bem como as possibilidades de investigação dos enunciados que circulam no interior das entrevistas que nos foram cedidas por cada sujeito segundo suas peculiaridades e contexto histórico e social, em uma análise interpretativa que transcende a simples detecção de textos (NETO, 2007).

Dessa forma, a opção por Michel Foucault como fundamento que subsidia a maior parte da pesquisa, se deu justamente com o intuito de trazermos à baila as relevantes contribuições desse autor não apenas como referencial teórico, mas também como referencial metodológico, para pesquisas em educação que se dediquem ao estudo da subjetivação e da AD para fins da compreensão de eventos que causem impactos no campo educacional, como ocorrido no presente trabalho.

2.4. Linguagem e análise de discurso

Segundo Brandão (2012), Saussure, importante estudioso da linguagem, trouxe relevantes contribuições ao estudo dessa temática que, todavia, passaram a ser contestadas a partir da década de 1960 em razão da dicotomia que criou em torno de língua e fala, colocando a fala como elemento de menor importância na manifestação do sujeito. Em todo caso, suas teorias mantiveram o reconhecimento por partirem do princípio de que, em razão da necessidade de comunicação a que se submete o ser humano, a língua se revela como um fato social que contempla a linguagem como propulsora de interações sociais em que aquele com quem o sujeito se comunica é também parte fundamental na construção do discurso que elabora e expressa. Assim sendo, a linguagem enquanto discurso, pode ser compreendida como um mecanismo comunicativo que se produz conforme as interações do indivíduo com as peculiaridades do contexto social, histórico, cultural em que se concretiza, permeando interações sociais em que elementos de cunho ideológico se propagam num sistema em que a língua deixa de ser considerada como uma ferramenta ideologicamente neutra, como propunha Saussure.

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado da manifestação da ideologia. (...) Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção. Esse será o enfoque a ser assumido por uma nova tendência linguística que irrompe na década de 60: a análise do discurso (BRANDÃO, 2012, p.11).

A linguagem, por ser uma propulsora das manifestações do poder, não pode ser considerada como abstrata e estática e nem restrita ao âmbito do formal e sim, como fonte mediadora entre o homem e suas interações sociais. É justamente nesse contexto que o discurso passa a ser objeto de estudo e de investigações mais aprofundadas, uma vez que por meio dele poderemos captar o eixo que articula os processos simbólicos e

ideológicos dos fenômenos linguísticos; proposta esta, diversa daquela preconizada por Saussure e segundo a qual a língua era considerada enquanto um sistema ideologicamente neutro (BRANDÃO, 2012).

Em razão, portanto, do interesse de estudiosos da área em investigar as diversas maneiras de se elaborar significações em torno das regras formais que constituem a linguagem, é que a AD se originou e ganhou espaço na comunidade científica, tratando de redimensionar os olhares em torno das práticas linguísticas e da forma como eram estudadas até então. Como sua própria nomenclatura indica, a AD não se dedica ao estudo das regras de linguagem ou regras gramaticais, mas dos sentidos que se atribuem ao conjunto de palavras proferidas pelo sujeito quando ele exercita a linguagem (ORLANDI, 2013).

Com base no quanto exposto, podemos inferir que a AD parte dos estudos em torno das significações que o homem pode atribuir e criar, incluindo as significações sobre si mesmo. Por isso é que se faz importante que para que realizemos tal análise, consideremos as condições extrínsecas ao próprio sujeito, os elementos que permeiam suas vivências e que geram as condições de produção do discurso. Isto porque *“os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística”* (ORLANDI, 2013, p.16).

Vale ressaltarmos que há maneiras de se examinar a linguagem, seja o estudo da Língua enquanto sistema de signos (ou regras formais – Linguística), seja a Língua como normas de pronúncia (Gramática normativa), seja o estudo da linguagem pela AD. Esta última é a que de fato nos interessa para fins da pesquisa que ora se apresenta, já que esta versão defende a interpretação discursiva não apenas com base nas normas de linguagem ou de perspectivas gramaticais sem, contudo, desconsiderá-las. Assim, podemos compreender o discurso como a articulação ativa das palavras conforme as características sociais e históricas que as circundam e como o confronto do simbólico, do político, do técnico, do científico e de muitos outros aspectos, no âmbito das interações sociais. O estudo da língua, neste caso, não se refere à investigação aprofundada em torno de seus símbolos, de seus regramentos

estruturais ou linguísticos, mas dos sentidos produzidos pela língua quando exercitada no seio das interações sociais.

Conforme podemos observar, o objeto de estudos da AD é justamente o discurso, compreendido então, como o lugar de onde se observam os intercâmbios travados entre linguagem e ideologia, pois deles é que partem, se multiplicam e se produzem os sentidos atribuídos e até mesmo recebidos pelos próprios sujeitos em unidades que ultrapassam frases ou textos (ORLANDI, 2013).

2.5. A Análise de Discursos à luz das perspectivas de Michel Foucault

Consideramos que a temática concernente à AD aflorou com maior evidência, a partir da década de 1960, quando Foucault também iniciou a publicação de obras importantes acerca do assunto. Brandão (2012) destaca trabalhos americanos precursores, buscaram livrar esta análise do caráter conteudista da interpretação, a questão é que para alcançar essa proposta, a proposta em menção terminou por reduzir o texto a uma frase de maior duração, o que culminou na consolidação de uma análise linguística do mesmo sem que se adentrasse às especificidades dos sentidos que pudessem ser atribuídos aos seus termos permanecendo como uma extensão da linguística sem considerar as condições sócio históricas de produção do discurso.

É a partir dos estudos de Benveniste (1966), no entanto, que estas condições passaram a ser consideradas com base na relevância conferida ao sujeito falante e ao campo em que sua fala se perfaz. Orlandi (1986) aponta que estes dois estudiosos – Harris e Benveniste – trouxeram orientações sobre as diversas formas de se estudar a AD: um traduzindo-se em uma perspectiva americana que enfatiza a análise sob o enfoque da linguística sem, para tanto, considerar as condições sociais e históricas que permeiam o discurso; e o segundo, em uma perspectiva europeia, que considera a análise de discurso como um fenômeno externo à linguística e considera, para sua

realização, de fundamental importância as condições que circundam os discursos produzidos.

A perspectiva francesa da análise de discurso (AD), portanto, aderiu à essa abordagem intelectual europeia e consolidou suas bases iniciais sobre articulações que envolviam linguística, marxismo e psicanálise, pois nos primórdios de suas teorias, a análise de discurso na França, se postava como um fenômeno de interesse de linguistas, historiadores e psicólogos. No entanto, em pouco tempo a AD ganhou forças e passou a ser parte de estudos das mais diversas áreas do conhecimento, em que se atribui maior ênfase às concepções sobre o que era o discurso e seus campos de atuação.

Surgiu então a necessidade de se estabelecer orientações que detivessem maior clareza e aplicabilidade na delimitação da AD. Para tanto, outras dimensões passaram a ser consideradas, como por exemplo, as peculiaridades das instituições em que se produziam os discursos, as questões históricas que influenciavam diretamente os enunciados analisados, a delimitação espaço temporal que cada discurso criava para si mesmo quando proferido e as características dos sujeitos envolvidos.

Preconizando, assim, um quadro teórico que alie o linguístico ao sócio histórico, na AD, dois conceitos tornam-se nucleares: o de ideologia e o de discurso. As duas grandes vertentes que vão influenciar a corrente francesa de AD são, do lado da ideologia, os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as ideias de Foucault. É sob a influência dos trabalhos desses dois teóricos que Pêcheux, um dos estudiosos mais profícuos da AD, elabora os seus conceitos. De Althusser, a influência mais direta se faz a partir de seu trabalho sobre os aparelhos ideológicos de Estado na conceituação do termo “formação ideológica”. E será da *Arqueologia do saber* que Pêcheux extrairá a expressão “formação discursiva”, da qual a AD se apropriará, submetendo-a a um trabalho específico. (BRANDÃO, 2012, p.18)

Para fins dos estudos compreendidos por esta pesquisa, como podemos extrair do texto acima, Brandão (2012) faz o importante esclarecimento acerca da relevância das propostas teóricas foucaultianas para a compreensão da AD, colocando sob sua responsabilidade, as reflexões em torno das significações atribuídas ao discurso. Além das significações em menção, entendemos também como relevantes as teorias de Foucault sobre o

sujeito e sua constituição como concepção igualmente fundamental à AD. Essas abordagens são o que nos interessa aqui.

Foucault concebe o discurso como um fenômeno que se compõe de elementos dispersos, ou seja, que não se correlacionam segundo nenhuma regra determinada. Incumbe, portanto, à AD, avaliar esses elementos e correlacioná-los a partir do estabelecimento de normas que sejam capazes de explicar a produção daquele discurso. É a partir dessas normas que se torna possível compreender a linearidade do discurso e analisar seus enunciados de maneira mais objetiva. Dentro dessa perspectiva, é notável que o sujeito não poderia também, ser considerado como parte uníssona do discurso, mas também como uma formação de posições diversas que podem ou não, serem assumidas no discurso (FOUCAULT, 1986).

As teorias de Foucault são ainda mais pertinentes à medida que desenvolvem orientações para a realização de uma AD, entretanto, nos incumbe lembrar que esse estudioso não se dedica a avaliar a forma como essas orientações são concebidas na Linguística, especialmente porque seus tratados não conferiam enfoque às temáticas linguísticas que pudessem envolver o discurso. Assim, analisar um discurso sob a perspectiva das teorias de Foucault implica em que abandonemos as interpretações simplistas que normalmente realizamos quando nos comunicamos para que seja cedido o lugar à uma apreciação dos sentidos envolvidos no enunciado. Para Foucault, portanto, o discurso carrega consigo as peculiaridades das relações que se produzem e se abrigam em suas características históricas, sociais, culturais e outras (FISCHER, 2001).

Foucault trata o discurso como um elemento imerso nas relações de saber e poder que orientam as práticas sociais. As pesquisas que se dedicam a refletir sobre a produção do sujeito em face de suas formações discursivas, dedicam-se também, à compreensão dos elementos que são externos à essas formações e que são determinantes na sua formatação. Daí ser possível compreender, dentro dessa perspectiva, que o discurso suplanta a simples emissão de palavras ou o simples caráter linguístico dos enunciados¹²,

¹² Consideramos o discurso como um agrupamento provisório e visível de enunciados que, por sua vez, são compreendidos como um acontecimento repleto de sentidos que ocorre em certo tempo e em determinado lugar.

para assumir um papel específico, com peculiaridades próprias, capazes de determinar os atos sociais no campo discursivo em que opera.

(...) gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 1986, p.56)

Continuamente, na reprodução de sua aula inaugural “A Ordem do Discurso” ministrada no Collège de France no ano de 1970, Foucault trata o discurso como uma produção das relações de poder, o que nos move a compreender que ao analisarmos um discurso, ainda que este represente relatos individuais de um sujeito qualquer, estamos diante de uma reprodução não idealizada e descontínua dos discursos que se propagam no campo onde se fala. Por tais razões é que consideramos ser de fundamental importância que, no exercício da AD, outras indagações permeiem o trabalho do pesquisador no sentido de que possa compreender o lugar que ocupa o sujeito dentro da instituição a que pertence, a posição hierárquica que possui diante dos demais sujeitos dessa instituição, o contexto histórico de sua educação e formação, as obrigações sobre as quais seja responsável e outras. Esses esclarecimentos são fundamentais a que se possa compreender a maneira como o sujeito produz saberes e trava suas relações (FISCHER, 2001).

A perspectiva foucaultiana de análise de discurso não preconiza, portanto, que aquele que a exercita busque extrair dos enunciados do sujeito suas segundas intenções, mas sim, que compreenda essa análise como uma modalidade investigativa que se concentra no estudo sobre o território em que esses discursos são produzidos e a maneira como se produzem as subjetividades. Considerar que os discursos se inserem em um conjunto de relações que, dentre outros fatores, se estabelecem de acordo com as especificidades de sua época, pode permitir que a análise realizada elucide

questões como por exemplo, as razões pelas quais o discurso apreciado se dá em dadas circunstâncias e não em outras, ou os elementos do passado que produzem o discurso na maneira em que se apresenta.

À AD, no formato em que preconizada por Foucault, interessa a investigação sobre as peculiaridades das relações de poder ocorridas no contexto em que se insere o sujeito investigado, uma vez que os enunciados em dadas circunstâncias produzidos indicam as posições ocupadas por esse sujeito no campo investigado integrando aí, a confrontação dos poderes exercidos por cada qual, uns sobre os outros. Esse mecanismo é decisivo sobre a forma como a subjetividade se produz.

É no âmbito das relações sociais que os sujeitos se posicionam, exercem seu poder e produzem seus discursos, de modo que é papel da AD, identificar os elementos contidos no interior da formação discursiva analisada e suas implicações sobre a maneira como se produzem as subjetividades. Incumbe também à AD convidar o analista a perceber as reverberações dos elementos extrínsecos nos discursos a que se propõe analisar, ainda que por vezes os enunciados sejam suficientemente convincentes no sentido de que se tratam de proposições absolutamente individuais, constituídas pelo sujeito. Ao contrário disso, as propostas foucaultianas aduzem que o discurso é sempre proveniente de elementos exteriores que o produzem, modificam, transformam; logo, discorrer sobre a produção de subjetividade nessa perspectiva, diferentemente do que possa parecer, não se traduz na realização de estudos em torno da individualidade do sujeito, mas sim do sujeito enquanto produto das relações de poder.

Segundo Foucault, o exercício do poder implica em relações não engessadas que se modificam todo o tempo e revelam a forma como um sujeito age na relação com o outro. Assim, o poder não deve ser concebido como a figura do governante que detém o controle político da nação em suas mãos, mas como aquele de quem emanam comandos, seja em que âmbito, posição ou função for, independente de cargo ou classe social. Nesse aspecto, o foco da formação discursiva não estaria na pessoa dos sujeitos envolvidos, mas no discurso produzido no terreno das relações em que se posicionam os sujeitos. Considerando que o ser-sujeito se constitui à medida que se relaciona

com o outro, é nessa interação que as discussões e confrontamentos se processam criando os sentidos que circulam, se distribuem e se reproduzem por entre os sujeitos que disputam os sentidos que os tornam, ao mesmo tempo, próximos e distanciados, homogêneos e hierarquizados no mesmo território de sentidos.

Nas obras *A palavra e as coisas* e *Arqueologia do saber*, Foucault nos aponta uma importante relação entre sujeito e discurso, em que, conforme já relatamos, o sujeito é constituído a partir dos discursos que permeiam suas vivências e, por essa razão, podemos considerar que se encontra em constante produção. Tendo isso por base, Foucault (2000) discorre sobre como se produz a subjetividade em torno de concepções que nos fazem pensar o sujeito a partir de elementos diversos, uma vez que ele se constitui sobre bases que se modificam e se diferenciam em cada momento histórico.

