



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**GESTÃO EDUCACIONAL:  
DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Vanessa dos Santos Nogueira**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2009**

# **GESTÃO EDUCACIONAL: DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

**por**

**Vanessa dos Santos Nogueira**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade  
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para  
obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**Orientador: Prof<sup>a</sup>. Marilú Favarin Marin**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2009**

Nogueira, Vanessa dos Santos  
Gestão Educacional: discurso e produção de sentidos/ Vanessa dos Santos Nogueira. Santa Maria: Pós Graduação a Distância, UFSM, 2009.  
54p. : il.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, BR-RS, 2009. Orientadora: Marilú Favarin Marin.

1. Gestão educacional. 2. Prática pedagógica. 3. Análise do discurso. I. Marin, Marilú Favarin. II. Título.

CDU 658:37

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Fabiana Dupont CRB10/1208



### **GESTÃO EDUCACIONAL: DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

por Vanessa dos Santos Nogueira. Conteúdo licenciado pelo Creative Commons para Uso Não Comercial (by-nc, 2.5). Esta licença permite que outros modifiquem, adaptem, e criem obras derivadas sendo vedado o uso com fins comerciais. As novas obras devem conter menção do autor original nos créditos e também não podem ser usadas com fins comerciais, as obras derivadas precisam ser licenciadas sob os mesmos termos desta licença.

Endereço Eletrônico: [srvanessa@gmail.com](mailto:srvanessa@gmail.com)

Para mais informações sobre a licença acesse: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/br/>

---

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**GESTÃO EDUCACIONAL:  
DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

elaborada por  
**Vanessa dos Santos Nogueira**

como requisito parcial para obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Marilú Favarin Marin, Dranda. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Liliana Soares Ferreira, Dr. (UFSM)**

---

**Leandra Boer Possa, Dranda. (UFSM)**

Santa Maria, 19 de dezembro de 2009.

*Pergunto-te onde se acha a minha vida.  
Em que dia fui eu. Que hora existiu formada  
de uma verdade minha bem possuída*

*Vão-se as minhas perguntas aos depósitos do nada.*

*E a quem é que pergunto? Em quem penso, iludida  
por esperanças hereditárias? E de cada  
pergunta minha vai nascendo a sombra imensa  
que envolve a posição dos olhos de quem pensa.*

*Já não sei mais a diferença  
de ti, de mim, da coisa perguntada,  
do silêncio da coisa irrespondida.*

*Cecília Meireles*

*Dedicatória*

*Ao Outro,  
pelo qual eu me constituo  
e existo como sujeito.*

*Agradeço,*

*A minha Mãe, pela amizade, carinho e amor infinito, por sempre me ouvir, cuidar e apoiar nas minhas escolhas.*

*A minha Família por entender e aceitar a minha ausência.*

*A professora Marilu pela orientação e por ter sido sempre presente mesmo à distância, mostrando que espaços geográficos não são barreiras para o aprendizado.*

*A professora Verli Petri por ter me apresentado a Análise de Discurso e despertado em mim a curiosidade e a possibilidade de produzir outros sentidos sobre o que me cerca.*

*A professora Verônica Carvalho pela imensa ajuda e generosidade com a qual me acolheu.*

*As professoras Leandra Possa e Rosane Sarturi por dividir seu tempo conversando comigo quando surgiam as inquietações nesse percurso.*

*Aos amigos Marcelo Cordeiro e Nara Bermann pelo constante incentivo e ajuda.*

*Ao amigo e colega de curso André Michel pelo apoio e por ser sempre presente no percurso das atividades, estudos e avaliações do curso.*

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **GESTÃO EDUCACIONAL: DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

AUTORA: VANESSA DOS SANTOS NOGUEIRA

ORIENTADOR: MARILU FAVARIN MARIN

Data e Local da Defesa: Santa Maria/RS, 19 de dezembro de 2009.

A presente pesquisa busca analisar as formações ideológicas em que se inscreve os sujeitos gestores de uma escola pública estadual de ensino básico, localizada na região central de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, como eles se identificam, “contraidentificam” e “desidentificam” quando expressa-se através da linguagem. Considerando-se ainda, que tais discursos são produtos/produtores de circunstâncias históricas e sociais, sendo encharcados de ideologia e atravessados pelo inconsciente. Desenvolvemos o trabalho na perspectiva da metodologia qualitativa, constituindo-se em um estudo de caso. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, a análise dos dados foi guiada por dispositivos da Análise de Discurso (AD) da escola francesa fundamentada em Pêcheux e Orlandi. A constituição do *corpus* foi realizada pelo recorte das falas produzidas pelos professores, sujeitos da pesquisa, na avaliação institucional da escola.

Palavras-chave: gestão educacional, práticas pedagógicas, análise de discurso.

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **GESTÃO EDUCACIONAL: DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

AUTORA: VANESSA DOS SANTOS NOGUEIRA

ORIENTADOR: MARILU FAVARIN MARIN

Data e Local da Defesa: São João do Polêsine/RS, 19 de dezembro de 2009.

La presente investigación procura analizar las formaciones ideológicas en que se insertan los gestores de una escuela pública de educación primaria, ubicada en el centro de la ciudad de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil, cómo ellos se identifican, contra-identifican y desistifican cuando expresan a través del discurso. Considerándose también que tales discursos son productos/productores de las circunstancias históricas y sociales, en sendo encharcados de ideología y atravesados pelo inconsciente. Desarrollamos el trabajo en la perspectiva de la metodología cualitativa, componendose en un estudio de caso. Se utilizó la busca bibliográfica y documental, a analisis de los datos fui guiada por los dispositivos da Analisis de Discurso (AD) de la escuela francesa, dundamentada en Pêcheux y Orlandi. La constitución del corpus se realizó pelo recorte de las charlas producidas pelos maestros sujetos de la investigación, en la avaliación institucional de la escuela.

Palabras clave: gestión de la educación, las prácticas educativas, análisis del discurso.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Administração ou Gestão Escolar?.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Gestão Educacional.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 Projeto Pedagógico.....</b>	<b>23</b>
<b>2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>26</b>
<b>3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 De onde falam os sujeitos.....</b>	<b>37</b>
<b>4. ANÁLISES.....</b>	<b>39</b>
<b>4.1 Tensão no entrecruzamento entre o discurso e as práticas.....</b>	<b>39</b>
<b>4.2 O que pode ou não ser dito .....</b>	<b>40</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>46</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>50</b>

## INTRODUÇÃO

*Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só não ganha a luta, mas, sem ela, a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica.*  
Paulo Freire

A história da Educação no Brasil demonstra que primeiramente o simples acesso, e posteriormente a permanência e desfrute de um ensino de qualidade, nunca foi o privilégio da maioria da população.

Experiências de relações democráticas na escola ou em qualquer outra instituição social, ou a simples expectativa destas, não são tão antigas ou profundas como muitas vezes nos parecem.

Considerando que mundialmente, durante os anos 1980 e 90, decisivas mudanças ocorreram na educação, a fim de adequá-la às modificações e novas demandas do mundo do trabalho e da ideologia dominante.

O ambiente político e econômico instituído no Brasil demandaram igualmente uma nova política educacional que produzisse um novo perfil de cidadão a ser construído pela escola. Em torno disso, deveria produzir-se igualmente, outra formação discursiva acerca do profissional da educação.

Ao buscar na memória as relações observadas e vividas no ambiente escolar nesse período histórico, enquanto alguém que ocupava os bancos escolares na condição de aluna remetem lembranças de horas de cópias da tabuada que até hoje não sei de cor, memorizar todo o conteúdo para ir bem nas provas, não conversar na aula para não levar bilhete para a casa, exercícios para ter boa nota nos ditados e assim ganhar um presente no final do ano por ter passado de ano.

Os sentidos produzidos hoje ao resgatar essas memórias remetem a ações que foram vividas por uma cultura instituída na época que na sua grande maioria não foi contestada, provocando um mal estar e uma tensão devidamente suportável, dando sustentação a engrenagem simbólica que rege nossas ações e pensamentos.

Hoje, na posição sujeito educadora, vejo-me desafiada a pesquisar como os profissionais da educação e a sociedade se relacionam com as políticas institucionalizadas por meio de uma democracia representativa. Ou melhor, vejo-me como alguém que se inscreve numa formação discursiva que luta pela construção de uma escola permeada de práticas que conscientize e humanize os seres

humanos para o exercício da cidadania e transformação social, uma escola que busca um equilíbrio da sua prática pedagógica com as formações discursivas institucionalizados, questionando até que ponto ela está sendo efetivamente construída para além do assujeitamento do sujeito criado pela ideologia dominante ou desencadeando soluções para alterar as políticas que não vêm favorecendo uma identificação com ações transformadoras do meio.