Segundo o autor, os sujeitos são oriundos de elementos sociais, políticos, culturais, econômicos, educacionais, entre outros, que os tornam vulneráveis e dotados de constante mutabilidade. Assim, há três possibilidades de subjetivação dos sujeitos, quais sejam, a subjetivação do sujeito pelos saberes (arqueologia); a subjetivação do sujeito pelas relações de poder; e a subjetivação do sujeito a partir dos padrões éticos a que se submete. Observemos que, saber e poder orientam discursos que influenciam a formação dos indivíduos subjetivando-os segundo seus preceitos e concepções, tanto que, dos tratados foucaultianos, podemos inferir que o poder se instala como mecanismo capaz de produzir subjetividades criando sujeitos passivos que aceitam o *status quo* de que são parte sem questioná-lo, tornando legítimas as hegemonias que se mantêm no exercício do poder.

O poder é capaz de produzir também, sujeitos éticos que resistem aos padrões impostos. Por isso, podemos considerar o poder como um mecanismo que não tem cunho ideológico ou tampouco repressivo, mas sim, produtivo, à medida que opera nessas esferas (e em outras também), produzindo subjetividades a seu modo, conforme é exercitado.

A concepção de discurso como um campo de regularidades, em que diversas posições de subjetividades podem manifestar-se,

redimensiona o papel do sujeito no processo de organização da linguagem, eliminando-o como fonte geradora de significações. Para Foucault, o sujeito do enunciado não é causa, origem ou ponto de partida do fenômeno de articulação escrita ou oral de um enunciado e nem a fonte ordenadora móvel e constante das operações de significação que os enunciados viriam manifestar na superfície do discurso (BRANDÃO, 2004, p. 35).

Para Judith Butler (2004), por exemplo, a condição humana é a condição de vulnerabilidade em que o sujeito se encontra, pois quando se reconhece a vulnerabilidade no outro, se está a reconhecê-lo como humano, ou seja, quando se reconhece a vulnerabilidade do outro, reconhece-se também que é possível praticar qualquer violência sobre esse outro. Não existe uma natureza humana essencial que esteja no corpo do homem, não porque a humanidade esteja no corpo, mas o corpo é importante justamente por ser vulnerável. É a vulnerabilidade dos corpos que conduz à construção das interações sociais, quase sempre pautadas em uma relação de poder que oculta a própria vulnerabilidade. Daí que surge um contexto discursivo exterior ao sujeito que o constrói a partir de componentes externos a si próprio que ditam o que incorporam como justo e legítimo ou não.

Ao pensamento de Judith Butler (2004), podemos correlacionar o de Michel Foucault na obra *Vigiar e Punir* (2000), em que o autor se manifesta acerca da evolução dos mecanismos de repressão e institucionalização do poder ao longo da história. O que antes era punido com suplícios e torturas físicas assombrosas, passou a ser punido sem a violência física antes aplicada, mas mediante um controle social disciplinador que deveria manter o sujeito sob constante vigilância e submetido ininterruptamente às regras impostas. Esse mecanismo não se direcionava apenas aos criminosos em suas prisões, passando a vigorar em toda a sociedade, em cada uma de suas instituições, fossem escolas, hospitais, universidades, indústrias, prisões, manicômios, entre outros; e sob o argumento de que uma vez submetido às regras disciplinares, o sujeito não apenas seria punido, mas teria a chance de se reabilitar tornando-se dócil ao exercício do poder, o que na verdade significava a total intolerância dos detentores do poder com qualquer comportamento que pudesse se desviar de suas normas ou que representasse ameaça à sua hegemonia (FOUCAULT, 2000).

Podemos constatar, assim, que as relações de poder são capazes de conferir força e significações diversas aos discursos de cada sujeito a depender da posição que ele ocupa e do lugar de onde fala. Isto significa que a força das palavras proferidas por um sujeito que ocupa o lugar de diretor de escola, como no caso abordado por esta pesquisa, é diferente da que teria se ocupasse, por exemplo, o lugar de professor. Os enunciados desse diretor têm ainda sentidos diversos quando produzidos na instituição escolar ou em um momento de lazer, por exemplo. O mesmo raciocínio vale para a maneira como tais palavras são valoradas, ou seja, à medida que se vive em uma sociedade hierarquizada, em que uns se submetem aos outros conforme a posição hierárquica ocupada, certamente as palavras de um diretor teriam maior peso impositivo que as de um professor, cujas palavras, por sua vez, teriam maior peso impositivo que as de um aluno e assim sucessivamente.

São essas condições de produção que definem a forma como o discurso se constitui, pois para Foucault, o discurso propicia a construção da subjetividade à medida que institui o sujeito, os saberes, os sentidos. E é através da AD que o autor busca entender o enunciado sem que, para tanto, tenha que desconsiderar outros enunciados a ele relacionados e os elementos externos à sua formação, as condições de sua existência e o lugar do sujeito enunciativo.

Cada análise produzirá seus resultados de uma maneira, já que cada analista traduz seus conceitos de uma forma peculiar. O modo como o discurso será analisado varia de acordo com os questionamentos postos pelo analista, as fontes e teorias selecionadas e os resultados que pretende alcançar. Uma análise se difere da outra justamente porque envolve conceitos diversos, o que pode determinar a descrição realizada. O pesquisador se debruça sobre seu problema de pesquisa do início ao fim do trabalho, sendo que no início, o problema é que delimita os recursos e o formato em que se configurará o dispositivo analítico a ser utilizado e, ao final, esse mesmo questionamento irá traçar a forma como os resultados serão analisados (ORLANDI, 2013).

2.6. Discurso e formação discursiva

Cada palavra enunciada recebe um sentido específico de acordo com aquele que a enuncia e com as condições sociais e históricas que envolvem o sujeito e seus discursos. *O sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas* (ORLANDI, 2013, p.42).

A formação dos discursos é assunto de fundamental importância no âmbito da AD, já que dela emanam as possibilidades de compreensão de como operam os discursos e como os sentidos são ideologicamente produzidos. Assim, compreender o discurso implica também em compreender a maneira como as características ideológicas do sujeito produzem seus efeitos no discurso conferindo sentido às suas palavras. Dentro dessa perspectiva, podemos notar que os sentidos não se tratam de um elemento pronto e acabado, mas sim, que dependem das relações que se articulam em torno das formações discursivas para ganharem seus contornos e peculiaridades.

Podemos notar também que, quando analisamos a questão da formação discursiva sob a ótica aqui delineada, palavras idênticas podem conter sentidos diversos de acordo com as interações de que provêm no seio das formações discursivas, ou seja, a depender da formação discursiva em que se insere a palavra, determinado sentido lhe será conferido. A palavra trabalho, por exemplo, pode ter um significado para um pai de família e outro significado completamente diferente para um aluno do ensino fundamental. A questão é que o que diferencia o sentido da palavra é a formação discursiva que a envolve. É mediante a percepção desse mecanismo, que incumbe ao analista de discurso examinar as condições em que este se produz aliando-as à remissão dos dizeres que analisa, à uma formação discursiva específica que permita a compreensão dos sentidos ali atribuídos.

Podemos considerar o discurso como um conjunto de enunciados que se produzem em torno de disputas expressas ou não, de significações do indivíduo e de um contexto histórico e social que se torna determinante sobre as características que compõem cada formação discursiva. Devemos lembrar ainda que, o discurso, para Foucault é criado e articulado dentro das práticas diárias do sujeito e, por tal razão, dotado de um dinamismo que suplanta a

dicotomia cujo estudo inicialmente se propunha, em torno de língua e fala, pois a AD exige que os efeitos gerados pelas peculiaridades contidas na formação discursiva, sejam efetivamente considerados.

Por tais razões, entendemos que a formação discursiva se perfaz como um agrupamento de preceitos que originam o discurso, preceitos esses que envolvem relações de poder como ponto fundamental de sua formação. Inferimos o sujeito como um produto do discurso, um produto que produz e é produzido. Para Foucault (1986), a formação discursiva organiza o sistema de sentidos através do qual lemos a realidade que vivenciamos dentro de determinado campo discursivo que sempre se atrela a outros campos do saber (FISCHER, 2001).

No que concerne ao campo, incumbe-nos realizar aqui, um breve esclarecimento acerca do tema utilizando-nos de conceituação estabelecida por Pierre Bourdieu (2002). De acordo com o autor em menção, o campo se traduz como o elemento localizado entre o objeto e os acontecimentos sociais, e no qual estariam inseridos os agentes¹³. Tendo isso em vista, seriam as peculiaridades que compõem o espaço do campo, que definiriam a forma como se travam e o conteúdo das relações que ocorrem no seu interior. É no campo que cada agente tem marcado o lugar que ocupa, onde se estabelecem as disputas e conflitos, onde os interesses se sobrepõem, onde as alianças se firmam e onde as diversas interações se estabelecem. Cada campo se constitui de suas próprias regras, de sua própria normatização, e se legitimam perante os agentes que são parte de sua estrutura. Ainda que com tantas características aparentemente enrijecidas, o campo se estabelece como uma estrutura flexível que se organiza conforme padrões de mobilidade que propiciam a ressignificação de suas normas e a readaptação de suas regras de acordo com os novos anseios.

Neste contexto, Bourdieu (2002) nos proporciona uma importante contribuição para a área da Educação quando procurou compreender a maneira como a dominação simbólica presente nas instituições escolares se torna legítima pelos discursos que se constituem naquele campo. Do ponto de

¹³Pierre Bourdieu aborda o agente dentro do campo, enquanto Michel Foucault analisa o sujeito como produto do discurso e das relações de poder.

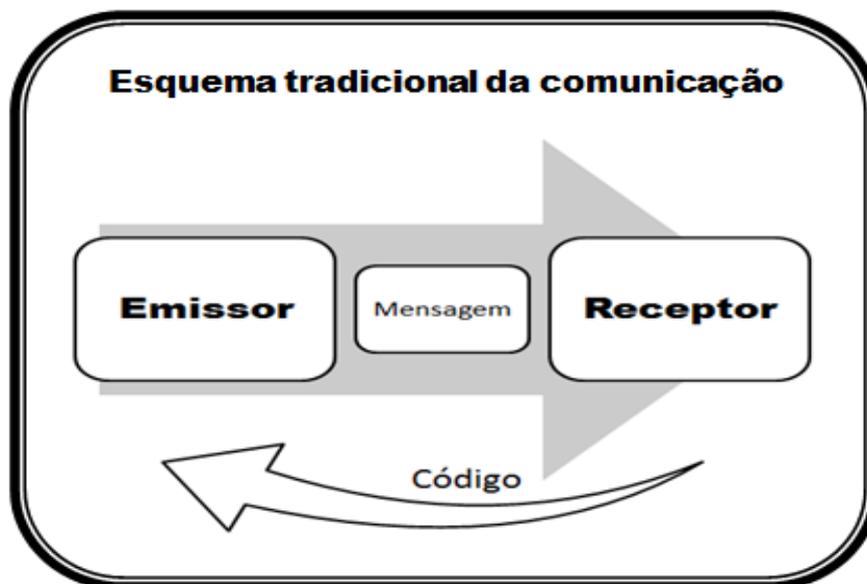
vista específico da presente pesquisa, por exemplo, foi possível registrar a ocorrência de disputas de interesses, conflitos profissionais, distorções ocultadas por discursos que pretendiam indicar o contrário, relações opostas, hierarquização das interações e pretensões que configuram uma lógica denegativa, segundo o referido autor. Além disso, foi possível registrar também, o afeto com que os investigados tratam os alunos, a cordialidade com que se dirigem aos professores e funcionários e o sentimento de solidariedade que possuem para com a comunidade.

Assim, na AD observamos uma relação entre a língua, o discurso e a formação discursiva, em que a materialidade da formação discursiva se revela como o próprio discurso e, a materialidade específica do discurso, por sua vez, se perfaz por enunciados expressos na língua escrita, falada ou em outras formas de enunciação, uma vez que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem a formação discursiva, segundo Foucault (1986).

2.7. Procedimentos da Análise de Discurso (AD)

A realização de uma AD pressupõe que o analista compreenda os elementos que compõem o discurso de maneira não totalmente fechada ou reducionista, mas que entenda as questões linguísticas do discurso que analisa, os aspectos históricos e sociais que o envolve, o lugar ocupado pelo sujeito, as características ideológicas da formação discursiva e os demais elementos, considerando-se como algo dotado de mutabilidade que pode ganhar nova roupagem a qualquer tempo. Para tanto, a noção que tem sobre o discurso deve distanciar-se do modelo tradicional de comunicação, em que um emissor transmite uma mensagem a um receptor que a decodifica e emite uma resposta já esperada. Vejamos:

Figura 1 – Organograma do esquema tradicional da comunicação.



Fonte: ORLANDI, Eni P. A análise do discurso, algumas observações.
Delta, v.2, nº1, 1986. p.21.

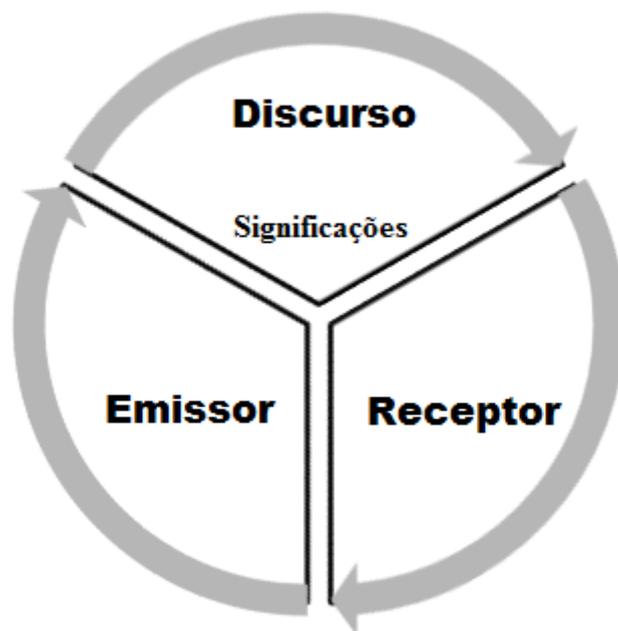
A AD se propõe, justamente, a questionar a linearidade do mecanismo acima colacionado, segundo o qual a comunicação se consolida à medida que um emissor transmite para um receptor, uma mensagem que contempla um único significado que, por sua vez, termina por ser decodificado também de uma única forma. Diferentemente dessa perspectiva, Orlandi (2013) salienta que a linguagem pode tanto propiciar como não propiciar a comunicação entre sujeitos, haja vista carregar consigo efeitos diversos. A autora critica, ainda, o isolamento representado no esquema tradicional acima, referente à separação entre emissor e receptor, pois segundo ela, no caso da análise de discursos se constata facilmente que não existe esse isolamento entre quem emite a mensagem e quem recebe, posto que não há atuação sequencial em que um emite a mensagem e o outro recebe e decodifica.

Para a autora, uma mensagem recebe suas significações (mensagem esta que, no caso da AD, é considerada como o enunciado), simultaneamente, ou seja, no mesmo momento tanto para o emissor quanto para o receptor. Assim, entendemos que ocorre um procedimento de constituição, subjetivação e identificação destes sujeitos e produção de

sentidos, e não uma mera transmissão de informação que nada constitui (ORLANDI, 2013).

Tomando por base, portanto, essas concepções acerca da comunicação e análise de discursos, compreendemos que, para o analista de discurso, a forma como ocorre a comunicação se diverge do mecanismo tradicional representado pelo gráfico acima, principalmente no que concerne ao fato de que emissor e receptor, dentro do processo de comunicação, não são partes segregadas, pois constituem simultaneamente um mesmo processo de emissão, recepção e decodificação da mensagem de forma não linear e sim, cíclica e contínua como podemos verificar a seguir:

Figura 2 – Organograma do esquema da comunicação conforme a AD



Fonte: ORLANDI, Eni P. A análise do discurso, algumas observações. Delta, v.2, nº1, 1986. p.21.

A AD não se contenta em considerar o processo de comunicação como uma simples transmissão de uma mensagem, uma vez que esse processo contempla a linguagem, os sujeitos, os sentidos e as significações constituídas a partir de elementos históricos e sociais específicos que

envolvem essa trama. São situações em que, mais do que somente a difusão de informações, temos a produção de um sujeito e de sentidos que sofrem e geram efeitos decorrentes das relações de poder abrangidas naquele procedimento e demais elementos extrínsecos ao próprio sujeito. “*Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores.*” (ORLANDI, 2013, p.21).

Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Além disso, ao invés de mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso. Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. (ORLANDI, 2013, p.21).

Como podemos observar, o discurso não se apresenta como um ato totalmente livre, que se apresenta ausente de condicionantes ou limitações peculiares, pelo contrário. O discurso representa um processo constantemente submetido a determinações das mais diversas ordens, sejam elas históricas, sociais, culturais ou linguísticas. A língua, por exemplo, infere uma condição sem a qual o discurso não é possível justamente por ser ela responsável, também, pelos processos de significação e de sentidos ocasionados pelo próprio discurso.

Os sentidos dos nossos discursos são também condicionados pelas formações discursivas que se consolidam em determinado processo histórico-social. Logo, as palavras podem receber diferentes significados a depender das características específicas do contexto em que estão inseridas e de acordo com as interfaces discursivas denominadas *interdiscurso*¹⁴ por Foucault (1986). É, portanto, a partir da noção da concepção de formação discursiva, que o analista de discurso poderá buscar a compreensão em torno

¹⁴ Compreendemos o conceito de interdiscurso como “(...) o espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (MAINGUENEAU, 1984, p.11).

do discurso a que dedica suas análises, o que abarca seu funcionamento, a maneira como as significações são atribuídas, as relações que interferem nos resultados obtidos e a forma como se produz o sujeito dentro desse processo.

2.8. Palavras finais

Nesta seção, tratamos das estratégias metodológicas empregadas para a realização desta pesquisa concentrando-nos em prestar esclarecimentos e subsídios teóricos acerca dos métodos empregados. Para tanto, apresentamos breves considerações sobre a abordagem qualitativa, sobre o levantamento bibliográfico realizado, sobre a modalidade semiestruturada de entrevista da qual fizemos uso para a coleta de dados junto aos sujeitos investigados, momento em que também explicamos os critérios adotados para a seleção desses sujeitos.

Conforme já explicitado, conferimos maior enfoque à AD com ênfase nos tratados de Michel Foucault, acerca dos quais apresentamos nosso embasamento teórico e justificamos a escolha do autor em questão, como principal fundamento teórico deste estudo. Em seguida, discorreremos sobre os caminhos científicos que trilhamos com vistas à análise dos dados coletados nas entrevistas gravadas realizadas, discorreremos sobre a AD à luz das teorias de Michel Foucault, tratamos do discurso e formação discursiva e, por fim, tecemos nossas considerações principais acerca dos procedimentos inerentes à AD.

Do que expusemos nessa seção, torna-se possível inferir que a AD carrega consigo elementos engendrados por Foucault, que enfatiza a compreensão sobre as condições de produção de um discurso a partir dos enunciados proferidos pelos sujeitos relacionando-os com outros enunciados a partir do exame de seu contexto histórico e social, da posição ocupada pelos sujeitos envolvidos e das relações de poder que envolvem as interações. Nesse sentido, a análise de discurso, segundo a perspectiva foucaultiana, se fundamenta na relação ocorrida entre sujeito, poder e discurso.

É justamente através das práticas discursivas em referência e dos elementos que lhe são exteriores (elementos históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos), que o sujeito se adequa, se produz e é produzido. Assim, cabe ao analista o trabalho de investigar como é expresso determinado enunciado, quais foram as condições de existência do mesmo, de que forma o sujeito se apropriou desses discursos e quais elementos justificam sua posição. No entanto, para que atinja os objetivos pretendidos, é indispensável que cuide para que suas leituras sejam menos simplistas e que seus conhecimentos sejam flexibilizados em prol do rompimento com as antigas amarras que, em grande parte, limitam o conhecimento científico em torno da busca por uma suposta verdade única.

3. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E INSTITUIÇÕES INVESTIGADOS

3.1. Considerações Iniciais

Nesta seção, tratamos da caracterização dos sujeitos investigados, das instituições escolares que dirigem e abordamos algumas das características principais dos Plano de Educação Municipal da cidade de Ribeirão Preto-SP. Para tanto, realizamos um detalhamento da estrutura da instituição escolar em que o sujeito, diretor de escola, exerce suas funções profissionais e apresentamos detalhes relacionados a esses assuntos, obtidos através das entrevistas. Conforme por nós pactuado junto aos sujeitos investigados, os nomes tanto dos sujeitos quanto das instituições não serão revelados, de modo que todos os nomes por nós utilizados neste trabalho são fictícios¹⁵.

Inferimos que o detalhamento e caracterização realizados nesta seção compõem a compreensão sobre as reflexões sobre os significados de ser diretor de escola e de suas concepções em torno da democratização da escola pública como parte da análise sobre a maneira como se produziu a sua subjetividade tomando por base os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas junto aos sujeitos selecionados para a composição do estudo (sujeito número um e sujeito número dois). Consideramos de suma importância, para tanto, a experiência do diretor de escola, bem como a necessidade de se compreender suas posturas, práticas e percepções.

3.2. Sobre o Plano Municipal de Educação de Ribeirão Preto

¹⁵ Denominaremos os investigados de “Sujeito número um” e “Sujeito número dois”. Suas instituições foram respectivamente denominadas “Instituição número um” e “Instituição número dois”. A caracterização das instituições escolares investigadas foi realizada segundo as percepções pessoais da pesquisadora e foi construída a partir das visitas realizadas e do acesso aos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) de cada uma delas.

A educação pública, no município de Ribeirão Preto, tem como orientação local fundamental, o Plano Municipal de Educação, que teve sua elaboração iniciada no ano de 2007 através de uma iniciativa do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação que, por conta dos anseios da sociedade, buscavam a criação de um plano que garantisse a participação popular em sua elaboração e aplicação. O documento permaneceu por anos em elaboração, até que, com a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) em 26 de junho de 2014, todos os municípios brasileiros foram convocados, em caráter obrigatório, a elaborarem e aprovarem seus planos municipais. Diante da exigência, a equipe técnica nomeada pela Secretaria Municipal da Educação, responsável pela elaboração do Plano Municipal, entendeu por bem resgatar o texto que já vinha sendo produzido coletivamente desde o ano de 2007 e adaptá-lo aos dias atuais. Dentre suas diversas previsões, o Plano Municipal de Educação de Ribeirão Preto – SP, em seu tópico dez, traz suas contribuições acerca da Gestão Democrática na educação municipal da cidade, sobre o que passaremos a tratar a seguir.

O Plano Municipal em comento, no que tange à gestão democrática da escola pública, defende o método de livre nomeação dos diretores de escola adotado pelo município, pois considera que, diferentemente do que ocorre com os diretores de escolas estaduais que são concursados, o sistema da livre nomeação permite a escolha de diretores que estejam desvinculados das demandas da escola (o que lhe geraria maior autonomia) e que tenham reconhecida experiência profissional para o exercício desse cargo.

O Plano ainda destaca a existência de diversos mecanismos de gestão democrática no município, como por exemplo, os conselhos municipais e escolares, as consultas públicas, as associações e outros, sendo que nem todos funcionam de forma efetivamente democrática. Destaca também que a gestão democrática no município de Ribeirão Preto conta com baixa participação da comunidade nos conselhos escolares, que os grêmios estudantis na cidade existem apenas para cumprir formalidades, que a gestão da escola encontra-se, na maior parte das vezes, centralizada na figura do diretor, que falta participação da equipe escolar nos atos de gestão e que

inexiste uma articulação no interior dos sistemas de ensino em favor da aplicação de um modelo de gestão que garanta maior participação da comunidade.

Diante desse diagnóstico da gestão escolar democrática, o Plano Municipal de Ribeirão Preto propôs estratégias direcionadas à efetivação desse padrão de gestão com ênfase na participação popular. Dentre essas estratégias podemos destacar: a implementação de políticas públicas que propiciem a maior participação popular; a constituição dos conselhos escolares via voto popular; o fortalecimento de instituições colegiadas (como os conselhos e os grêmios, por exemplo); garantir a participação popular na atualização e elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e que todos tenham acesso a seus termos em qualquer tempo; atualizar a legislação do Conselho Municipal de Educação ampliando a participação das instituições, associações, entidades sindicais educacionais; implementar programas de aproximação da família com a escola; garantir que servidores e docentes recebam uma formação que prime pela democratização da escola pública; e outras.

Como podemos notar, o município de Ribeirão Preto conta com um documento que prevê expressamente a necessidade da implementação de uma gestão escolar mais democrática mediante o uso de mecanismos que, a depender da forma como são conduzidos, podem garantir a ampliação do acesso e a maior participação da comunidade não apenas sobre os atos de gestão, mas da própria constituição da escola pública seguindo essas bases.

Muitos são os fatores que cercam a atuação do diretor de escola. A formação, o histórico profissional, a educação recebida desde a infância, a escola com que teve contato durante sua vida escolar, os medos, as interferências externas, os interesses diversos, os recursos que lhe são proporcionados, o contexto da instituição escolar pela qual é responsável e muitos outros. Todos esses fatores, expressa ou implicitamente, puderam ser evidenciados nas entrevistas realizadas, sendo cada um deles, indispensável à compreensão das práticas consideradas pelo diretor como democráticas e adotadas em seu cotidiano profissional sob a finalidade da democratização da escola.

3.3. Apresentação da investigação empírica realizada

Para a obtenção dos dados empíricos, selecionamos dois diretores de escola pública da rede municipal de Ribeirão Preto – SP, que contavam com mais de quinze anos de carreira no cargo e que se dispuseram a ser entrevistados e a permitir nosso acesso à instituição e às suas rotinas para realizarmos nossas observações. Para tanto, consultamos o quadro funcional da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto¹⁶ e constatamos que a rede conta com 106 (cento e seis diretores de escola), sendo que desses, 8 (oito) enquadraram-se no perfil que traçamos para esta pesquisa, mais especificamente no que tange ao mínimo de quinze anos experiência no cargo. Partindo disso, dividimos esses oito sujeitos entre os que dirigem escolas que se localizam em bairros menos abastados e os que dirigem escolas localizadas em bairros de comunidades melhores providas financeiramente. De punho dessa divisão, sorteamos um diretor de escola localizada em bairro menos abastado e um de escola localizada em bairro mais abastado da cidade para realizarmos as duas entrevistas que coletamos.

A decisão pela escolha da rede municipal de Ribeirão Preto foi tomada conjuntamente entre a pesquisadora e seu orientador, e partiu do fato de que em razão da pesquisadora residir naquele município e ter em sua família, educadores ainda atuantes na rede, haveria uma maior facilidade não apenas no acesso aos entrevistados como no próprio acompanhamento da rotina dos mesmos, inclusive em compromissos com data e hora pré-determinados, como por exemplo, as reuniões dos conselhos, reuniões de professores, reuniões de pais. Não bastassem esses fatores, o universo de pesquisa selecionado mostrou-se receptivo e bastante rico para a construção do trabalho, contando com um ambiente instigante e propiciador dos acontecimentos relevantes para esta pesquisa.

¹⁶ O quadro funcional dos funcionários públicos de Ribeirão Preto se encontra disponível no site da respectiva Prefeitura Municipal em <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br>.

Optamos pela realização de entrevistas gravadas, semiestruturadas e do acompanhamento das rotinas do diretor utilizando-nos do método concernente à observação não participante¹⁷. Nossas anotações e diários de campo foram colocados à disposição dos sujeitos investigados para que os consultassem quando quisessem. Uma vez selecionados, os sujeitos foram previamente contatados, foi agendada uma reunião prévia para que pudéssemos esclarecer sobre a temática da pesquisa e seus métodos e fazer o convite para que participassem do trabalho. Apresentados os assuntos que abordaríamos e as metodologias de que faríamos uso, ambos os selecionados concordaram prontamente a colaborar com a pesquisa autorizando, inclusive, nossas visitas à instituição para as observações e entrevistas. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram entregues e adequadamente assinados. Em ambos os casos, tanto as entrevistas quanto as visitas para observação eram previamente agendadas junto aos investigados. Não houve casos de sujeitos que se negassem a participar da pesquisa.

A coleta de dados a partir da observação¹⁸ do cotidiano dos sujeitos selecionados nos proporcionou a compreensão acerca das circunstâncias ou sob que condições ambientais se dão as práticas e enunciados dos diretores. Foi por meio das observações realizadas, que a pesquisadora pode averiguar comportamentos ocorridos na realidade diária do sujeito confrontando-os, no momento da análise de discurso, com os enunciados coletados nas entrevistas. Através da observação, a pesquisadora pode identificar os elementos disponíveis no ambiente de atuação dos diretores que influenciam na maneira como se produz e é produzida sua subjetividade e, conseqüentemente, na maneira como se constroem os discursos que enuncia.

Foram então realizadas 2 (duas) entrevistas com os sujeitos selecionados, sendo um do sexo feminino e um do sexo masculino. A faixa etária dos entrevistados variou entre 60 e 70 anos de idade. A formação dos entrevistados se mostrou diversificada, sendo ambos, portadores de mais de um diploma de graduação. Tanto um quanto outro tiveram experiências como

¹⁷ A observação realizada teve o objetivo de aprofundar a coleta a fim de alcançar uma melhor compreensão da produção da subjetividade do diretor.