A condição de sujeito participativo assumida pela posição-sujeito<sup>1</sup> professor, e o oferecimento de condições para que os mais variados segmentos da comunidade escolar também exerçam esse direito, influenciam a democratização da escola (GADOTTI E ROMÃO, 2001). Considerando-se que a participação, atributo dos sujeitos<sup>2</sup>, é um pressuposto para a democracia na escola (LIBÂNEO, 2004, p. 102), é urgente buscar e analisar os discursos dos sujeitos sobre suas práticas pedagógicas, num contexto permeado pela busca da gestão educacional democrática. Essa busca se coloca como um desafio a ser vencido, entre outros motivos, por não ser um compromisso assumido por todos os envolvidos no ambiente escolar, a começar pelos próprios educadores.

Se a gestão educacional é efetivada pelas práticas pedagógicas (SCHÖN, 1992; ALTET, 2001; COSTA, 2005) dos sujeitos envolvidos no contexto educacional; e se o trabalho desses sujeitos é atravessado por uma ideologia (ALTHUSSER, 1080, 1996, 1985; CHAUI, 2006), podemos encontrar as marcas ideológicas desses sujeitos expressas nas suas formações discursivas.

Ao tomar os discursos dos sujeitos como objeto dessa pesquisa, busca-se analisar quais são as marcas que mostram as formações ideológicas<sup>3</sup> em que se inscreve, como se identifica, “contra-identifica” e “desidentifica” quando se expressa através da linguagem. Considerando-se ainda, que tais discursos são produtos/produtores de circunstâncias históricas e sociais, sendo encharcados de ideologia e atravessados pelo inconsciente.

O trabalho foi desenvolvido na perspectiva da metodologia qualitativa. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental para coleta e análise dos dados.

---

<sup>1</sup> Entende-se por posição-sujeito o lugar que o sujeito discursivo ocupa para ser sujeito do que diz.

<sup>2</sup> Freire coloca que: “O homem integrado é o homem Sujeito” (1996, p.40). Por outro lado, a Análise de Discurso considera o sujeito discursivo como alguém que, inevitavelmente, exerce ações no mundo em que vive, através dos enunciados que produz ou exclui.

<sup>3</sup> Para Pêcheux formação discursiva é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)” (PÊCHEUX, 1988, p.160).

A constituição do *corpus*<sup>4</sup> foi realizada pelo recorte das falas produzidas pelos professores, sujeitos da pesquisa, na avaliação institucional da escola. Trata-se de uma escola pública estadual de ensino básico, localizada na região central de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

O referencial teórico, foi guiados por CHIAVENATO(1997), DIAS (2002), FERREIRA(2002), FREIRE (1997) no que se refere a gestão; ROMANELLI, (2005) SAVIANI (1986), XAVIER, RIBEIRO, NORONHA(1994), FREITAG(1980) GRAMSCI (1991), FRIGOTTO(1993), CHAÚÍ(2000), LUCK(2006) para fundamentar as Políticas públicas educacionais; FREIRE(2002), GANDIN(1995), GADOTTI, ROMÃO (2001) VASCONCELLOS(2002) para processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola; PÉREZ GÓMES(2001), COSTA(2005), DIMENSTEIN(2000), GADOTTI(2001), LÉVY(1993), NÓVOA(1992), PERRENOUD (2000) sobre as práticas pedagógicas; PECHEUX(1988) ORLANDI (1995, 1998, 2003, 2007), BRANDÃO (2004), PETRI(2006), FOUCAULT(1986, 1999), PEY(1988), INDURSKY(1998), ALTHUSSER(1996) para mobilizarmos os dispositivos de análise da escola francesa.

Este estudo pretende contribuir com a construção de gestão educacional que efetive um trabalho consciente, coerente e participativo, analisando a tensão entre os discursos e práticas pedagógicas e desafiando os sujeitos/gestores a refletirem sobre suas formações ideológicas e produção de sentidos.

---

<sup>4</sup> Segundo o Dicionário Michaelis (On-line) Corpus significa: “1 Reunião de documentos dados e informações sobre um assunto. 2 Toda a obra atribuída a um escritor. 3 *Ling.* Conjunto de material recolhido e bem delimitado no tempo e no espaço apto a servir para a descrição lingüística”. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acessado em 31 de junho de 2009.

# 1 POLÍTICAS PÚBLICAS

*Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.*  
Michel Foucault

O sistema produtivo capitalista<sup>5</sup> demanda um determinado perfil de cidadão/produtor, capaz de se adaptar e atender suas exigências, incorporado e introjetado nos modos de sentir, viver e pensar (GRAMSCI, 1991). É através do conceito de "hegemonia", que este autor demonstra como a classe social que ocupa o poder, impõe a sua visão de mundo e seus modos de vida particulares através de ideologia, tornando-a aceita e justificada perante as massas.

Nessa lógica percebe-se o papel educativo do Estado<sup>6</sup> como instância que visa garantir a criação e manutenção do consenso favorável à classe hegemônica.

Ao Estado, de acordo com Gramsci<sup>7</sup>, caberia não apenas garantir a formação de mão-de-obra qualificada para atender ao projeto hegemônico, como garantir o controle das classes sociais não alinhadas a ele. Mas isso não ocorre apenas por meios coercitivos do estado<sup>8</sup> (conceito de "sociedade política"), mas também através de instituições responsáveis pela elaboração e difusão de ideologias ("sociedade civil"), entre elas a escola.

O Estado como mediador dos interesses dos blocos de poder, exerce sua função através da formulação e aplicação das políticas educacionais (FREITAG, 1980). A organização do sistema educacional brasileiro sempre esteve, desde os

---

<sup>5</sup> Entende-se que "no capitalismo, são imensos os obstáculos à democracia, pois o conflito dos interesses é posto pela exploração de uma classe social por outra, mesmo que a ideologia afirme que todos são livres e iguais." (CHAUI, 2000, p.561)

<sup>6</sup> Para Gramsci (1991, p.87) o Estado "complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados".

<sup>7</sup> Destaca-se que a produção de Gramsci teve como contexto a realidade italiana na primeira metade do século XX.

<sup>8</sup> Segundo Freitag o estado se organiza da seguinte forma: "Na sociedade civil a dominação se expressa sob a forma de hegemonia, na sociedade política sob a forma de ditadura" (1980, p.37)

tempos coloniais, disposta a atender os interesses das classes detentoras do poder político e econômico.

Desde o período colonial onde teve início a Educação Brasileira, com a chegada dos colonizadores e dos padres Jesuítas ao Brasil em 1549, tem os interesses das camadas dominantes favorecidos. O ensino na época feito pelos jesuítas, que buscava catequizar os índios.

Tratava-se de dominar, pela fé, os instintos selvagens dos donos da terra, que nem sempre recebiam pacificamente os novos proprietários, difundindo o pânico entre a população metropolitana que ansiava por oportunidades econômicas num mundo menos competitivo. Cuidava-se, ainda, de instalar aqui a prática cotidiana dos serviços religiosos que atraísse o olhar de Deus para este mundo pagão (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 42).

Com as Reformas Pombalinas (1759-1822), efetivadas ainda no período colonial, com o objetivo de preencher a lacuna deixada pela expulsão dos jesuítas, perceber-se como a educação foi utilizada para a formação da elite dirigente do país que se prolongou também por todo o período imperial (1822-1889).

A partir da chegada da República em 1889, a Constituição de 1891 tornou o ensino laico e a Igreja sofreu perdas em sua influência na educação. Mesmo assim, a pedagogia tradicional era predominante, o surgimento da Escola Nova como alternativa para superar a Escola Tradicional não trouxe resultados Saviani: “E surgiu a Escola Nova, que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares” (1994. p. 57).

Somente em 1824, é outorgada a 1ª Constituição do Brasil, e em 1834, o Ato Adicional. A partir disso, “o governo central passou a se responsabilizar pela promoção e legislação do ensino no Município da Corte e pela Educação Superior” (FISCHMANN, 1987, p. 171).

O sistema educacional sofreu influências da crise econômica mundialmente instalada nos anos de 1930, sendo um sistema dualista e discriminador que segundo Romanelli, tinha “de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior” (ROMANELLI, 2005, p. 67).

O “direito de todos à educação”, princípio reforçado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) que tinha como bandeira a luta por uma educação

pública e obrigatória, laicos e gratuitos e pelos princípios pedagógicos renovadores e inspirados na teoria de Dewey (Escola Nova)

Em 1959 o Manifesto dos Educadores, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 189 pessoas, deixava claro o sentido do ensino público, obrigatório e gratuito, evidenciando o aspecto social da Educação e conclamando o Estado a assumir seu dever mantenedor do sistema escolar (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 178).

A alteração do modelo agroexportador<sup>9</sup> para o de substituição de exportações repercutiu na segunda constituição republicana, em 1934.

O movimento renovador da escola nova, que ganhou impulso a partir de 1924, com a criação da ABE (Associação Brasileira de Educação), conseguiu nesta Constituição [1934] uma vitória com a instituição do ensino fundamental público, laico, gratuito e obrigatório, apesar da campanha da Igreja que via nisso o monopólio estatal da educação. A campanha da escola pública visava a atingir o direito de todos à educação assegurando-a às camadas populares que não podiam pagar pelo ensino. (GADOTTI, 2001, p. 48).

Os avanços propostos pela Constituição de 1934 não se efetivaram e a partir do início da ditadura com Getúlio Vargas foi criada a Constituição de 1937, a qual é regulamentada a escola primária e a formação de professores. O período da ditadura de Vargas conhecido como Estado Novo aconteceu entre os anos de 1937 e 1945.

Em 1946, quando é aprovada a 4ª Constituição Brasileira junto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61, tendo a unificação do sistema educacional do país, sendo a primeira legislação relativa à Educação Nacional do Brasil. Esse período foi marcado por iniciativas de expansão o ensino primário e superior, bem como por movimentos de alfabetização de adultos, e defesa da escola pública, universal e gratuita. Essas mudanças foram interrompidas pelo golpe militar de 1964, que instituiu entre outras medidas, a lei reformista nº 5.692/71 que conformava a educação escolar aos moldes de seus pressupostos ideológicos, reprimindo quaisquer contrariedades. Na história da educação brasileira, as fronteiras entre o que pode ser dito ou omitido estiveram então bem marcadas.

---

<sup>9</sup> “A monocultura latifundiária exigia um mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho. Portanto, não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola” (FREITAG, 1980, p. 47).

A política educacional foi direcionada a atingir a racionalidade, eficiência, eficácia e produtividade como meios de viabilizar a constituição de mão-de-obra dócil e preparada tecnicamente para o mercado de trabalho, “capital humano”<sup>10</sup>, que alavancaria o progresso econômico do país.

A política educacional, ela mesma expressão da reordenação das formas de controle social e político, usará o sistema educacional reestruturado para assegurar este controle. A educação estará novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação. (FREITAG, 1980, p.77).

Com maior fôlego na década de 1980, a escola passa a se organizar nos moldes da empresa capitalista, baseados nos pressupostos da administração científica (FERREIRA, 2001).

As mudanças políticas e econômicas ocorridas entre os anos de 1980 e 1990 ecoaram na proposição de novas políticas direcionadas à educação. O processo de redemocratização política e constituição de um Estado neoliberal<sup>11</sup> levam a uma mudança paradigmática (LUCK, 2006) que toma corpo na Constituição Federal de 1988 e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96).

A democratização das relações estabelecidas nos sistemas de ensino e na própria escola dentro dos princípios de participação e autonomia<sup>12</sup> (pedagógica, financeira e administrativa) está expressa nas leis voltadas para a educação. Os estabelecimentos de ensino podem elaborar e executar sua proposta pedagógica (art. 12), os professores passam a ter o direito e o dever de participarem da elaboração de tais propostas (art.13), e aos sistemas de ensino é permitido definir as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica com a participação dos profissionais de educação (art. 14).

---

<sup>10</sup> "O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos, busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social" (FRIGOTO, 1993, p. 41).

<sup>11</sup> O Neoliberalismo é baseado no individualismo, buscando servir mais os direitos privados do que os sociais.

<sup>12</sup> A palavra autônomo vem do grego: autos (eu mesmo, si mesmo) e nomos (lei, norma, regra). Aquele que tem o poder para dar a si mesmo a lei, a norma, a regra é autônomo e goza de autonomia ou liberdade. Autonomia significa autodeterminação. Quem não tem a capacidade racional para a autonomia é heterônomo. Heterônomo vem do grego: hetero (outro) e nomos; receber de um outro a lei, a norma ou a regra (CHAUI, 2000, p. 566).

Assim, ao analisar e refletir sobre o contexto histórico das políticas públicas vê-se presente o dever de organizar e promover o ensino de forma participativa e descentralizada, ao mesmo tempo tem uma história marcada pela força capitalista dominante, que permeia nossos espaços sociais, a reversão desse contexto histórico é demorada, mas ao acompanhar os marcos históricos das políticas públicas para a educação podemos dizer que se tem presente a luta e busca por alternativas para descentralizar o poder e promover uma sociedade mais consciente e humana.

### **1.1 Administração ou gestão escolar?**

Ao falar em gestão escolar democrática, convém abordar alguns conceitos, busca-se assim, um entendimento do entremeio das relações estabelecidas nesse processo.

O termo gestão vem sendo utilizado por diversos seguimentos, segundo o Dicionário Aurélio, *Gestão* - [Do lat. *Gestione*.] refere-se ao “ato de gerir; gerência, administração”. Dessa forma, o termo é utilizado predominantemente como sinônimo de administração.

A palavra gestão é utilizada na maioria das vezes como um sinônimo de administração, pode-se perceber isso no conceito usado no Dicionário Aurélio:

Administração - [Do lat. *administratione*.] S. f. 1. Ação de administrar. 2. Gestão de negócios públicos ou particulares. 3. Governo, regência. 4. Conjunto de princípios, normas e funções que têm por fim ordenar a estrutura e funcionamento de uma organização (empresa, órgão público etc.). 5. Prática desses princípios, normas e funções: 2 6. Função de administrador; gestão, gerência (FERREIRA, 2004, p. 685).

Embora os termos administração e gestão pareçam semelhantes, eles podem ter sentidos diferentes, como afirma Dias:

Administrar é planejar, organizar, dirigir e controlar pessoas para atingir de forma eficiente e eficaz os objetivos de uma organização.  
Gestão é lançar mão de todas as funções e conhecimentos necessários para através de pessoas atingir os objetivos de uma organização de forma eficiente e eficaz (DIAS, 2002, p. 10-11).

Percebe-se assim que gestão tem um sentido mais abrangente que administração, sendo que o ato de administrar faz parte do processo de gestão.

O grande desafio da escola como gestora dos seus processos é de se utilizar das teorias e estratégias administrativas sem perder suas características próprias, a busca pela excelência no processo de ensino aprendizagem transcende as barreiras impostas pelo engessamento dos modelos oferecidos pelo campo da administração, conforme Chiavenato (1997), “não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões”.

O final do século XIX testemunha a inserção dos princípios do taylorismo/fordismo no meio educacional, como forma de atender às novas demandas da organização do trabalho da época. A mesma organização da empresa capitalista poderia ser estendida à escola (FERREIRA, 2001).

Ferreira explicita que gestão:

Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana (FERREIRA, 2002, p.306).

No Brasil, a tendência de transplantar o modelo organizacional empresarial à escola como forma de alcançar maior produtividade e eficiência, foi aprofundada, sobretudo a partir dos anos 1960, em meio ao regime militar que se prolongou até meados dos anos 1980. No período de redemocratização instaurado no país, ocorreu uma mudança paradigmática (LUCK, 2006) representada pela substituição da administração pela gestão enquanto modelos organizacionais diferenciados, tanto da escola como do meio empresarial, assim:

[...] o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (2000, p.16).

A administração escolar nesse sentido, seria signatária de um antigo paradigma, defasado e autoritário que além de fragmentar a escola, reafirmaria a exclusão e hierarquia nas relações estabelecidas dentro da escola. Por outro lado, a gestão escolar, mais especificamente, representaria uma nova configuração política do ambiente escolar, propondo-o mais participativo, desfragmentado e fomentador de práticas cidadãs.