¹⁸ Lembrando que, como metodologia nesse trabalho, utilizamo-nos da observação não participante.

professores em sala de aula e ocupam cargos comissionados como diretores há mais de quinze anos na rede municipal de Ribeirão Preto.

A tipologia da entrevista foi condição indispensável a que alcançássemos a melhor compreensão acerca das temáticas traçadas no problema de pesquisa e objetivos do trabalho, pois a partir do contato com os diretores e seus enunciados através de um roteiro flexível é que se tornou possível a elaboração das análises e as reflexões delas provenientes quando cotejadas com o embasamento teórico utilizado.

As entrevistas realizadas trouxeram elementos que retratam alguns aspectos da personalidade de cada participante contemplando seus princípios, seus anseios, preocupações, frustrações, alegrias; colaborando para a construção de entendimentos que partem das percepções e interações presentes nos atos da gestão escolar, bem como em todo o processo de vivências e aprendizados que acompanham a carreira do diretor. As questões selecionadas para as entrevistas neste estudo envolveram, inicialmente, o conhecimento sobre os dados pessoais do sujeito (idade, estado civil, quantidade de filhos, formação escolar, etc.). Posteriormente, partimos para a obtenção de dados a respeito do tempo de carreira e da experiência profissional na direção escolar. Finalmente, após a coleta dessas informações, buscamos identificar, através dos enunciados encontrados nas entrevistas os discursos que ali circulam acerca do pensamento do entrevistado sobre os professores, sobre gestão, sobre gestão na escola municipal, sobre os conselhos escolares, conselhos municipais, sobre a escola, sobre os alunos e outros temas relacionados.

Além disso, os entrevistados foram convidados, a partir dos questionamentos feitos, a refletirem sobre suas perspectivas de vida, sobre quais conselhos dariam a um profissional que acaba de assumir o cargo de direção escolar, sobre qual o primeiro assunto que teriam em uma conversa informal com um amigo diretor experiente, o papel da comunidade na escola e o que seja uma gestão mais democrática.

Para a realização das entrevistas em questão, agendamos, previamente, horários junto a cada diretor esclarecendo que se tratava de uma entrevista (conforme já explanado no primeiro contato) e que isto demandaria,

no mínimo, uma hora de seu tempo, preferencialmente, sem interrupções, de modo que as atenções pudessem se voltar totalmente à entrevista naquele espaço de tempo. Em ambos os casos a gravação foi consentida sem que houvesse qualquer pedido de interrupção em nenhum momento da entrevista. Durante as entrevistas, o contato com cada diretor perdurou por aproximadamente uma hora, em diálogos que abordaram a experiência própria de cada um, seus sentimentos, percepções, conflitos, dificuldades, satisfações, frustrações e objetivos. Seus enunciados foram condizentes com o momento de suas carreiras e com o local que ocupam no campo em que se inserem, cada qual produzindo suas impressões de maneira expressa e implícita. A escolha do local onde foram realizadas ficou a cargo do entrevistado, já ciente da importância de que interrupções fossem evitadas. Ambos optaram por realizá-las reservadamente, em suas salas com as portas fechadas.

3.4. Caracterização da instituição número um

A Instituição número um foi inaugurada no ano de 1995. Localiza-se em setor de classe melhor provida de condições financeiras que o da instituição número dois e conta com itens mínimos de abastecimento em seus arredores (posto de saúde, farmácias, supermercado, etc.).

A escola funciona das 7h às 18h20, sendo que das 7h30 às 12h20 funciona o período matutino e das 13h00 às 18h20, o vespertino. Há, atualmente, mais de seiscentos e cinquenta alunos matriculados, sendo a maior parte, no período matutino. Conta, com salas de aulas bastante amplas, com lousa, carteiras bem conservadas, armários com grande variedade de materiais de escola, mesa para a professora e ventiladores. São duas salas de primeiro ano (matutino e vespertino); três salas de segundo ano (uma matutina e duas vespertinas); duas salas de terceiro, quarto, quinto, sexto e sétimo ano (uma matutina e uma vespertina de cada); três salas de oitavo e nono ano (duas matutinas e uma vespertina de cada).

No que tange aos espaços físicos e pedagógicos, a instituição número um tem seus espaços já quase todos utilizados para as mais diversas

necessidades dos alunos, professores, funcionários e atividades escolares. Secretaria, diretoria e coordenação localizam-se logo na entrada da escola, seguido das quais, há um grande pátio circundado pelas salas de aula. Neste pátio há bancos para os alunos se sentarem durante seus intervalos e um pequeno jardim. Mais adiante está o refeitório, composto por grandes mesas com bancos igualmente grandes em que as crianças se sentam lado a lado durante as refeições, momento em que a diretora (sujeito número um) permanece acompanhando o comportamento dos alunos, que são orientados a consumir exclusivamente a quantidade de comida que os satisfaça evitando desperdícios ou brincadeiras inoportunas com o alimento¹⁹.

Em uma área localizada logo à frente do refeitório, há uma quadra coberta com vestiários, utilizados para aulas de educação física, campeonatos, atividades extraclasse e festividades escolares (como a festa junina que acontece anualmente, por exemplo).

A diretoria localiza-se em uma sala alocada em local próximo da entrada da escola. Nela há todos os materiais necessários ao exercício da função, tais como: mesas, cadeiras, armários, computadores etc., inclusive privacidade, uma vez que a sala em menção situa-se em local apartado da sala do vice-diretor e da coordenadora pedagógica que, por sua vez, localizam-se lado a lado separadas apenas por uma divisória. Logo, assuntos que sejam de exclusiva alçada da diretora são tratados diretamente em sua sala, como foi o caso da entrevista que realizamos, por exemplo.

Anexada à sala da coordenadora pedagógica está a sala de professores bastante ampla e que comporta bem o número de profissionais existentes mesmo em momentos de maior frequência. Nela há computador com impressora e internet à disposição de todas as profissionais, televisão, vídeo, geladeira, micro-ondas, bebedouro com água gelada, mesa e armários com utensílios de cozinha. Na sequência, está a biblioteca que conta com almofadas espalhadas pelo chão, mesas e cadeiras, além do acervo de livros dos mais diversos temas e nas mais diversas formatações (livros, gibis, álbuns, etc.).

¹⁹ Esses dados foram coletados durante os momentos de observação não participante da pesquisadora.

Há também uma sala de Informática bem equipada que conta com uma servidora não concursada, contratada pela CODERP – Companhia de Desenvolvimento de Ribeirão Preto – que exerce a função de monitora de informática. Ao lado da sala de informática está a cozinha. A cozinha também é ampla, bem equipada com maquinário industrial próprio e possui profissionais em número suficiente para atender a demanda da escola. As refeições são preparadas diariamente e partem de cardápios supervisionados por nutricionistas servidoras públicas, responsáveis pela merenda nas escolas de toda a rede.

3.5. Caracterização da instituição escolar número dois

A Instituição número dois, foi inaugurada no ano de 1995, oportunidade em que recebeu um nome posteriormente alterado para o que possui até os dias atuais. Diferentemente da instituição número um, localiza-se em região periférica da cidade, circundada por uma comunidade de menor poder aquisitivo. Como sua construção ocorreu na mesma época e durante a vigência do mesmo mandato eletivo que a da instituição número um, suas estruturas são bastante parecidas.

Possui salas de aulas equipadas com lousa, carteiras, armários para a organização dos livros e materiais utilizados durante as aulas, mesa e cadeira para o professor e ventiladores. Conta, atualmente, com duas salas de primeiro ano (matutino e vespertino), uma sala de segundo ano (vespertino), duas salas de terceiro, quarto, quinto, sexto sétimo ano (matutino e vespertino), uma sala de oitavo ano (matutino) e uma sala de nono ano (também matutino). Seus professores são quase todos efetivos.

A instituição conta com espaços físicos e pedagógicos bem delimitados e frequentemente utilizados nas atividades curriculares e extracurriculares. Logo na entrada, há uma longa escadaria que termina no portão de entrada que, por sua vez, após a entrada e saída dos alunos, permanece sempre fechado, sendo aberto somente mediante a identificação do visitante pelo interfone ligado à secretaria. Adentrando ao portão em questão,

há, do lado esquerdo, a secretaria, que se compõe de uma grande sala com muitos armários, arquivos, alguns computadores, mesas e cadeiras para os funcionários que trabalham no local. Anexada à secretaria está a sala de professores com computador com impressora e internet à disposição dos profissionais, geladeira, micro-ondas, bebedouro com água gelada, mesa grande com muitas cadeiras e armários com utensílios de cozinha.

Do lado direito está a sala da coordenadora pedagógica e, logo em seguida a do diretor. A sala da coordenadora tem menores dimensões e conta com uma estante de livros, uma mesa pequena em que está seu computador e uma mesa maior, em que permanece para fazer seus trabalhos. A sala do diretor, em contrapartida, é bastante ampla e composta por uma grande mesa em que fica o diretor, armários fechados, mesa redonda pequena para reuniões e computador. Tanto na sala do diretor, quanto da coordenadora, há disponível um telefone fixo para comunicação interna e externa.

Adiante, há um portal pelo qual se adentra aos corredores que levam até o pátio, local em que os alunos normalmente ficam durante os intervalos ou enquanto aguardam o sinal de entrada. No chão do pátio há pinturas de jogos infantis (“amarelinha” e “caracol”²⁰, por exemplo), com os quais as crianças se divertem durante os momentos em que não estão em aula. Ao redor do pátio, além das salas de aula, localizam-se também os bebedouros e os banheiros de uso dos alunos. No mesmo corredor que dá acesso ao pátio, está o refeitório, composto por grandes mesas e bancos utilizados pelos alunos durante as refeições. Acoplada ao refeitório, está a cozinha, equipada com utensílios industriais para o preparo das refeições.

Em uma área localizada logo à frente do refeitório, há uma quadra coberta com vestiários, utilizados para aulas de educação física, campeonatos, atividades extraclasse e festividades escolares. Na sequência está a biblioteca que conta com mesas e cadeiras para estudos, além do acervo de livros e materiais diversos para consulta e leitura. Há também uma sala de Informática bem equipada com vários computadores aparentemente modernos e que, tal como na instituição número um, conta com uma servidora contratada para a função de monitora de informática.

²⁰ Nomes pelos quais as brincadeiras referidas são popularmente conhecidas.

A escola funciona das 7h às 18h20, sendo que das 7h30 às 12h20 funciona o período matutino e das 13h00 às 18h20, o vespertino. Há, nos dias de hoje, mais de seiscentos alunos matriculados, sendo a maior parte deles, no período matutino. No bairro onde está inserida, o acesso aos itens mínimos de abastecimento se encontra prejudicado em razão da distância, já que a maior parte desses itens (posto de saúde, farmácias, supermercado, etc.) localizam-se em outros bairros. Da pouca oferta de escolas públicas no próprio bairro e nos arredores, é que emergiu a crescente demanda no local e a necessidade da construção da escola no ano de 1995, conforme já relatado.

3.6. Palavras Finais

Na presente seção, em razão de termos selecionado a rede municipal de educação da cidade de Ribeirão Preto-SP como universo de nossa pesquisa, trouxemos informações acerca do Plano Municipal de Educação vigente no município em menção, por se tratar de um documento de reconhecida relevância à medida que contempla orientações principiológicas pautadas na legislação e Constituição Federal de 1988 e orienta os rumos a serem trilhados pela educação local. Por se tratar de um compilado de cuja elaboração participaram autoridades, profissionais da educação e comunidade, entendemos como pertinente a sua apresentação, especialmente por conta de cuidar, expressamente, de promover a gestão escolar democrática nas escolas públicas municipais.

Em seguida, descrevemos os critérios e procedimentos metodológicos de que fizemos uso para a seleção dos sujeitos de pesquisa, das instituições escolares pesquisadas e para a coleta dos dados empíricos. Após, caracterizamos as instituições pesquisadas como forma de contribuir com o leitor na compreensão dos discursos analisados na seção número quatro. A caracterização em questão é parte fundamental a tal compreensão não apenas por trazer detalhes observados *in loco*, mas por propiciar a inserção do leitor no universo pesquisado quando da análise dos discursos e das subjetividades ali produzidos.

4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COLETADAS

4.1. Sujeito número um

4.1.1. Contexto da entrevista na instituição escolar número um

As peculiaridades de cada instituição escolar, de suas práticas cotidianas, de suas dinâmicas, preferências, sujeitos e valores, perfizeram as suas características de maneira individualizada. Iniciamos nossas visitas pela instituição escolar número um. A primeira visita foi marcada por sentimentos de receio e insegurança, pois como se tratava de nossa primeira experiência em campo neste trabalho, ainda pairavam preocupações como, por exemplo: a forma como seríamos recebidos, a disponibilidade do sujeito entrevistado, se haveria sua concordância em participar da pesquisa e se sua entrevista teria a qualidade necessária a uma análise científica. Esta não foi apenas a primeira experiência da pesquisadora junto aos sujeitos investigados nesse trabalho, mas sua primeira experiência em uma instituição escolar cumprindo um papel diverso do de aluna.

Como nosso comparecimento, tanto para entrevistas quanto para observações, se deu de forma previamente agendada, no primeiro dia, logo que chegamos, nos apresentamos na secretaria e o sujeito número um veio até a entrada nos recepcionar. Conversamos um pouco informalmente e ele logo nos direcionou para sua sala. Ao adentrarmos, ele mesmo cuidou de fechar a porta, nos indicou as cadeiras à frente de sua mesa para que tomássemos acento e sentou-se em sua cadeira de diretor logo à nossa frente, do outro lado da mesa. Iniciamos então a apresentação dos detalhes da pesquisa (assuntos abordados, metodologias e resultados esperados), entregamos-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi por ele imediatamente assinado e ligamos nosso gravador (da forma como já havia sido previamente esclarecido) informando que iríamos dar início à entrevista. Vale lembrar que antes desse início, realizamos uma breve apresentação pessoal da pesquisadora com o intuito de estreitarmos as relações e tornar a entrevista menos formal.

A entrevista com o sujeito número um ocorreu no período da tarde, logo após a entrada e início das aulas das turmas vespertinas. O próprio sujeito número um cuidou de que não houvesse interrupções durante a entrevista, cujo tempo de duração alertamos anteriormente que seria de aproximadamente uma hora. Já dentro da sala da diretoria e cada um de nós em seus lugares conforme acima descrito, notamos que o sujeito número um se mostrava absolutamente tranquilo, porém, a princípio, pouco suscetível a conversas que não estivessem relacionadas às questões da entrevista, talvez por ainda haver receios sobre a forma como as questões lhe seriam postas e os assuntos que poderiam ser abordados por elas. Momentos após iniciarmos as perguntas, o sujeito pareceu superar essa postura de menor flexibilidade e se mostrou à vontade para falar e fazer seus relatos²¹.