Busca-se assim uma gestão com pessoas capazes de compartilhar o trabalho, assumindo responsabilidades, sendo isso um desafio que demanda esforços de toda a comunidade escolar, sejam professores, alunos, pais e funcionários. É urgente criar espaços de participação e mais, cultivar a necessidade e o desejo de assumi-los e frequentá-los sob pena da gestão não acontecer plenamente, resumindo-se à administração de poucos sobre muitos.

Porém é necessária uma concepção de ensino que leve em consideração a função social da escola, onde “a participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social [...]” (LUCK, 1996, P.17).

Nesse sentido, torna-se imprescindível considerar a gestão escolar um campo repleto de características próprias, que não pode se fechar em si, nem copiar um modelo administrativo pronto.

## **1.2 Gestão Educacional**

Considera-se a Gestão Educacional, como responsável por englobar um campo amplo regida pelo Governo Federal (Ministério da Educação), Estadual e Municipal (Secretarias de Educação), na qual a Gestão Escolar insere-se como responsável em atuar na gestão pedagógica que estabelecerá objetivos para os ensinamentos gerais e específicos. Definindo as linhas de atuação, em função dos objetivos e do perfil da comunidade e dos alunos, propondo metas a serem atingidas, elaborando os conteúdos curriculares, acompanhando e avaliando o rendimento das propostas pedagógicas, dos objetivos e o cumprimento de metas.

As décadas de 1980 e 1990 acarretam a necessidade de reorganização do Estado em prol da modernização de suas estruturas a fim de garantir a manutenção dos interesses das classes hegemônicas. Os dispositivos legais que regem o modelo organizacional da educação formal no Brasil e que estão expressos na Constituição Federal de 1988, na LDB 9.394 de 1996, através dos princípios da gestão democrática do ensino público e no Plano Nacional de Educação (Lei 10.127/2001), demonstram como a escola incorpora essas mudanças.

A autonomia didático-pedagógica, administrativa e financeira oferecida às instituições educacionais está em consonância com um Estado que necessita assumir novas responsabilidades e desfazer-se de outras, através de um processo de descentralização. Trata-se de contingências impostas pela conjuntura econômica e políticas estabelecidas mundialmente, na qual a democracia, embora venha envolvida por uma bela embalagem, não só pode como deve ser relativizada.

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LUCK, 2006, p.35).

No contexto do estado do Rio Grande do Sul temos Lei nº 10.576<sup>13</sup>, de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei nº. 11.695, de 10 de dezembro de 2001 que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências, que se efetivou em cumprimento ao disposto no artigo 82, inciso IV, da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.

A lei que versa sobre a Gestão Democrática do Ensino Público em seu Art. 1º se situa no âmbito das políticas do governo federal ao citar que o processo de gestão democrática do ensino público está “inscrito no artigo 206, inciso VI da

---

<sup>13</sup> “[...] a Lei 10.576/95 marca a sua história na educação pública do Estado do Rio Grande do Sul pelo fato de ser pioneira no que tange à abertura de um processo de democratização no campo das conquistas sociais educativas. E nesse sentido, não se pode deixar de enaltecer os avanços incontestáveis e tampouco ignorar, sobretudo a interferência de toda sorte de interesses que os textos legais sofrem, principalmente àqueles relativos aos comprometimentos econômicos (MOUSQUER, 2003, p. 150).

Constituição Federal e no artigo 197, inciso VI da Constituição do Estado” (BRASIL, 2001) destacando os seguintes preceitos:

- I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;
- II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar;
- III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados;
- IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- V - garantia da descentralização do processo educacional;
- VI - valorização dos profissionais da educação;
- VII - eficiência no uso dos recursos. (BRASIL, 2001)

Tem-se presente na forma de lei a garantia da gestão democrática representativa nas escolas do estado, prevendo inclusive o número de representações que devem compor o conselho escolar de cada instituição de ensino, conforme o quadro abaixo.

Número de alunos matriculados	Número de representantes do Conselho Escolar					
	Membros do magistério	Pais ou responsáveis	Alunos	Servidores	Direção	Total
até 100	01	01	01	01	01	05
de 101 a 500	02	02	01	01	01	07
de 1001 a 2000	05	04	03	02	01	15
de 2001 a 3000	07	05	04	02	01	19
Acima de 3000	08	06	04	02	01	21

Escolas de Educação infantil, Ensino Fundamental Completo e Incompleto e Escolas de Ensino Fundamental e Médio.<sup>14</sup>

Contudo, é inegável o mérito que há na instituição dos Conselhos escolares (como órgãos deliberativos, fiscalizadores e normativos), formados pelos vários segmentos da comunidade escolar, ainda que sob a ótica da democracia representativa; na elaboração do Projeto Pedagógico a ser encampado através da participação coletiva; das avaliações institucionais, ou até mesmo a eleição direta para diretores nas escolas, como mecanismos de superação da “cultura do silêncio”<sup>15</sup> e fomentadores de humanização.

<sup>14</sup> Lei Nº 9.232, de 13 de fevereiro de 1991. Disponível em:

<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/legislacao/id294.htm>. Acesso em: 20 de junho de 2009.

<sup>15</sup> O termo foi estabelecido por Paulo Freire na década de 1960, referindo-se à exclusão da maioria do povo brasileiro dos processos decisórios no país.

Com todo movimento pela busca da igualdade e democracia representativa, ainda há marcas que remetem a história<sup>16</sup> a qual as crianças eram submetidas a “uma mesma formação inicial cujo término passa por uma seleção: as menos aptas serão destinadas à classe econômica, enquanto as mais aptas prosseguirão os estudos” (CHAUÍ, 2001, p.493).

Mesmo com as mudanças ocorridas sente-se que um dos fatores que influencia o desenvolvimento das leis e ações voltadas para educação é a falta de tempo que permeia os sujeitos envolvidos no contexto escolar, tanto para concordar ou discordar dos planejamentos e práticas desenvolvidas na escola como para se reunir, estudar, planejar e materializar o que foi planejado. Assim muitas são as vezes que a tão sonhada gestão educacional democrática passa a existir somente na legislação.

### **1.3 Projeto Pedagógico**

A construção do Projeto Pedagógico<sup>17</sup> deve ser construído com a participação da comunidade escolar a fim de contemplar todos os seguimentos da escola criando ações que desenvolva o trabalho dos alunos e educações com ações voltadas para o meio onde estão inseridos, como mostra o trecho abaixo:

Todo o planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a textura da sociedade a que se aplica (FREIRE, 2002, p.10).

Vários aspectos interferem na construção do Projeto Pedagógico, uma das principais questões é considerar a consciência política como fala Gandin:

“[...] a falta de consciência política dos professores e das escolas persistirá enquanto, como grupo, não formos capazes de propor características

---

<sup>16</sup> Esse período histórico é o descrito pela filósofa Madalena Chauí ao relatar a organização política dos gregos e romanos.

<sup>17</sup> Concorda-se com o autor ao afirmar que: “Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola” (GADOTTI, 2001, p34).

amplas, fundamentadas teoricamente, voltadas para a sociedade em cuja construção possamos nos engajar” (1995, p.92).

As políticas públicas garantem que a gestão escolar seja democrática e que todos participem da construção do Projeto Pedagógico, a Constituição de 1988 no Art. 206 estabelece como princípios básicos o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público”, a LDB no Art. 15 destaca que “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira...”, mas sabe-se que não basta só ter leis é preciso de uma participação comprometida e uma ação conjunta. “Esta participação efetiva, exige, por sua vez, que se procure entender as características dos sujeitos aos quais estamos nos referindo” (GADOTTI, 2001, p.95).

No estado do Rio Grande do Sul temos a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público nº 10.576 de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei 11.695 de 10 de dezembro de 2001, a qual abre espaço para que a escola reflita sobre si mesma e caminhe segundo seus projetos no sentido da sua qualificação mediante ações interativas de diferentes eixos, tendo como ponto de chegada a melhoria da sua qualidade, fundamentada na autonomia e na participação coletiva.

A construção do Projeto Pedagógico com a participação efetiva de todos traz várias vantagens como nos fala Vasconcellos:

Psicológico: envolvimento do grupo na tarefa; inclusão, reconhecimento do sujeito no produto coletivo;  
Epistemológico: parte-se de onde o grupo está; coloca-se o sujeito na condição de produtor de conhecimento (e não de reprodutor ou receptáculo);  
Político: resgate da participação, da contribuição de cada um e de todos, exercício da decisão coletiva;  
Pedagógico: é um aprendizado de metodologia participativa, de diálogo, de respeito pelo outro, de tolerância (VASCONCELLOS, 2002, p.25).

Um Projeto Pedagógico ideal é aquele construído com a efetiva participação de todos, prevendo ações, acompanhando e reformulando sempre que necessário, mas para isso é preciso que todos sejam envolvidos. Conforme Vasconcelos (2002, p.54) “o educador deve ter uma presença marcante, ser uma forte referência para a coletividade; não é ser tirano nem omissor: é ter proposta e dialogar”.

Acredita-se que através do diálogo se torna possível reduzir o distanciamento entre quem prevê o Projeto Pedagógico da escola e as práticas

pedagógicas, concorda-se com Freire ao abordar que a participação é um ato que envolve compromisso.

No espontaneísmo ou no democratismo temos muitas falas do tipo “Somos todos iguais. Aqui todo mundo tem o mesmo voto. Todo mundo sabe igual”. Mentira. Isto é o retrato de um comportamento que tem medo do enfrentamento com o próprio autoritarismo, do enfrentamento com a autoridade autoritária que tem dentro de si. Só há um jeito de ser menos autoritário: construindo seu comportamento em uma relação democrática. Portanto, negar a autoridade não constrói democracia. Não existe construção do processo democrático na Escola se existe só a vontade e o envolvimento do educador, ou só da Escola, rechaçando e fechando as portas para a comunidade e os pais. A construção do processo democrático envolve a participação de todos. Participação não é uma coisa em que se diz “participem”! E aí eu vou feito cordeirinho participar. Participação envolve assumir o meu papel, brigar e enfrentar conflitos com os outros (FREIRE, 2005, p.16).

Sabe-se que muitos dos sujeitos inseridos nas escolas não se sentem comprometidos, mas não se pode desanimar, para que uma gestão de qualidade realmente aconteça é preciso conviver com as diferenças e lutar por um objetivo comum.

## 2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde.  
Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como  
educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*  
Paulo Freire

As práticas pedagógicas são as ações guiadas pela pedagogia, assim destacamos o conceito de prática, segundo o Dicionário Michaelis<sup>18</sup> (On-Line): "Prática: prá.ti.ca. *sf* (*gr praktiké*) 1 Ação ou efeito de praticar. 2 Realização de qualquer ideia ou projeto. 3 Aplicação das regras ou dos princípios de uma arte ou ciência".

É importante lembrar que pedagógico é considerado relativo à pedagogia. Pedagogia segundo do Dicionário Michaelis<sup>19</sup> (On-Line) é: "1 Estudo teórico ou prático das questões da educação. 2 Arte de instruir, ensinar ou educar as crianças. 3 Conjunto das ideias de um educador prático ou teorista em educação".

Considera-se a prática como aplicação das regras ou dos princípios de uma arte ou ciência na sociedade em que se vive, as práticas pedagógicas são realizadas com base nos conhecimentos pedagógicos dos sujeitos envolvidos no contexto escolar. Nesse sentido, os saberes práticos, são procedentes "das experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho" (ALTET, 2001, p. 30).

Por conseguinte, as práticas pedagógicas se constituem no cerne das políticas públicas que pressupõem planejamento e estratégias de ação docente, assim, o fazer pedagógico se constitui em um cenário em que "o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos" (TARDIF, 2007, p. 49-50).

Considerando esse contexto, destacamos aqui que, a prática pedagógica deve ser "formada por esquemas subjetivos (relativos aos componentes prático, cognitivo e dinâmico das ações) e por todas as elaborações construídas pelos indivíduos em torno desses componentes" (SACRISTAN, 1999, p. 78).

---

<sup>18</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acessado em: 01 de junho de 2009.

<sup>19</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acessado em: 01 de junho de 2009.

O cotidiano dos educadores perpassa pelo entrecruzamento de culturas, conforme Pérez Gómez (2001, p.17) “cultura é o resultado da construção social”, seu contexto é movimentado pela historicidade, marcada por modelos e metodologias que causam “embaraçados e envoltos em novos dilemas, os professores relutam entre os velhos e os novos modelos/valores que lhes são oferecidos” (COSTA, 2005, p. 1270), ainda segundo Costa:

Observa-se, pois, uma valorização tal desse “que-fazer” pedagógico que, sob os ombros dos profissionais da educação, terminaria por pesar uma enorme responsabilidade moral: a de civilizar uma vila, uma coletividade, uma cidade, um estado, um país e, em nossos dias, todo um mundo que inexoravelmente se globaliza (COSTA, 2005, p. 1265).

A ação docente ultrapassa as leis e normas impostas pelo estado, o fazer pedagógico está além da busca e construção de uma gestão educacional democrática dentro da instituição escolar, essa construção é marcada por sujeitos com uma história, que ocupam um lugar já instituído e ao mesmo tempo em que ocupam um lugar já instituído trazem presente consigo sua ideologia.

Se a escola ainda trabalha e forma com ideologias marcadas pelo ensino tradicional e pela estrutura capitalista, e nossos educadores vêm dessa formação, como podemos modificar nossas práticas?

Buscar compreender as transformações atuais pode ser uma das possibilidades de modificar essas práticas. Os sujeitos/gestores ao perceberem que o mundo está em transformação e movimento, também entendem que o aprendizado em sala de aula necessita ser modificado. Entretanto, é imprescindível que se ofereça aos educadores à oportunidade de atualização, assim busca-se:

“(…) o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão na ação seja possível” (SCHÖN, 1992, p. 87).

As escolas devem desempenhar um papel integral na produção de situações-problema à medida que o uso da tecnologia é mais frequente e o fluxo de informações é maior, contudo, é preciso que a escola desenvolva um projeto pedagógico apropriado à realidade em que está inserida. Torna-se cada vez mais

claro que os professores devem pensar sobre o impacto que a globalização pode ter na educação e enfrentar isso de forma positiva.

Poucas profissões têm sido objeto de tantas exigências e depositária de enormes responsabilidades como o magistério. É preciso repensar o ambiente da educação, pois não há mais espaço para aquele modelo tradicional no qual o professor expõe e o aluno ouve passivamente.

Nunca em toda história as informações e produtos circularam com tanta rapidez. Os novos meios de comunicação, especialmente a internet, fizeram cair as barreiras fronteiriças do mundo e qualquer cidadão hoje acessa jornais, museus, bibliotecas, enfim, o que se possa imaginar está ali. Isso democratizou o saber e facilitou o progresso individual. A tecnologia criou novos hábitos e padrões de comportamento. Hoje, o profissional que não se mantém atualizado com sistemas e tecnologias, fica à margem da sociedade. O sujeito/gestor deve adotar o hábito da aprendizagem permanente, continuada, capaz de acompanhar a evolução e as transformações do mercado. Essa postura não é mais restrita à área das ciências, aos pesquisadores, aos pedagogos, agora é uma exigência para qualquer trabalhador. Entende-se assim que “o papel do educador é estimular e administrar a curiosidade” e que “na era da informação, o aprendiz do futuro é o aprendiz permanente” (DIMENSTEIN, 2000, p.7).

Diante de tantas mudanças o desafio enfrentado pelos professores começa em perceber a diferença entre educação e ensino, pois o avanço dos métodos levou a escola e seus professores a privilegiar o ensino sobre a educação e nesse caminho ambos naufragaram. Ou os professores retomam o caminho da educação no qual o ensino é uma de suas partes integrantes, ou a escola será esvaziada de sentidos e tragada pelos saberes que a circundam. A educação meramente informativa perdeu seu lugar no mundo das informações *on-line*, a presença do professor não é mais fundamental para ter acesso a elas. Educar hoje, exige um novo olhar sobre o papel da escola e seus professores, educar exige diálogo, mediação, ponderação que se verifica em ambiente de trocas humanas dos saberes. Há necessidade urgente de dar ênfase na construção das habilidades onde é fundamental a presença do professor.

Nossas escolas estão preparando jovens para que funções no futuro? O avanço tecnológico e a globalização da economia trouxeram como efeito o temido desemprego, com ele o aumento da violência, do crime organizado, do tráfico de

drogas. A produção, antes dependente de milhares de seres humanos, virou uma automação controlada por poucos. Os conhecimentos técnicos fazem uma prestação de serviço mais eficiente e atualizada.

Ao mesmo tempo em que preocupa inserir tecnologias educacionais, educação ambiental, educação fiscal, relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira e africana, educação sexual aos espaços educacionais, depara-se com carências básicas, como o considerável percentual da população brasileira que não possuem condições mínimas favoráveis para uma vida digna e, sequer, para o desenvolvimento da aprendizagem.