4.1.2. Análise de entrevista: sujeito número um

O sujeito número um é do sexo feminino e é diretora de uma escola pública municipal de ensino fundamental. Na data da entrevista, contava com 68 (sessenta e oito) anos de idade, era casada, relatou ser mãe de diversos filhos e residir em bairro nobre da cidade.

Além do curso de magistério, a entrevistada, sujeito número um, informou ter se formado em três cursos superiores. Iniciou sua vida profissional na década de 1960 como professora, depois como assistente de direção e, posteriormente, na direção escolar na rede municipal de Ribeirão Preto por nomeação, cargo em que se encontra até os dias atuais. Os anos de exercício de sua profissão à frente da direção de uma escola lhe trouxeram uma experiência que menciona na entrevista, ressaltando ser a mesma, indispensável ao sucesso profissional do educador.

Apesar do perfil típico de um diretor que já se encontra há muitos anos no exercício da função, a entrevistada se destacou pelo comprometimento e envolvimento com as questões da escola e com a formação dos alunos que, muito embora em várias situações tenham

²¹ A transcrição das entrevistas do sujeito número um e dois conserva algumas marcas de oralidade que consideramos serem importantes para as análises realizadas.

demonstrado temê-la, pareciam respeitá-la e tê-la como aliada no que precisassem. Sua liderança entre os professores e funcionários não era muito aparente, pois não procurava influenciar expressamente as opiniões e comportamentos daqueles, entretanto, postou-se como uma pessoa indispensável na tomada de decisões, inclusive nas que não tinham qualquer envolvimento com a rotina da escola ou com a administração escolar propriamente dita. Não bastasse isso, a entrevistada demonstrou ter também, papel importante na redução dos conflitos e na melhoria das relações entre os membros escolares a partir de seus métodos de mediação.

Talvez por ocupar um cargo de comando, a entrevistada parecia sentir-se responsável por tudo o que ocorresse a sua volta, independente se o assunto era da alçada da equipe gestora ou não. Isso significa que a entrevistada assumiu responsabilidades que por vezes a sobrecarregavam, partindo desde a organização das festividades do calendário escolar até a minimização de conflitos entre professores, por exemplo. A diretora relatou que já levou um aluno para passar finais de semana em sua casa por se compadecer da história de vida dele. Segundo a entrevistada, se tratava de um aluno que chegou bem pequeno à escola (no primeiro ano), sua mãe trabalhava o dia todo e à noite não retornava para casa, local em que residia, tendo, também, um primo que era usuário de drogas. Por conta dessas dificuldades familiares, o aluno terminou por se apegar à diretora, permanecendo na escola o dia todo (até à noite, em várias situações) e frequentando sua casa (PRATA, 2005).

Apesar de atender à uma comunidade de melhor poder aquisitivo que o da comunidade atendida pela instituição número dois, a entrevistada não apenas contou a estória do aluno acima como de outros em situações de problema, mantendo o foco manifesto de sua visão no grupo dos alunos menos favorecidos social ou economicamente. O que poderia, então, justificar este olhar da diretora, se ela tão bem conhecia a realidade de seus alunos e sabia que a maior parte não se encontrava nesse patamar de desfavorecimento? Os enunciados que se direcionavam a algum aluno específico, abarcaram alunos com problemas familiares, deficiências físicas ou dificuldades financeiras, demonstrando ser com esses, que mais se envolvia. Sua postura representava

traços de altruísmo, que se instalavam entre as diferenças sociais e morais que existiam entre ela e os alunos. Isto significa que a diretora relacionava a necessidade de solucionar os conflitos dos alunos à inaptidão das famílias em fazê-lo, o que associava à deterioração dos princípios morais da sociedade.

Essa responsabilidade moral, especialmente no que se refere ao trato e cuidado com os filhos, se mostrou ponto fundamental para a diretora, que fez aflorar seu instinto maternal nos seus atos de gestão. A seguir, apresentamos um trecho da entrevista em que é possível notar esta percepção, pois quando questionada sobre os motivos que a fizeram seguir a carreira como diretora, seus enunciados evoluíram até culminarem em um relato sobre um aluno por quem tem grande afeição. Vejamos:

(entrevistadora) O que a motivou a aceitar o convite para ser diretora?

(entrevistada) Quando eu fiquei na assistência, não lembro quantos anos, eu fiquei com essa diretora que me indicou depois. Aí ela foi pra Secretaria da Educação como Diretora de Departamento. E ela mesma falou: 'olha, eu gostaria que você ficasse no meu lugar. Você já conhece a dinâmica da escola, você já conduziu de boa maneira'. E ela era muito certinha. Tudo em cima, escola bem cuidada. Tinha regras, tinha normas, tinha participação de comunidade... já era assim, eu conservei o que ela fez, e procurei dar o meu melhor dentro daquilo. Quando ela saiu, eu já fiquei na Direção (...) Já teve época em que eu ficava os três períodos direto na escola. Nossa Senhora! Eu tive um aluno, não sei se já comentei isso, ele entrou aqui *pequeninho*²². A mãe era separada, tinha ele *pequeninho*, dois, três anos, e dentro da casa tinha um usuário de droga, que era primo dele. Ele não queria ir embora, porque o primo estava lá, porque os *manos* iam lá. O aluno vinha pra cá sete horas da manhã, e não ia embora até o final do período da tarde. E quando fiquei sem assistente, ele ficou comigo até dez da noite.

Os traços maternos identificados na atuação da diretora não pretendiam reduzir o aluno à uma condição de menor carente ou menor injustiçado, e sim, de identificar suas fraquezas e tratá-las com vistas ao incentivo e promoção de melhores comportamentos e aprendizagens. De toda forma, a postura altruísta da diretora, terminava por robustecer as diferenças entre ela e os alunos, reforçando assim, a sua autoridade (CARVALHO, 1999).

²² A entrevistada usou expressões de domínio corrente (destacadas em itálico neste trecho) durante a entrevista.

Relendo a entrevista ora em análise e retomando os registros sobre as observações realizadas na instituição número um, nos chama a atenção o fato de que seu raciocínio tinha como referência a experiência profissional do educador, ponto de partida de grande parte de seus enunciados, pois ao narrar fatos sobre sua carreira como diretora de escola, de imediato pontua seus anos de experiência. Quando questionada sobre quando iniciou suas funções como diretora responde: “Como diretora, tenho 20 anos”. Em momento posterior da entrevista, quando perguntada sobre o que pensava em relação aos professores, referiu que “Eu tenho, professora aqui que tem um preparo muito bom, muito grande, uma experiência muito boa, você entra na classe, por pior que seja a disciplina daquela classe, ele domina e está dando aula”. Novamente, a experiência profissional como condição indispensável à competência do educador.

Não se trata, pois, apenas de colocar a experiência profissional como centro das atenções. Cabe aqui, lembrar que se trata de uma diretora que já vivenciou as mais diversas situações pessoais e profissionais e que mantém o interesse em continuar no cargo e trabalhar (relatou não ter, na ocasião da entrevista, intenções de se aposentar); de modo que a exaltação da experiência como elemento engrandecedor do profissional, pode estar relacionado ao papel familiar por ela assumido, o que a leva a transformar a experiência, através do discurso, em seu grande diferencial e responsável por sua continuidade no cargo.

No que se refere às suas vivências familiares, vale destacarmos que a entrevistada experimentou a maternidade por várias vezes, assumiu o papel de chefe de família por conta da enfermidade que acomete seu marido e o impede de fazê-lo e, até os dias atuais, ainda tem filhos totalmente dependentes de seu suporte financeiro, sendo que alguns deles, juntamente com filhos e cônjuges, residem em sua casa. A situação não apenas torna a entrevistada a responsável pelo sustento de toda a família, como lhe coloca em uma posição de comando em que o dever de submissão dos familiares às suas normas decorre, garante e se justifica pelo receio da perda do arrimo. Como ela própria enunciou, “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

A entrevistada concentra seu raciocínio também no aluno, explicando a partir dele, as razões pelas quais considera importante que o professor tenha uma formação que julga adequada e o que chamou por “jogo de cintura” em sala de aula. Não se vê aqui, mera primazia do aluno por parte da entrevistada e sim, a implícita concepção acerca do ser aluno, do ser criança, qual seja, aquela que a contempla como um sujeito em formação que carrega consigo diversas facetas que devem igualmente ser consideradas, como a sua saúde, seus traços culturais, suas características familiares e suas dificuldades emocionais. Diante dessa maneira de conceber o aluno, seus olhares sobre a educação, o que inclui a própria gestão escolar, parecem assumir objetivos que transcendem a simples administração de uma instituição que ensina crianças, para assumirem um grau de dificuldade maior ou uma modalidade mais “complexa” de gerenciamento, como ela própria destacou (CARVALHO, 1999).

Observamos que a entrevistada não tinha dificuldades em citar casos de alunos, ex-alunos, professores, funcionários e colegas diretores como exemplos das dificuldades e das soluções que buscou. Na entrevista realizada, ela citou seus nomes, contou estórias e em raras situações que envolviam algum fato que vivenciou no passado, fez relatos genéricos. Questionada diretamente sobre seu pensamento sobre a gestão na escola municipal, mais uma vez, a entrevistada pontua sua experiência, enunciando através de seus discursos que ainda são muitas as dificuldades cotidianas com que se depara, mas que já conta com conhecimento suficiente sobre gestão para concluir que não basta conhecer sobre gestão para exercer a função de diretor e sim, compreendê-la como uma vivência de aprendizados contínuos e infundáveis. Vejamos:

(entrevistadora) Qual é o seu pensamento sobre gestão na escola municipal?

(entrevistada) (...) “Olha, como gestora eu tenho outras experiências na administração da escola, na assistência (assistente de diretor do Estado). Mas como gestora mesmo eu entrei na prefeitura e... não é fácil, não é fácil, porque há uma cobrança muito grande da comunidade, porque o chefe está próximo, então se você fala para o pai aqui ‘olha, eu não tenho vaga, eu estou com a escola lotada’, ele vai na prefeita, é pupilo da prefeita, e a ordem volta assim “É pra atender!”. Isso me magoa”.

A diretora enuncia questões concernentes ao modelo tradicional de gerir a escola, mas desse texto, exalam elementos de sua relação afetiva com os alunos, da maneira maternal como os vê. Dessa forma, à maneira como concebe a gestão, considerando-a como um todo composto por uma complexidade de elementos que abrangem a forma como se comporta, os caminhos de que se utiliza para tornar dialógicas as interações, a participação da comunidade, os óbices à sua autoridade e tantos outros; correspondia a mágoa por ter seus comandos desacatados e sua autoridade publicamente subestimada. Seu intuito não se demonstrava ser o de substituir as mães dos alunos, mas desempenhava algumas de suas funções como gestora baseando-se em concepções que norteiam as relações entre mães e filhos, em que as primeiras debruçam seus laços de carinho e afeto sobre os segundos, mas exigem respeito e obediência, frustrando-se caso isso não ocorra. Possivelmente, a postura advenha das várias questões familiares que permeiam suas vivências domésticas cotidianas, acima relatadas (CARVALHO, 1999).

A entrevistada apresentou, ainda, enunciados em que a voz maternal se calou para ceder espaço à voz do poder público, tornando-se possível identificar a diretora que, conforme relatado, ocupa cargo de nomeação, falando como porta-voz do poder público, sobre o modelo de gestão que considera que seja mais adequado, perpetuando, em diversas situações, o discurso do poder político vigente. Quando questionada sobre a importância da participação da população nas decisões da escola, por exemplo, a entrevistada refere ser imprescindível que ela ocorra e que se refira aos mais diversos assuntos (não apenas aos momentos de conflitos), tal como muitas falas de políticos que se ouve diariamente. Notamos, assim, que há uma prática muitas vezes determinada por contextos próprios de exigências superiores que pressionam o diretor, que nem sempre é compatível com o que ele pensa, ou seja, o discurso resultante da subjetividade pode apontar para uma direção e a prática, para outra (FOUCAULT, 2000).

No enunciado “a comunidade participando da escola colabora muito. Lógico, você não pode deixar as coisas se misturarem tanto”, há pistas

de que a diretora não desconhece os princípios que regem o modelo de gestão democrática. Quando demonstra estar aberta ao diálogo, está dialogando com o discurso da gestão democrática, colocando-se a favor da educação para todos e da participação da comunidade nos atos da escola, porém reforça sua percepção em torno da importância do respeito à sua autoridade e à hierarquia de seu cargo através de concepções inerentes aos modelos não democráticos de gestão quando compreende haver limites na participação em menção.

Durante a entrevista, fosse através das histórias que contou ou de suas opiniões e pensamentos, a entrevistada revelou os métodos que adota como gestora de escola pública, suas prioridades e enuncia a importância da participação da comunidade através dos Conselhos (de pais, escolares, municipais) que, segundo ela própria, na maior parte das vezes, são compostos pelas mesmas pessoas e que estas nem sempre têm o discernimento suficiente à uma reflexão mais crítica diante do tema discutido e permanecem porque não há outros interessados. Como sugerem as observações realizadas por nós na instituição número um, a diretora permitia a participação da comunidade, porém dentro dos limites que ela própria estabeleceu como forma de reforçar sua autoridade e sua posição de liderança frente aos alunos, aos demais membros da escola e à própria comunidade.

Se, por um lado, a entrevistada percebia a importância da participação da comunidade na escola e concebia as crianças como pertencentes a famílias menos abastadas emocional e financeiramente e, por essa razão, necessitadas de seu amparo mesmo nos assuntos externos à escola, por outro lado, mantinha como referência central de sua atuação como diretora, sua postura enérgica e “severa”, como ela mesma enunciou.

(entrevistadora) Qual a senhora pensa ser o papel da comunidade na escola pública?

(entrevistada) “(...) cada coisa tem o seu sentido. E eu acato as sugestões, eu levo pra ser discutido em reunião, mas não inverte papéis. Porque teve um período que eu saí daqui, acho que há dois anos, para a Secretaria da Educação. Enquanto eu não estive aqui, mãe entrava, mãe saía, mãe decidia, sala dos professores... eu discordo”.

Quando questionada sobre o que a motivou a assumir o cargo de direção, enunciou que já era assistente de direção e que a diretora assumiu um cargo administrativo junto à Secretaria da Educação, razão pela qual recebeu um convite para assumir o cargo deixado pela diretora que assistia. Segundo a entrevistada, a diretora que deixou o cargo se tratava de uma pessoa correta, que deixou a escola já bem estruturada, incluindo as regras de funcionamento e condutas. Seus enunciados referentes à existência prévia de regras orientando a instituição nos aponta a dimensão de sua compreensão acerca da importância de que a comunidade escolar se submeta a normas de postura e convivência, possivelmente, em decorrência dos padrões de educação com que teve contato quando frequentou a escola regular, o que se deu em um momento histórico em que prevalecia o modelo tradicionalista de educação, pautado no rigor disciplinar e no temor ao educador. Trata-se de uma questão individual em que a gestão escolar é vista como uma trajetória na qual o diretor de escola se torna responsável pelos equívocos e acertos, culpado pelos infortúnios e enaltecido pelos sucessos (CONTI et al, 2012).