O educador frente à existência paralela deste atraso tem que trabalhar em dois tempos, fazendo o melhor possível no universo que constitui a nossa educação, mas criando rapidamente as condições e ambientes favoráveis para a utilização dos novos potenciais que surgem. O sujeito/gestor que está preparado para uma pedagogia baseada em procedimentos que visam à acumulação de informações pelo aluno precisa reinventar a sua prática pedagógica e assumir uma nova postura diante do conhecimento e da aprendizagem.

O ensino está em constante transformação. Que escolhas e desafios enfrentam os sujeitos/gestores à medida que precisam rever suas práticas pedagógicas em um contexto muitas vezes desfavorável.

Como estão vivendo para integrar a mudança no trabalho do dia-a-dia? A transformação do conhecimento, feita de forma linear, já vem sendo questionada como ultrapassada, ineficiente. Alunos imobilizados e aprisionados nas escolas escutando passivamente, professores que despejam conteúdos para serem memorizados e repetidos, aprendidos de forma fragmentada e que devem ser devolvidos em forma de prova, o conhecimento deixa de ter utilidade e é esquecido. O aluno, bombardeado pelos apelos do mundo que o cerca, pela necessidade de atuar, própria da idade, ou pela necessidade de trabalhar, reage com a indisciplina, o desinteresse, o estudo só para tirar nota e a sensação de que o que está fazendo não tem nada a ver com sua vida.

Um dos eixos das mudanças na educação passa pela sua transformação em um processo de comunicação autêntica e aberta entre professores e alunos. Não vale a pena ensinar dentro de estruturas autoritárias.

Pode até ser mais eficiente, em curto prazo, os alunos aprendem rapidamente determinados conteúdos programáticos, mas não aprendem a ser pessoas, a ser

cidadãos. Hoje, os atos de ensinar e aprender exigem muito mais flexibilidade espacial-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisas e de comunicação.

O desejo de mudança da prática pedagógica se amplia na sociedade da informação quando o docente se depara com uma nova categoria do conhecimento, denominada digital. Segundo Pierre Lévy (1993), pode-se encontrar o conhecimento de três formas diferentes, a oral, a escrita e a digital, embora as três formas coexistam, torna-se essencial reconhecer que a era digital vem se apresentando com uma significativa velocidade de comunicação.

A aquisição de informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagem, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. Sobre a formação docente Nóvoa, afirma que:

Portanto, uma perspectiva para a formação do professor é a formação-ação proposta: É preciso trabalhar no sentido diversificado dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (1992, p.28).

O sujeito/gestor passa a ser o mediador capaz de analisar que fontes de informação possuem as melhores evidências sobre um determinado fato. Só o professor pode fazer isso e só ele conhece o estilo de aprendizagem de cada aluno, ajudando-o a encontrar o seu caminho. Nenhuma máquina pode fazer isso. A função do professor, não mais é a de principal transmissor de informações, e sim de mediador.

Num mundo onde a informação e o conhecimento são, cada vez mais, as fontes de transformações da sociedade, torna-se necessário estar em constante busca de conhecimento. Dessa forma Nóvoa afirma que:

É preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas (2001, p.45).

O sujeito/gestor que atua nessa perspectiva tem uma intencionalidade enquanto responsável pela aprendizagem de seus alunos e esta constitui o seu projeto de atuação, elaborado com vistas a respeitar os diferentes estilos e ritmos de trabalho dos alunos. O trabalho colaborativo na escola, no que se refere ao planejamento e execução das ações, no qual todos os envolvidos sejam parceiros e sujeitos de aprendizagem, cada um atuando segundo o seu papel e nível de desenvolvimento.

A partir de uma mudança pessoal e profissional é que se começa a refletir sobre a mudança da escola tradicional para uma escola que incentive a imaginação, a leitura prazerosa, a escrita criativa, favorecendo a iniciativa, a espontaneidade, o questionamento e a inventividade, de maneira a promover e vivenciar a cooperação, o diálogo, a partilha e a solidariedade.

O sujeito/gestor que se busca é um profissional em constante mudança. É o fim da repetição e das fórmulas prontas. De dono absoluto do saber, o sujeito/gestor passa a ser o intermediário entre o conhecimento acumulado e os interesses e a necessidades de professores e alunos.

O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crise, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com a visão de que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis. Nesse sentido os sujeitos/gestores devem ser criativos, críticos, autônomos, questionadores, participativos e principalmente, transformadores da realidade social. A prática pedagógica do professor precisa desafiar a comunidade educativa a buscar uma formação humana, crítica e competente.

Educar pessoas capazes de compartilhar o saber e, ao mesmo tempo, construí-lo coletivamente se apresenta como um desafio que exige do sujeito/gestor abrir mão do saber cumulativo que tem tornado a escola obsoleta. É preciso construir uma nova relação, a escola como transmissora de conteúdos avaliados por provas e testes já cumpriu seu papel.

Cabendo ao sujeito/gestor assumir o papel de protagonista da sua própria formação como nos diz Nóvoa (1996) a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que provoca a produção do saber e a formação, onde o sujeito precisa refletir sobre sua própria prática pedagógica para superar os obstáculos e aperfeiçoar os processos de ensino – aprendizagem.

### 3.ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

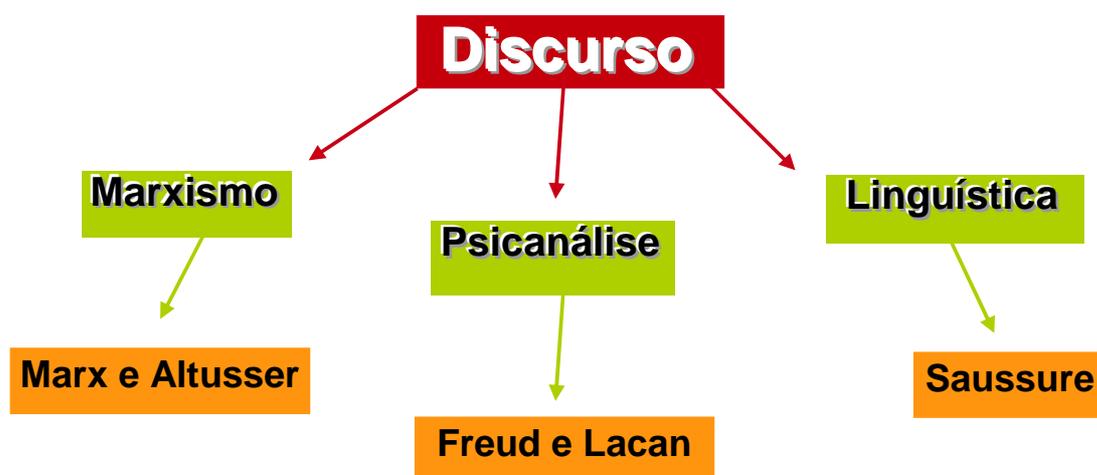
*No funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos.*

*Eni Orlandi*

Para viabilizar o desenvolvimento deste estudo, optou-se para guiar a análise dos dados coletados dispositivos da Análise de Discurso (AD), para tanto, abordamos aqui de forma sucinta alguns conceitos fundamentais para o percurso das análises.

A AD da escola francesa, fundamentada em Pêcheux<sup>20</sup>, surgiu na década de 60 na França e foi trazida para o Brasil por Eni Orlandi<sup>21</sup>. Segundo Petri (2006, p. 2).é possível dizer que: “Michel Pêcheux tem o mérito, historicamente reconhecido, de ser o fundador da AD, em sua forma acabada, como foi conhecida na França a partir dos anos 60 e como é tomada e desenvolvida atualmente no Brasil”

Desta-se aqui a necessidade de pontuar o conceito de discurso, que conforme o Dicionário Michaelis (On-Line) é: “1 Fala proferida para o público; oração. 2 *ant* Raciocínio lógico. 3 Exposição didática de um assunto”. Para a AD o discurso corresponde a seu objeto de estudo, conforme o pensamento de Orlandi: “O discurso é definido não como um transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2005, p. 63).



<sup>20</sup> Michel Pêcheux foi um filósofo francês, fundou a Análise do Discurso de linha francesa ou Pechetiana.

<sup>21</sup> Eni P. ORLANDI é doutora em Linguística pela USP. Realizou Pós-Doutorado na Université de Paris VII, U.P. VII, França (1987/1988 e em 1997). Responsável pelo estabelecimento e consolidação da Análise de Discurso no Brasil. Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UNICAMP.