Os enunciados que a diretora nos trouxe, em muitos aspectos, se expressam por uma voz mais atenta aos seus deveres e responsabilidades do que à compreensão das relações formalizadas, como se a escola se tornasse uma extensão de sua casa, onde enunciou exercer o papel de chefe de família. Sua maneira de atravessar as vivências cotidianas, privilegia a responsabilidade, as interações entre as pessoas e o espírito de liderança, de tal forma que sua adesão a normas e regulamentos condicionava-se àquilo que pré-estabeleceu como código de condutas da escola, cujo cumprimento por parte de todos os membros escolares, considerava ser indispensável (CARVALHO, 1999).

Ademais, tomando por base o tempo de experiência da entrevistada, entendemos que tenha frequentado o ensino superior em um período histórico em que o Brasil vivenciava intensamente os desmandos oriundos do poder político ditatorial instalado à época. Frequentou o ensino superior na vigência da ditadura militar no Brasil formando-se sobre essas bases autoritárias e opressoras que, inevitavelmente, compuseram os discursos que produziram sua subjetividade. Consideramos a subjetividade

como um elemento em constante produção que se produz e é produzida no âmago dos discursos oriundos das relações de poder em que se inserem e, como tal, em razão desta continuidade, carregam consigo as vivências sociais, históricas e culturais do sujeito.

Quando questionada sobre “qual o seu pensamento sobre gestão escolar”, ao enunciar em sua resposta que “você precisa ser moderada no que faz, no que fala, porque você administra não assim um prédio, você administra pessoas, e isso é complicado”, a entrevistada nos revela importantes características de sua subjetividade, inclusive as relacionadas às suas vivências históricas ocorridas quando de sua formação, conforme acima referido. Sua preocupação com o que diz e com a forma como se comporta pode estar relacionada às opressões sociais e culturais que sofreu pelos modelos políticos ditatoriais e à procura dos sujeitos que vivenciaram essas experiências à época do regime militar, por formas de viver e se relacionar para além do autoritarismo generalizado que se respirava (FOUCAULT, 1986).

É possível que a entrevistada tenha trazido consigo as experiências arraigadas no autoritarismo ditatorial, mas que, conjuntamente, tenha desenvolvido estratégias de vida consolidadas sobre outros parâmetros que também se tornaram parte de sua subjetividade. Por isso, talvez, tenha se apegado à família e, também por isso, talvez, se apegue aos alunos mais frágeis, tentando agir com estes, como age com os familiares que moram com ela e sobre os quais se sente responsável. Inferimos assim, que o discurso, para Foucault, surge e desaparece deixando como legado, seus efeitos, presentes nos enunciados que surgirão depois, pelos sujeitos que os vivenciaram, como ocorrido no caso da entrevistada (FOUCAULT, 1986).

4.2. Sujeito número dois

4.2.1. Contexto da entrevista na instituição escolar número dois

Quando realizamos nossa primeira visita à instituição número dois, já havíamos concluído a coleta de dados junto à instituição número um, o

que nos garantiu mais tranquilidade tanto quanto à forma como deveríamos abordar o sujeito investigado quanto à maneira que deveríamos conduzir as entrevistas e observações. Assim, em nossa visita à instituição número dois já não havia tantas preocupações quanto na visita inicial, ocorrida na instituição número um, uma vez que já contávamos com alguma experiência quanto à maneira como deveríamos proceder para a adequada coleta dos dados.

Tal como na instituição número um, nossa visita foi previamente agendada para que o sujeito investigado se preparasse para nos ceder o tempo necessário à entrevista naquele dia, sem que houvesse interrupções. Assim, logo que chegamos, nos dirigimos à secretaria da escola, nos apresentamos e informamos que o sujeito número dois estava à nossa espera. A secretária ligou para sua sala, o informou sobre nossa presença e solicitou que aguardássemos a sua vinda. Em poucos minutos o sujeito número dois veio até a secretaria e nos conduziu até a sua sala, onde ele próprio cuidou de alocar nossos assentos bem à frente do dele, sem que sua mesa ficasse entre nós, ou seja, havia a cadeira da diretoria, a mesa e as cadeiras para visitantes após a mesa, entretanto, ele mesmo cuidou de deslocar as cadeiras de visitantes para perto da sua, colocando-se frente a frente com a pesquisadora²³.

Uma vez que a pesquisadora e o sujeito entrevistado estavam acomodados, realizamos uma breve apresentação pessoal, iniciamos a apresentação dos detalhes da pesquisa (assuntos abordados, metodologias, resultados esperados), lhe entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi por ele assinado e ligamos nosso gravador (da forma como já havia sido previamente esclarecido) informando que iríamos dar início à entrevista.

A entrevista com o sujeito número dois ocorreu no período da manhã, após o intervalo das turmas matutinas. Ao longo de todo o procedimento não houve qualquer interrupção ou intercorrência que pudesse

²³ Essas informações são parte da observação não participante realizada e foram aqui mencionadas com o intuito de demonstrar a forma como os sujeitos investigados podem exercer o seu poder através de seus atos. Notamos que na instituição número um, o sujeito senta-se em sua cadeira de diretoria e nos acomoda nas cadeiras de visitante mantendo a mesa entre nós. Já na instituição número dois, o sujeito número dois se posiciona frente a frente conosco. Analisamos o posicionamento dos sujeitos e a forma como nos alocam, como uma maneira de reforçar a sua autoridade.

atrapalhar seu andamento. Notamos que durante toda a entrevista, o sujeito número dois mostrou-se à vontade para tecer suas considerações já desde as primeiras perguntas, sem demonstrar receios ou desconfortos para responder quaisquer das perguntas realizadas.

Da mesma maneira como havíamos feito na entrevista realizada junto ao sujeito número um, utilizamo-nos de roteiro previamente elaborado, divididos em três blocos temáticos de perguntas. Explicamos essas questões ao entrevistado esclarecendo que o primeiro bloco referia-se ao conhecimento sobre os seus dados pessoais; o segundo, aos dados referentes ao seu tempo de carreira e à experiência profissional na direção escolar e o terceiro, aos questionamentos acerca de seu pensamento sobre os professores, sobre gestão, sobre gestão na escola municipal, sobre os conselhos escolares, conselhos municipais, sobre a escola, sobre os alunos e outros temas relacionados. Durante a entrevista, o sujeito número dois foi ainda convidado a apresentar suas perspectivas de vida, suas reflexões sobre os conselhos que daria a um profissional que acaba de assumir o cargo de direção escolar, sobre qual o primeiro assunto que teria em uma conversa informal com um amigo diretor experiente, sobre o papel da comunidade na escola e sobre gestão democrática.

Terminada a entrevista, o sujeito número dois nos ofereceu café e nos convidou para conhecermos a instituição²⁴, mostrando cada detalhe com aparente sentimento de orgulho e satisfação.

4.2.2. Análise de entrevista: sujeito número dois

No contexto da entrevista realizada, o *eu* referido pelo sujeito em seus enunciados refere-se ao lugar de quem fala, ao lugar que ocupa o enunciador. Este *eu*, no caso, se trata do sujeito número dois, diretor de uma escola pública municipal de ensino fundamental da rede de Ribeirão Preto-SP também com tempo de carreira como diretor de escola superior a 15 anos. Iniciou sua vida profissional como professor e depois assumiu o cargo de

²⁴ As instituições escolares número um e dois foram caracterizadas na seção anterior.

diretor em uma das maiores escolas de ensino fundamental da rede municipal de Ribeirão Preto na época, em cargo exercido por nomeação (SANTOS; MATOS, 2004).

Apesar do perfil diferenciado para um diretor de escola em razão de possuir formação em mais de dois cursos superiores, o entrevistado se destacou, segundo ele, “pela dedicação e comprometimento com a garantia do oferecimento de um acesso igualitário à educação aos alunos” da instituição número dois, tendo enunciado, inclusive, que quando há ausência de professores e a impossibilidade de substituição, ele mesmo ministra a aula para que a classe não seja prejudicada por não acessar ao conteúdo que lhe seria apresentado. Sua liderança entre os professores e funcionários é visível, já que além de participar ativamente das opiniões e comportamentos daqueles, eles próprios o procuram constantemente para compartilhamento e orientações profissionais. Ademais, o entrevistado demonstrou ter também, papel decisivo na tomada das decisões e na melhoria das relações dentro da escola.

Seus enunciados emergem de um *locus* instituído (no caso, a instituição escolar número dois), em que demonstra deter a habilidade de ocupar posições diversas e deslocar-se constantemente dentro do campo em que se insere. O entrevistado relata que sua carreira de diretor se iniciou na cidade de Ribeirão Preto, em uma das maiores escolas municipais de ensino fundamental da época. É o que inferimos do texto abaixo:

(entrevistadora) Diretor, fale um pouco sobre sua formação profissional.

(entrevistado) Eu fui diretor municipal por cargo de indicação, fui convidado para dirigir uma escola muito grande. Isso faz tempo. Eu não queria dirigir lá porque eu estava iniciando na profissão, eu achava que não tinha bagagem e experiência nenhuma para ser diretor de uma escola tão grande. Mas tanto insistiram que eu acabei indo. E eu acabei ficando por lá”.

Com relação a esses enunciados, incumbe-nos observar que o entrevistado se refere a uma escola municipal de ensino fundamental que, além de se tratar de uma das maiores EMEF da rede de Ribeirão Preto à época de sua nomeação, tratava-se, também, de uma instituição localizada em

ponto nobre da cidade e tida pela sociedade como uma escola frequentada pela elite ribeirão-pretana, estando ali matriculados, somente os filhos das famílias mais abastadas. Isto implica em que o entrevistado, naquela oportunidade (e durante os quinze anos em que lá permaneceu), tenha lidado com uma comunidade e alunado caracterizados pelas particularidades inerentes à maior parte dos grupos pertencentes às elites da época, como por exemplo, base familiar tradicional, educação escolar complementada por cursos extracurriculares, acesso a atividades de lazer e entretenimento cultural que dependem de um amparo financeiro consistente (como por exemplo, viagens, visitas a centros culturais pagos, parques e outros).

Continuamente, o entrevistado enunciou que após quinze anos de árdua dedicação àquela instituição, optou por aposentar-se, mas, mesmo aposentado, foi novamente convidado a ocupar um cargo de diretor na mesma rede, porém agora, em outra escola, qual seja, a instituição número dois, em que permanece até os dias atuais. Diferentemente da outra escola que geriu, a instituição escolar número dois localiza-se em bairro periférico da cidade de Ribeirão Preto, atendendo a uma comunidade de características socioculturais bastante divergentes daquelas com as quais esteve em contato em sua experiência profissional anterior. Situações enunciadas pelo próprio entrevistado como a ausência da formação familiar tradicional (pai, mãe e filhos), o desinteresse dos responsáveis pela situação do aluno na escola e o desinteresse dos próprios alunos, ensejaram conflitos com os quais pouco lidava ou lidava em menores proporções na instituição que geriu anteriormente, o que, possivelmente, lhe causou impactos que influenciaram na maneira como se produziu sua subjetividade a esse respeito e, conseqüentemente, em suas percepções sobre a escola, a gestão, os alunos, os professores e a democratização da escola (SANTOS; MATOS, 2004).

Da leitura da entrevista realizada, notamos que o entrevistado nos traz um discurso de frustração acerca das novas gerações como podemos notar no trecho a seguir:

(entrevistadora) “O que o senhor pensa sobre a escola pública?”

(entrevistado) “(...) Eu acho o seguinte: se não forem tomadas medidas sérias, em breve, nós vamos ter problema de gerações, porque educação não se resolve em décadas, são gerações. Nós vamos ter essa geração que está totalmente danificada, e nós vamos ter mais uma ou duas pela frente nas mesmas condições.

O discurso em menção se produz a partir de fatores que se encontram na subjetividade do entrevistado, produzindo-a através da construção desta visão de menor otimismo em torno das atuais e futuras gerações. Inicialmente, identificamos uma possível divergência na relação entre as gerações em que as mais antigas tendem a enunciar um discurso depreciativo sobre as mais novas. As transformações históricas e sociais ocorridas a partir da década de 1980 refletiram-se não apenas no ordenamento jurídico brasileiro como também, no comportamento da sociedade, que atravessou os desmandos oriundos de governantes autoritários através de conflitos sociais que culminaram na ampliação da busca pela democratização no país. Ocorre que, gerações do período histórico em que se insere a do entrevistado, foram marcadas pelo apego à hierarquia, à valorização do poder, aos títulos, aos cargos, aos resultados em avaliações externas e ao autoritarismo. Em contrapartida, as gerações surgidas a partir da década de 1990 parecem caracterizar-se por posturas mais individualistas, imediatistas e pela pouca importância que conferem à hierarquia nas relações (SANTOS; MATOS, 2004).

Assim, as diferenças surgem à medida que gerações mais antigas procuram corrigir as mais novas a partir de seus próprios parâmetros que, conforme acima indicados, são divergentes daqueles que norteiam os comportamentos dos mais jovens em razão das transformações histórico-sociais que os envolvem. Uma das principais características do conflito de gerações referido está no avanço tecnológico atual, ou seja, o entrevistado enuncia que o uso de aparelhos eletrônicos como celulares e computadores, por exemplo, é parte responsável por retrocessos na nova geração. Vejamos:

(entrevistadora) “O que o senhor pensa sobre os alunos?”

(entrevistado) “Pra mim, é uma geração perdida. (...) Eles se comunicam através de celular, notebook, computador, “kkk” “heheh”, palavras erradas... quer dizer, não há um aprimoramento cultural. Eu acho que a tecnologia é tão importante na vida do ser humano, nesse ponto ela precisaria se aprimorar, pra não ficar uma geração da tela, que é a geração da “telinha” e da tela... pode observar que qualquer criança e adolescente hoje não brinca mais, não conversa com os amigos, não tem relações socioafetivas.”

As gerações nascidas a partir do ano 2000, principalmente, nasceram e cresceram em ambiente digital, conectados à internet e às tecnologias portáteis, fazendo uso desses instrumentos para inúmeras atividades, inclusive a comunicação. A utilização dos meios tecnológicos implica na produção de novos comportamentos sobre seus usuários que, por sua vez, passam a realizar diversas tarefas simultaneamente, porém tendem a apresentar menor poder de concentração em cada uma delas, já que para realizar uma, o indivíduo interrompe a outra e assim sucessivamente; diferente do que ocorre entre as pessoas da geração do entrevistado, caracterizada pela concentração e por uma linguagem desprovida do imediatismo observável nas gerações mais novas. Essa utilização constante das tecnologias e a maneira como se comportam, é parte da rotina dessas gerações e ocasionam uma diversidade entre a geração dos alunos e a do entrevistado por pertencerem a momentos históricos, sociais e tecnológicos diversos; o que todavia não significa que as diferenças sejam um obstáculo à gestão democrática ou a causa de sua não realização (BORTOLAZZO, 2012).

O discurso depreciativo sobre as novas gerações apresentado pelo entrevistado, carrega consigo as marcas da diversidade em menção que, por sua vez, ocorre no espaço escolar que pouco de modificou ao longo dos anos, cabendo então, aos membros da escola a elaboração de estratégias destinadas a tornar as aulas e conteúdos mais atrativos a partir da compreensão dos elementos que compõem a realidade do aluno e suas características pessoais para que seus valores e cultura sejam considerados. A falta de empatia entre a experiência oriunda da maturidade das gerações mais vividas e a gama de conhecimentos e acesso tecnológico das gerações mais jovens pode impactar de forma negativa a efetivação dos preceitos do modelo de gestão democrática, entretanto, não podem, as diferenças, cercearem a

complementação entre uma e outra e a convivência através do respeito mútuo e da participação coletiva.

Além da divergência de gerações, outra questão responsável pela frustração a respeito das novas gerações está na relação travada entre diretores e alunos, historicamente marcada por conflitos em que o diretor repreende e o aluno reage subvertendo as ordens recebidas daquele. Até o início da década de 1990, em momentos históricos anteriores à promulgação da LDB de 1996, os debates em torno do aprimoramento dos modelos de gestão escolar em favor da democratização da educação e da escola pública, eram de menor intensidade, já que ainda vigia a concepção de que a função principal do diretor de escola se dirigia às questões administrativas e financeiras da escola e os atos de gestão concentravam-se na figura do diretor (CONTI et al, 2012).

Posteriormente, a compreensão sobre a nova dinâmica escolar engendrada pelo modelo democrático de gestão tornou-se indispensável para que o diretor reconhecesse a importância do papel de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar sob o enfoque do compartilhamento e da participação coletiva nas decisões. Como fundamento deste compartilhamento e participação coletivos está a capacidade do diretor em lidar com as pessoas, por vezes prejudicada pela verticalização das relações hierárquicas (em que o diretor se coloca acima do aluno como detentor do saber) que marcam a subjetividade do diretor, produzida em um contexto histórico e educacional em que essa característica era requisito para a realização de um trabalho considerado como de qualidade (CONTI, et al, 2012).

Outro ponto importante a ser ressaltado a respeito da visão de frustração do entrevistado em torno das gerações mais novas se refere à relação travada entre diretor e professores. O entrevistado enuncia que com frequência se reúne com os professores da instituição como forma de com eles realizar o compartilhamento de experiências e solução de conflitos que envolvam, principalmente, os problemas oriundos da qualidade do ensino e que podem prejudicar o aprendizado dos alunos a cada novo ano. Ocorre que, em diversas situações, os professores fazem seus relatos sobre os alunos em

reuniões com o diretor e este acolhe como suas, muitas vezes sem o perceber, as imagens e representações trazidas pelos professores.

Dessa percepção inferimos que o diretor termina por reproduzir discursos que foram construídos a partir da visão dos professores sobre seus alunos, visão esta, caracterizada pelos elementos históricos, sociais e culturais que são parte das vivências daqueles professores e que podem ser divergentes daquelas experimentadas pelo diretor. Nesse contexto, as relações de poder oriundas da verticalização da hierarquia observável entre diretores e professores e entre professores e alunos, se complementam em prol do reforço da autoridade dos que, do ponto de vista hierárquico, ocupam lugares que se sobrepõem ao do aluno (NETO, 2007).

Partindo, então, para a gestão escolar, o entrevistado enuncia:

(entrevistadora) “O que o senhor pensa sobre a gestão escolar?”

(entrevistado) “A gestão escolar, no seu sentido genérico é, nas escolas particulares, com seu funcionário contratado, nas escolas estaduais são profissionais concursados, e nas escolas municipais são profissionais indicados. Onde funciona melhor? Nas escolas municipais. Apesar de que o sistema é criticado por muita gente, porque se fala em apadrinhamento e, algumas vezes é mesmo, é o melhor porque a partir do momento que você não é bom, que você não corresponde, você pode ser demitido. Então o Diretor de Escola Municipal tem que trabalhar, ele tem que se dedicar, ele tem que mostrar serviço.

Os enunciados acima se referem à relação que o entrevistado estabelece entre a valorização do diretor de escola e o saber que este possui, inferindo ser o melhor, aquele que se demonstra ser o mais primoroso em seu trabalho por conta do saber extraído de suas vivências na prática da gestão diária da escola. O mesmo raciocínio apresenta com relação aos professores ao enunciar, quando questionado sobre qual o seu pensamento sobre os professores, que “(...) o professor é um pouco individualista, ele às vezes é mal formado, não tem cultura geral e precisa ter pra ser um bom professor. Você precisa ler muito e estar sempre se aperfeiçoando”. Compreendemos que, dentro desse contexto, para o entrevistado, as relações de poder se perfazem à medida que um sujeito se submete ao que detém maior saber, os quais, por

sua vez, legitimam a manutenção do poder em suas mãos através de seus próprios discursos²⁵ (FOUCAULT, 2000).

Os enunciados evidenciam que o entrevistado considera a gestão escolar como um elemento que se concentra no exercício personalizado do poder pelo diretor, seja no bojo de uma escola particular, seja de uma escola pública. Esta personalização do poder exercido pelo diretor tende a afastá-lo de posturas que sejam mediadoras de conflitos e promotoras da participação coletiva nos atos de gestão, desfavorecendo a efetivação de preceitos inerentes ao modelo de gestão democrática.

O entrevistado infere a posição de privilégio que pode ser proporcionada pelo apadrinhamento político que, em grande parte das situações, envolve a nomeação do diretor para o cargo. Tendo isso em vista, seu discurso contrapõe o profissional da educação que ocupa um cargo de liderança (no caso, o de diretor de escola) acompanhado pelo privilégio do apadrinhamento político e detentor do poder pelo saber, àqueles que não ocupam este lugar ou outro assemelhado, perfazendo enunciados que defendem a livre nomeação como melhor modelo de provimento do cargo que ocupa, tal como ocorrido em seu caso ao longo de toda a sua carreira.

Nesse aspecto, o *eu*, no discurso ora analisado, é o lugar daquele que detém o poder pelo saber e o exercita ocupando uma posição profissional que o coloca, hierarquicamente, em posição superior a todos os demais sujeitos que são parte do campo em que se insere. O discurso do entrevistado se caracteriza por termos específicos de sua área profissional e parece direcionar-se ao público a que se destina, qual seja, dos profissionais a ele subordinados dentro da instituição escolar como forma de reforçar sua autoridade (FOUCAULT, 2000).

O discurso do diretor entrevistado apresenta-se bastante heterogêneo perfazendo-se como um espaço dotado de constante mobilidade. Ora o sujeito fala do lugar que ocupa como diretor de escola, ora como o professor que já fora, ora como pai, ora como marido. Sua subjetividade se

²⁵ Esse discurso é relativo à primazia dos especialistas, ou seja, aqueles que devem ser respeitados por que sabem mais do que os outros.

revela na formação discursiva de um sujeito produzido por tradicionalismos que compuseram suas bases formativas desde a infância e juventude.

Notamos críticas provenientes da voz oriunda da posição que o entrevistado ocupa como pai de diversos filhos (sendo dois deles ainda adolescentes) e como filho de uma família abastada e tradicional que desde cedo o incentivou a se apropriar da máxima formação profissional que conseguisse. Essas críticas se referem às dificuldades que considera que os jovens têm para se comunicar, se expressar e se relacionar em razão da “falta de aprimoramento cultural” em que se encontram, segundo ele. Os enunciados em questão, remetem novamente, à concepção de que a detenção do saber está diretamente relacionada ao exercício do poder revelando um sujeito que procura alcançar seus objetivos e a posição social e profissional que ocupa, a partir da busca pelo conhecimento. Como ele próprio aduz quando questionado sobre se quando se formou, acreditava que um dia seria diretor, “Então é assim que foi a minha vida: sempre dedicado à Educação. Comecei assim, quase que um garoto, um mocinho dando aulas”.

O discurso analisado revela que a condição para que este sujeito alcançasse seus objetivos se consubstanciou na busca por conferir um alcance coletivo aos seus enunciados, o que fez através do cargo de liderança que por longos anos ocupou e em que permanece até os dias atuais, mesmo já estando aposentado. É no bojo de sua atuação como diretor escolar que o entrevistado, intentando a transformação de sua própria história, encontrou mecanismos que reforçaram sua autoridade a partir da sujeição do outro às normas que estabeleceu no exercício de suas funções e à sua situação de detentor maior do saber no cerne do lugar que ocupa (FOUCAULT, 2000). Vejamos:

(entrevistadora) “O que o senhor compreende por gestão democrática?”

(entrevistado) “(...) Se você não tiver voz ativa, firmeza, liderança, sem precisar ofender ninguém, sem precisar gritar com os outros, nem com o aluno, nada vai dar certo. Não haverá gestão democrática. Haverá uma bagunça generalizada.”

No contexto dos enunciados trazidos pelo sujeito número dois, a produção de sua subjetividade (por nós considerada como um processo contínuo inserido em um cenário histórico, social e cultural) teve como parte fundamental, a instituição escolar²⁶ por estar essa, inserida na formação do sujeito tanto pelas relações de poder que no seu interior se instalam, quanto pela maneira como ali é transmitido e recebido o saber. Muito além do conflito de gerações relatado anteriormente, observamos um processo ininterrupto de transformação social em que todos os membros da instituição (inclusive o diretor) de algum modo são afetados e têm suas subjetividades produzidas em torno dos elementos que compõem essas transformações transportando-os para suas relações sociais dentro e fora da escola (PRATA, 2005).

Por fim, inferimos que o sujeito número dois tornou-se diretor a partir de discursos debruçados sobre muitos dos valores concernentes à realidade histórico-social da época em que se formou aluno e professor, o que implica em discursos amparados por preceitos que podem não se enquadrar nos anseios dos sujeitos que absorveram as transformações sociais atuais, caso permaneçam concentrados em elementos que caracterizaram momentos históricos, culturais e sociais diversos. Mesmo enunciando, quando questionado sobre o que compreendia sobre a gestão escolar democrática, ser conhecedor de que “não existe mais gestão autocrática como antes”, seus discursos se constituem no âmago de sua subjetividade reproduzindo concepções que são próprias de suas vivências desde o início de sua formação, quando vigia uma realidade histórico-cultural baseada em modelos ditatoriais, o que significa dizer que, ainda que o entrevistado enuncie que conhece os caminhos para uma gestão mais democrática da escola pública, há, no cerne de sua subjetividade, características relacionadas a contextos de vida vivenciados em momentos históricos anteriores ao atual, que causam conflitos que se originam no embate entre antecedentes históricos arraigados em relações autoritárias e as transformações sociais atuais, desapegadas do poder das posições hierárquicas e influenciadas pelos avanços tecnológicos e digitais (PRATA, 2005).

²⁶ Neste caso, utilizamos o termo instituição escolar de forma genérica como forma de nos referirmos a todas as instituições escolares em que o entrevistado exerceu suas funções.

4.3. Palavras Finais

Na corrente seção realizamos, inicialmente, a contextualização das entrevistas coletadas a partir do detalhamento sobre nossas percepções sobre os elementos que compuseram o ambiente da entrevista como forma de compreender suas influências sobre os dados coletados. Em sequência, realizamos as análises das entrevistas coletadas em ambas as instituições pesquisadas.

As análises em menção foram produzidas a partir das concepções teóricas exploradas na seção dois deste trabalho acerca das obras de Michel Foucault e das perspectivas da análise de discurso francesa (AD). Ante a leitura das análises realizadas, inferimos que os atos de gestão praticados pelo diretor de escola contemplam, de forma explícita ou implícita, os elementos que compuseram as vivências desse sujeito e que foram parte dos discursos que produziram a sua subjetividade. As análises realizadas nos permitiram, a partir do contexto social dos sujeitos investigados, a compreensão sobre suas construções enquanto diretores de escola e em torno dos processos de democratização no Brasil, do que inferimos haver sempre um sentido transmitido ao receptor, ainda que deste dependa a interpretação do discurso para sua completa apreensão.

Para fins do alcance dos objetivos traçados para esta pesquisa, foram analisados os enunciados contidos nas entrevistas, na busca de identificar os discursos que lhes dão base, o que nos permite concluir que há espaço, em outras oportunidades, para a ampliação das análises e de suas interpretações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente estudo aflorou do desejo da pesquisadora de buscar obter e aprimorar seus conhecimentos e sua compreensão em torno dos atos praticados pelo diretor de escola em vista do que preconiza o modelo de gestão escolar democrática e a forma como se produz a subjetividade do diretor no contexto dos processos de democratização no país. Foi construído a partir do contexto das entrevistas coletadas junto aos diretores de escola, cada qual caracterizado por seus momentos específicos de vida pessoal, histórico, social e profissional. É interessante observar que, ante todas essas peculiaridades, são notórias as transformações ocorridas ao longo do percurso da pesquisa, seja quanto a questões teóricas e metodológicas, seja quanto à subjetividade da própria pesquisadora.

Inicialmente, a proposta de um estudo empírico que corroborasse o embasamento teórico selecionado, pareceu se tratar de uma etapa de menor dificuldade no contexto no projeto previamente elaborado. Entretanto, à medida que a coleta de dados ocorria, fosse através das entrevistas, fosse pela observação não participante do cotidiano do diretor na instituição escolar, tornou-se possível constatar a complexidade que envolvia o assunto e o quanto suas análises exigiriam de nossos esforços. Embora a complexidade em menção fosse cada vez maior, o trabalho tornava-se cada vez mais atrativo e instigante, motivando-nos a buscar cada vez mais conhecimentos para seu aprimoramento.

A escolha do campo nos favoreceu no sentido da facilitação do acesso ao mesmo e à coleta dos dados, pois como ela ocorreu na cidade em que a pesquisadora reside e considerando que seus pais são educadores ativos da rede municipal desta mesma cidade, houve menores obstáculos tanto no contato com os sujeitos selecionados quanto na sua colaboração com a pesquisa. Iniciada a coleta dos dados, todos os sentimentos de insegurança cederam lugar ao de curiosidade e satisfação não apenas por podermos desenvolver o trabalho que com tanta dedicação projetamos, mas por estarmos diante de profissionais de tamanha experiência profissional e pessoal, que muito colaboraram para o nosso engrandecimento.