A AD está estruturada a partir da linguística, do marxismo e da psicanálise, buscando no discurso as formações históricas, sociais e ideológicas, marcando o sujeito, que produz sentidos a partir dessas formações, nesse sentido, Orlandi nos fala:

A análise do discurso introduz, através da noção de sujeito, a de ideologia e a de situação social e histórica. Ao introduzir a noção de história vai trazer à reflexão as questões de poder e das relações sociais. O discurso é definido não como transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores. Assim, se considera que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar outro, mas da relação de sentidos estabelecidos por eles num contexto social e histórico (ORLANDI, 2003, p. 62-63).

O sujeito para a AD se constitui na sua relação com o outro, tomado pelas suas formações ideológicas, como fala Althusser<sup>22</sup>: “toda a ideologia tem por função (que a define) ‘constituir’ os indivíduos concretos em sujeitos” (1980, p. 94). E sua historicidade, assim: “O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2005, p. 20).

A AD trabalha com a linguagem enquanto produção social, materializada pelo discurso, como fala Foucault: “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas.” Não são as palavras em si, mas os sentidos que elas produzem que se busca. “É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (1986, p.56).

Lembramos que “Toda prática discursiva está inserida no complexo contraditório-desigual-sobre-determinado das formações discursivas que caracterizam a instância ideológica em condições históricas dadas” (PÊCHEUX, 1988, p. 213).

As formações discursivas são atravessadas pela ideologia, Althusser, diz que “Os linguistas e os que recorrem à linguística para vários fins deparam, frequentemente, com dificuldades que surgem por eles desconhecerem a ação dos efeitos ideológicos em todos os discursos” (1996, p. 141).

É pelo discurso que o sujeito materializa a ideologia, o discurso não é o texto em si, mas os sentidos que ele mobiliza.

---

<sup>22</sup> Louis Althusser foi um filósofo francês, conhecido por sua teoria sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado.

Ideologia não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa; sendo necessidade da interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique (ORLANDI, 1998, P48).

O sujeito da AD nunca produz um discurso com sentido nele mesmo, seu discurso nunca é neutro, ao produzir um discurso o sujeito tem a ilusão de escolher, separar, excluir, e ao eleger suas palavras, presentes no interdiscurso, essas palavras encontram-se embricadas, ao conjunto das formações discursivas com o complexo das formações ideológicas com dominante, nesse movimento de incompletude o sujeito tem a ilusão de prever os sentidos, sem considerar a reversibilidade da sua consciência.



Partindo da noção de sujeito da AD baseado na ordem do simbólico o qual “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submetesse à língua significando e significando se pelo simbólico na história (Orlandi , 1999, p.17) destaca-se aqui, que o texto é traz em seu referencial teórico a noção de sujeito proposta por Paulo Freire, entende-se que essas duas noções não se contrariam e sim se encontram no devir histórico. Sendo essa uma das diversas concepções de sujeito instituídas pela história, onde o sujeito se produz e é produzido por efeitos de sentidos.

A concepção de sujeito elucidada por Freire pode ser ilustrada na figura<sup>23</sup> abaixo:

---

<sup>23</sup> Fonte: SARTURI, R. C.. Formando professores e professoras: resgatando o papel dos sujeitos-atores. Vidya (Santa Maria), SANTA MARIA, v. 38, p. 7-29, 2004.

# CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO



Assim, o sujeito se produz e é produzido por efeitos de sentidos no movimento histórico e social que vive.

Tomados por esses conceitos que se olha para o discurso produzido pelos sujeitos gestores sobre suas práticas pedagógicas, com base no referencial teórico selecionado.

## 3.1 De onde falam os sujeitos

A condição histórico-social em que o discurso foi produzido, não individualmente, mas socialmente, é de fundamental importância. O sujeito falante é constituído pela ideologia e pelo inconsciente, no qual o discurso determina as fronteiras entre aquilo que pode ou não ser pronunciado. Nesse sentido é descrito a seguir o lugar de onde falam os sujeitos da pesquisa.

Situada em um bairro central do município de Santa Maria, a escola estadual de educação básica possui cerca de 110 educadores, distribuídos nos três turnos e que atuam nos seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil (Nível B), Ensino Fundamental, Ensino Médio (diurno e noturno), Educação de Jovens e

Adultos (Alfabetização), Educação Especial com Sala de Recursos para Deficientes Mentais e Deficientes Visuais.

Consta em seu Projeto Político Pedagógico, a adoção da política de Gestão Democrática do Ensino Público<sup>24</sup>, sendo administrada pelo Diretor<sup>25</sup> e Vice-diretores de turno, Coordenação Pedagógica, respeitando as deliberações do Conselho Escolar, órgão colegiado que tem funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras nas questões administrativas, pedagógicas e financeiras, regendo-se por legislação própria.

A escola conta ainda com a Associação do Círculo de Pais e Mestres que assessora a Direção nos aspectos financeiros seja com ações próprias, através de festas e campanhas, bem como a partir da administração da verba que lhe é destinada em consonância com o Conselho Escolar e legislação específica.

As reuniões administrativo-pedagógicas constituem-se em espaço de planejamento e reflexão da prática pedagógica bem como de formação continuada para a equipe pedagógica, sendo realizadas semanalmente, às quintas-feiras, das 16h 15 min às 18h 15 min.

Paralelos às atividades regulares, são oferecidos projetos extracurriculares, que buscam complementar a formação dos alunos nas diferentes áreas. Para o desenvolvimento das atividades escolares e viabilização dos diferentes projetos, a escola estabelece parcerias com entidades, associações, universidades públicas e privadas e disponibiliza carga horária do regime de trabalho do professor para realização destes projetos. A escola conta também com um grupo de mães cadastradas na ONG “Parceiros Voluntários” que realizam trabalhos assistenciais de apoio à escola.

Além dos dispositivos legais, a escola é regida pelas Normas de Convivência que são elaboradas e aprovadas pela comunidade escolar e submetidas à aprovação do Conselho Escolar.

O Plano de Atividades é elaborado a cada gestão, juntamente com suas ações deve contemplar os aspectos físico, humano e pedagógico e as concepções expressas no PPP e no Regimento Escolar. As ações previstas neste plano buscam partir dos indicadores obtidos pela escola mediante Avaliação Institucional, Avaliação Externa e Resultados Educacionais.

---

<sup>24</sup> Lei Estadual 10.576, de 14 de novembro de 1995, alterada pela lei 11.695, de dezembro de 2001.

<sup>25</sup> O Diretor é indicado pela comunidade escolar, mediante votação direta.

## 4 ANÁLISES

*Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. É é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer*  
Paulo Freire

A seguir, partindo dos estudos realizados e da constituição do *corpus*, busca-se identificar aqui por que os sujeitos/gestores escolheram estas e não outras formações discursivas para expressar seus pensamentos sobre suas práticas pedagógicas, quais são as marcas que mostram as formações ideológicas em que se inscrevem, que sentidos as políticas públicas que buscam uma gestão educacional democrática produzem nos discursos dos sujeitos/gestores sobre suas práticas pedagógicas a partir do *corpus*<sup>26</sup> selecionado.

### 4.1 Tensão no entrecruzamento dos discursos

As análises a seguir partiram de dois recortes que mostram a tensão entre regras, leis e ações docentes com os discursos produzidos pelos sujeitos/gestores. Esses primeiros recortes foram retirados do resultado da avaliação institucional da escola pesquisada. Os recortes apresentados a seguir são dos sujeitos/gestores quando se referem às práticas pedagógicas na avaliação instrucional da escola em que foi realizada a pesquisa.

**Recorte A** (Retirado da Avaliação Institucional da Escola) *Regras e acordos não são respeitados por todos.*

**Recorte B** (Retirado da Avaliação Institucional da Escola) *Houve empenho no controle à disciplina dos alunos.*

Têm-se presente na escola práticas pedagógicas que permitem “visualizar efeitos de sentidos que forçam o dizer institucionalizado.” (PEY, 1988, p.17). Nesse

---

<sup>26</sup> Conforme Orlandi “a constituição do *corpus* já é análise, pois é pelos procedimentos analíticos que podemos dizer o que faz parte e o que não faz parte do *corpus*.(1998, p.15)”.

sentido, o sujeito/gestor, interpelado pela ideologia do sistema pedagógico, estabelece uma formação discursiva que valoriza a disciplina (Recorte A), como uma “fábrica de indivíduos” (FOUCAULT, 2003, p. 143) e a ordem na escola (Recorte B). O seu discurso se mostra atravessado por um contexto sócio-histórico o qual os saberes se organizam por normas e regras disciplinadoras, muitas vezes garantidas por micropenalidades como nos aponta Foucault:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das atividades (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 2003, p.149).