Procuramos ajustar nossas considerações teóricas e refletir sobre a maneira como deveríamos realizar a análise das entrevistas, ponto fundamental do trabalho, já que a metodologia concernente à análise de discurso sob a perspectiva francesa (AD) foi selecionada como parte relevante. Para tanto, aprofundamos nossas compreensões em torno dos elementos extrínsecos ao sujeito entrevistado por serem eles os principais responsáveis pela maneira como se produz a subjetividade do diretor e suas características. Foi de grande valia observar que a gestão escolar, mesmo para diretores com muita experiência e já em final de carreira como no caso dos entrevistados, ainda representa não apenas o compromisso profissional, mas um dos motivadores de suas vidas ainda cercado por sentimentos de esperança e gratidão.

A entrevista realizada com o sujeito número um nos proporcionou reflexões em torno dos sentidos e percepções de uma diretora experiente que vivencia suas práticas profissionais a partir dos sentimentos que lhe foram despertados pela maternidade e que carrega consigo até os dias atuais. Este instinto maternal como um dos condutores de seus atos de gestão, enseja a dedicação e preocupação com o aluno como ponto alto de suas metas, porém lhe garantem o reforço de sua autoridade através mecanismos criados por ela própria à medida que se sobressai sua essência predominantemente maternal que se caracteriza por relações em que filhos devem obediência aos pais. Nesse contexto, o modelo de gestão observável é representado por características diversificadas que se deslocam entre o modelo de gestão tradicional e o de gestão democrática, revelando-se em relações ora ocorridas no contexto da autoridade do diretor, ora no contexto do exercício democrático da participação da comunidade em seus atos, na compreensão da realidade vivenciada pelo aluno e na resolução de conflitos através de um de seus atributos mais sobressalentes, qual seja, a habilidade para a mediação.

Notamos nos enunciados do sujeito número um, que há indícios do modelo democrático de gestão à medida que este sujeito tenha se demonstrado receptivo à participação coletiva nos atos da escola, fosse mediante os mecanismos de democratização da gestão, como os conselhos e associações de pais e mestres, fosse através da atividade opinativa das

famílias em momentos diversos. Em contrapartida, há indícios do modelo tradicional em situações, como por exemplo, a centralização das decisões em suas mãos e o dever de obediência que exige dos alunos, de modo que, embora a participação coletiva da comunidade escolar nos atos decisórios fosse parte recorrente de seus discursos e neles tenha enunciado seu interesse na promoção desta participação, o destino final dos assuntos postos em debate quase sempre lhe incumbia.

A entrevista com o sujeito número dois, por sua vez, dentre os vários assuntos abordados, nos trouxe, reflexões em torno das relações de poder pelo saber, da verticalização da hierarquia dos cargos, da afetividade e do sentimento de solidariedade para com a comunidade. Os enunciados trazidos pelo entrevistado destacaram o saber como instrumento de aprofundamento e consolidação do poder em que verdades são produzidas com vistas ao reforço da autoridade de quem detém o poder e da perpetuação de sua condição de detentor, tal como preconizou Foucault em sua obra, *A Ordem do Discurso* (1986).

A análise do pensamento de Foucault atrelado aos enunciados obtidos na entrevista realizada junto ao sujeito número dois indica que a escola representa uma instituição que produz e reproduz saberes que, por sua vez, criam e reforçam relações de poder dentro e fora de seus limites, porém permeadas por relações de afeto e carinho em vários momentos. Neste contexto, inferimos que o processo de democratização da escola pública encontra-se em fase inicial de desenvolvimento em uma sociedade que ainda mantém características autoritárias cujas heranças não oferecem bases sólidas para afirmarmos que será democrática – a sociedade e a escola, permanecendo ainda, como uma perspectiva.

Partindo, então, da abordagem teórica e metodológica realizada e dos dados empíricos coletados junto aos diretores de escola, retomamos o problema de pesquisa sobre o qual nos dispusemos a estudar com a finalidade de elucidar os resultados que obtivemos após a realização da pesquisa. Tendo isso em vista, o problema central do presente estudo se concentrou no seguinte questionamento: *de que forma se produz a subjetividade do diretor de*

escola no contexto dos processos de democratização vivenciados no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988?

Para atender à questão-eixo levantada, inferimos que a participação da comunidade nos atos de gestão escolar pode ocorrer por diversos caminhos. É importante que a comunidade se sinta atraída e à vontade para intervir de maneira livre e espontânea, o que se pode fazer através de atividades culturais diversas que envolvam os alunos e seus familiares (como por exemplo, feiras científicas abertas à visitação do público, festas folclóricas, eventos de datas comemorativas, cursos, reuniões) e de debates abertos a respeito da função que ocupa a educação e a escola na comunidade, na sociedade e na própria família. No que concerne ao diretor de escola, a descentralização, o compartilhamento de tarefas, o incentivo à instalação dos mecanismos democráticos de participação popular (como grêmios e conselhos) e a compreensão crítica dele próprio sobre a maneira como enuncia seus discursos e os sentidos nele implícitos, tornam-se também fundamentais a que o modelo de gestão escolar democrática se concretize e alcance seus objetivos.

Nesse contexto, notamos que o processo de subjetivação ocorre no âmago das relações ativas do sujeito com o meio no qual se insere uma vez que ele, sujeito, produz também sentidos para suas ações dentro de uma rede inconstante de significados que se modificam a todo tempo. É nesse contexto que se produz o discurso que, por vezes, reforça a autoridade dos diretores e isso se dá por força de mecanismos ocultos marcados por pequenas concessões de participação. Subjetividades marcadas pelo autoritarismo tendem a reforçar a centralização do poder por meio de um jogo sutil de aparente democracia.

As ações dos sujeitos são produto das relações do campo, atravessadas pelas condições ali circunscritas no processo de subjetivação que se projeta no tempo e nas interações cotidianas do diretor, recebendo os elementos que compuseram suas vivências ocorridas no contexto de relações de poder diversas e suas concepções sobre elas.

Ademais, os discursos concernentes à gestão democrática, nos moldes em que vemos com frequência na atualidade, definem este modelo de

gestão escolar como aquele em que o diretor permite a entrada da família dos alunos na escola e que esses opinem livremente. Entretanto, em grande parte das vezes, esse acesso apenas é permitido no que tange a questões de conflitos diversos ou problemas pedagógicos que envolvam os alunos de maneira pontual, de modo que todas as demais decisões que tratem de questões sobre a instituição nos mais diversos assuntos (como por exemplo, aplicação de recursos, organização escolar, manutenção, merenda e outros) permanecem centralizadas no diretor, cabendo a ele, a decisão final. Este mecanismo, que permanece oculto pelo discurso da gestão democrática pelo livre acesso dos pais à escola, não apenas tende a reforçar a autoridade do diretor como a afastar a instituição da instalação de processos que efetivamente promovam a democratização da gestão.

Observamos nos discursos analisados que há intenções sobre a ampliação do acesso à escola através de debates coletivos e da promoção dos mecanismos de gestão democrática como os grêmios e conselhos. Entretanto, as intenções são por vezes detidas pelas burocracias administrativas e pela preocupação do diretor em atingir bons resultados em avaliações externas como forma de comprovar a eficiência de seu trabalho. Essas condutas são também parte de sua subjetivação à medida que as vivenciaram em suas bases formativas e já que, historicamente, especificamente no contexto do modelo de gestão gerencial, o bom desempenho em avaliações externas se postava como o principal meio de demonstração do sucesso do diretor em suas funções.

A escola pública, ante todos os conflitos históricos que atravessou desde o início dos governos ditatoriais até os dias atuais, apresenta falhas oriundas da ingerência dos profissionais por elas responsáveis e das influências negativas das próprias características histórico-sociais que a permeiam. Entretanto, se perfaz como principal espaço de reflexão e interação capaz de promover a mobilidade social no sentido do aprimoramento cultural e da transformação sociopolítica em favor de sua democratização. Nesse sentido, a contribuição do diretor de escola surge à medida que compreende que seus atos e relações se concretizam a partir de relações de poder que recebem as influências dos elementos que compuseram seus processos de

subjetivação ao longo de suas vivências e que esses elementos podem afastá-lo da garantia e da ampliação da democratização da escola pública, de tal forma que se comprometa a refletir sobre tudo o que colabora para que o modelo de gestão democrática não se consolide em sua instituição.

Os processos de subjetivação se caracterizam por sua incompletude e por se inserirem em um contexto de constante produção. No âmbito desses processos os discursos se tornam hábeis a se produzir e a produzir sujeitos a partir de elementos que lhe são externos, sendo que a maneira como produzem a subjetividade de cada sujeito os instiga a assumir papéis sociais que os inserem em situações dentro das quais desenvolverão suas obrigações, exercerão seu poder e serão submetidos ao poder do outro. A partir disso, passamos a conhecer o lugar que ocupa o sujeito, o lugar de onde fala e onde trava suas relações em que o poder se apresenta como elemento capaz de moldar condutas e, conseqüentemente, produzir subjetividades que legitimem sua manutenção modificando o *ethos* do outro num ciclo de transformação inesgotável.

Incumbe-nos concluir, por ora, que as relações de poder não se perfazem como algo necessariamente prejudicial, de tal forma que, ainda que num local em que elas ocorrem ininterruptamente, como é o caso da instituição escolar, há espaço para reflexões em torno da realização de condutas que se destinem à instalação do modelo de gestão democrática a partir da concretização de posturas, como por exemplo, o compartilhamento de experiências, os debates que proporcionem o contato do diretor com novos elementos de subjetivação que passem também a compor sua subjetividade em seu processo contínuo de produção, em favor da consolidação de novas relações que carreguem consigo o escopo da participação coletiva, da ampliação do acesso à educação e da formação de cidadãos reflexivos e hábeis a questionar sua própria condição na busca por uma nova história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN G.; BADIOU, A.; BENZAÏD, D.; BROWN, W.; NANCY, J.; RANCIÈRE, J.; ROSS, K. e ŽIŽEK, S. *Démocratie, dans quel état?* Paris, La Fabrique, 2009. 151p.

ALONSO, Myrtes. **O papel do Diretor na administração escolar**. São Paulo – Rio de Janeiro: DIFEL, 2ª ed., 1978.

BITTAR, M; BITTAR M. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum. Maringá, v.34, n.2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Nascidos na era digital: outros sujeitos, outra geração. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2119b.pdf. Acesso em: 10, jan.2016.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. Paris: 1986. In: AMADO, J.; FERREIRA, MM. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas Editora, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. et al. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 693- 732.

_____, Pierre. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo**. In: O poder simbólico. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 59-73;

BENVENISTE, E. “O homem na língua”, in **Problemas de linguística geral**. Trad. M. G. Novak e L. Neri. São Paulo: Companhia Editora Nacional, EDUSP, 1966, pp. 245-315.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012;

BUTLER, Judith P. *Precarious life: the powers of mourning and violence*. London & New York: Verso, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D.A. **Gestão Democrática da Educação. Desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 15-45.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional**. 6ª ed. revisada. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

CARVALHO, Marília Pinto. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas Séries iniciais. São Paulo: Xamã; Fapesp, 1999, 247 p.

CONTI, Celso Luiz Aparecido, et al, "**Organização Escolar: da administração tradicional à gestão democrática**" São Carlos: EdUFSCar, 2012. 105 p (Coleção UAB-UFSCar)

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa, n.4, 97-223 p., Novembro/2001;

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____, Michel. **Microfísica do Poder**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhte. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000;

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquemático**. 13ª edição. rev. atual. e ampl. Editora Saraiva. São Paulo: 2009. 926p.

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

LUIZ, M. C.; SILVA, F.C.; GOMES, R.M. **Participação e democracia na gestão da escola pública: mito ou realidade?**. *Teoria e Prática da Educação*. v. 15, n. 2 (2012)

LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Flávio Caetano da; GOMES, Ronaldo Martins. Participação e Democracia na gestão da escola pública: mito ou realidade ?. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 115-128, maio./ago. 2012

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições: 2005. Primeira Edição: 1984.

MINAYO, M.C.S.(org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NETO, Alfredo Veiga. **Foucault e a Educação**. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 160 p.

SANTOS, S. N.; MATOS, A. M. M. G. de. As relações de poder nas instituições escolares da cidade de Juazeiro/Bahia. 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9918>. Acesso em: 10, jan. 2016.

ORLANDI, Eni P. A análise do discurso, algumas observações. Delta, v.2, nº1, 1986.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO PRETO. Disponível em: http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/plano_municipal_educacao_documento_finalizado.pdf. Acesso em: 20,set.2015.

PRATA, Maria Regina dos Santos. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade.** 26ª Reunião Anual da ANPEd. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2005 n. 28. P.108-115.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. **A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil.** Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.69, pp. 165-176. ISSN 1678-4626.

SILVA, Flávio Caetano da. Gestão da educação básica: desafios, possibilidades e limites. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

SILVA, Flávio Caetano da. **Políticas Públicas em educação: gestão educacional e democratização em Hortolândia.** São Paulo: Editora e Gráfica Rettec, 2012. 259 p.

SILVA, José Afonso da. **Comentário Contextual à Constituição.** 2ª edição. Editora Malheiros. São Paulo, 2006.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. O primeiro estruturalismo: método de pesquisa para as ciências da gestão. Rev. adm. contemp. [online]. 2006, vol.10, n.2, pp. 137-156. ISSN 1982-7849. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552006000200008>.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

Apêndice 1

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

1. Dados pessoais:

- a. Idade
- b. Estado Civil
- c. Número de Filhos
- d. Formação Profissional
- e. Há quanto tempo exerce funções de gestão escolar?
- f. Qual a forma de contratação do cargo que ocupa (efetivo, nomeado, etc.)?

2. O que o(a) senhor(a) pensa sobre os professores ?

3. O que o(a) senhor(a) pensa sobre gestão ?

4. O que o(a) senhor(a) pensa sobre gestão na escola municipal ?

5. O que o(a) senhor(a) pensa sobre os Conselhos Municipais ?

6. O que o(a) senhor(a) pensa sobre os Conselhos de Escola ?

7. O que o(a) senhor(a) pensa sobre os Conselhos de Classe ?

8. O que o(a) senhor(a) pensa sobre a escola ?

9. O que o(a) senhor(a) pensa sobre os alunos ?

10. O que o(a) senhor(a) fazia antes de ser diretor(a) ?

11. O que lhe motivou a assumir um cargo de gestão?

12. Qual a sua perspectiva de vida para o futuro?

13. Caso um(a) educador(a) assuma o cargo de diretor(a) e lhe peça um conselho, qual seria o seu ?

14. Em sua opinião, qual é o papel da comunidade na escola?

15. O que você pensa que seja uma gestão escolar democrática na prática