Ao mesmo tempo em que a escola se mostra a partir das formações discursivas dos sujeitos/gestores como uma instituição marcada com um contexto histórico-social que busca ordem e disciplina, se apresenta como um lugar de contradição, onde a forma-sujeito entra em contradição com a formação discursiva dominante, surge então a possibilidade de se constituir uma nova forma-sujeito, passando da paráfrase<sup>27</sup> para a polissemia<sup>28</sup>, segundo Orlandi (1998, p.14) paráfrase e polissemia é o “eixo que estrutura o funcionamento da linguagem” ao estabelecer a “relação entre o mesmo e o diferente, a produtividade e a criatividade na linguagem”.

#### **4.2 O que pode ou não ser dito**

A seguir o Recorte A foi retirado do PPP da escola e os Recortes B e C da avaliação institucional.

---

<sup>27</sup> Segundo o Glossário de Termos do Discurso (On-Line) Paráfrase pode ser entendida como: “Processo de efeitos de sentido que se produz no interdiscurso, retorno ao já-dito na produção de um discurso que, pela legitimação deste dizer, possibilita sua previsibilidade e a manutenção no dizer de algo que é do espaço da memória.”

<sup>28</sup> Segundo o Glossário de Termos do Discurso (On-Line) Polissemia pode ser entendida como: “Deslocamento, ruptura, emergência do diferente e da multiplicidade de sentidos no discurso”.

**Recorte A** (Retirado do PPP da Escola)

Com relação à gestão reconhecem a importância dos colegiados escolares (CPM e Conselho Escolar), **mas não querem se envolver neste trabalho**, não conhecem o estatuto destes colegiados e pedem que a direção, juntamente com os membros destes, faça a divulgação das informações das suas ações. Reconhecem que, nestes colegiados, **a participação da comunidade como um todo é insatisfatória**. Porém, reconhecem que os pais, quando chamados, atendem às solicitações da escola. Sugerem que a escola busque alternativas de maior participação. (Grifo da autora)

**Recorte B** (Retirado da Avaliação Institucional da Escola)

Conselho Escolar falha na participação da comunidade. Normas do Conselho Escolar não são conhecidas por todos.

**Recorte C** (Retirado da Avaliação Institucional da Escola)

Conselho Escolar é atuante.

Percebe-se que o discurso dos sujeitos/gestores referente ao Recorte B sobre o Conselho Escolar remete a mesma formação discursiva do PPP da escola, conforme o Recorte A, as formações discursivas são “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes...” (PÊCHEUX, 1988, p. 160). As formações discursivas estão marcadas pela formação ideológica da gestão educacional como processo utópico, que permanece estático no processo de busca pela participação de todos.

Os sujeitos/gestores no Recorte B ao se referirem ao Conselho Escolar mostram uma contra identificação em relação ao Recorte C, entendemos por contra identificação “resultando na tomada de posições não-coincidentes, divergentes,

discordantes” (INDURSKY, 1998, p. 74). Levando em consideração que o processo de construção e execução do PPP, segundo as políticas públicas, deve ter a participação e contribuição de todos, que juntos devem trabalhar pelos mesmos objetivos, mas como fala Freire:

“Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa desse direito, que no fundo, é o direito também a atuar” (FREIRE, 1997, p.88).

Considerando o pensamento de Paulo Freire, tem-se um sujeito que “é determinado, sem se dar conta, a dizer o que o seu lugar de formação social impõe que seja dito” (INDURSKY, 1998), esse sujeito na ilusão de ser autônomo é assujeitado<sup>29</sup> pela ideologia dominante, “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (ALTHUSSER, 1985, p. 93).

Percebe-se que as condições de produção foram um fator fundamental para a construção dos saberes constitutivos das formações discursivas dos sujeitos/gestores, como fala Orlandi:

As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Uma delas é o que chamamos de relação de sentidos. Segundo esta noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis (ORLANDI, 2005, p. 39).

Dessa forma, os sentidos produzidos pelo discurso do sujeito/gestor são atravessados pelo inconsciente, marcados pelas formações discursivas do meio que se encontra posto num lugar de incompletude, assujeitado por um “já dito” e pelo

---

<sup>29</sup> Assujeitamento conforme o Glossário de Termos do Discurso (On-Line) significa: “Movimento de interpelação dos indivíduos por uma ideologia, condição necessária para que o indivíduo torne-se sujeito do seu discurso ao, livremente, submeter-se às condições de produção impostas pela ordem superior estabelecida, embora tenha a ilusão de autonomia. Para Althusser, os indivíduos vivem na ideologia, não havendo, portanto, uma separação entre a existência da ideologia e a interpelação do sujeito por ela, o que ocorre é um movimento de dupla constituição: se o sujeito só se constitui através do assujeitamento é pelo sujeito que a ideologia torna-se possível já que, ao entendê-la como prática significante, concebe-se a ideologia como a relação entre sujeito, língua e história na produção dos sentidos (Orlandi, 1999)”. Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/glossario.html>. Acessado em: 18 de abril de 2009.

“que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1988, p.60), assim o discurso pedagógico se constitui em um "dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola" (Orlandi, 1994, p. 28).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros.*

*Paulo Freire*

Muitos poderiam ser os caminhos dessa pesquisa, mas após as leituras, reflexão, conversa com outros colegas, gostaria de registrar aqui que, apesar da busca pela imparcialidade, um texto nunca é neutro, sempre se tem as marcas das formações ideológicas, históricas e do esquecimento do pesquisador em seu trabalho, assim esse trabalho ainda não se encontra acabado, tendo em vista a diversidade de leituras referentes ao campo educacional, mesmo delimitando o objeto de estudo, este é apenas o início de uma caminhada.

Como educadora, tenho trabalhando oito anos em escolas de Ensino Fundamental, percebi que muitas foram as vezes que o meu discurso (e as práticas também) não produziu os sentidos desejados, a ilusão de prever os sentidos mesmo sendo necessária para que possamos ocupar o lugar onde estamos, nos assujeita e nos inscreve em determinada ideologia sem termos a escolhido racionalmente.

Acredito que a busca pelo conhecimento é fundamental para que se efetive uma educação de qualidade, essa busca deve ser constante e de forma compartilhada entre todos os envolvidos no contexto educacional, assim pode-se reduzir as “contraidentificações” e “desidentificações” existentes na tensão entre o discurso e a prática.

As práticas pedagógicas não são do professor – são construídas com os alunos. Freire (2003) diz: "o ensinar inexiste sem aprender e vice-versa". Nessa dinâmica os educadores e educandos se modificam continuamente em sujeitos autores e construtores dos seus saberes. Por isso, "ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção".

As políticas públicas podem ser consideradas uma conquista da sociedade, funcionando como uma garantia para que direitos e deveres legalizados por nossos representantes, dentro de uma gestão democrática representativa, contudo, nem

sempre as políticas públicas acompanham as demandas do nosso tempo, que se apresenta cada vez mais mutável e complexo.

Nesse sentido, é pertinente destacar que o contexto escolar em sua maioria elege seus representantes e não participa efetivamente das decisões legais, em contrapartida na hora de executar os dispositivos legais muitas vezes não concordam ou têm conhecimento do processo percorrido até que esta ou aquela lei passasse a fazer parte de suas vidas.

Ainda no contexto das políticas públicas fica o questionamento de que sendo a nossa gestão democrática, fruto de uma democracia representativa e não participante, seria um direito do educador de se omitir da elaboração do PPP ou das ações conjuntas do contexto escolar?

A constituição da escola enquanto espaço de construção e transformação não deve negar sua historicidade e sim conhecer e trabalhar para construir uma história marcada por conquistas e superação.

Acreditar que temos uma gestão educacional democrática funcionando plenamente em nossas escolas é uma utopia, como também seria uma utopia<sup>30</sup> dizer que se todos trabalharmos juntos vamos um dia ter uma completa gestão educacional democrática, porque o contexto educacional é composto por sujeitos com histórias e ideologias diferentes, negar isso é ir contra a liberdade de escolha do ser humano.

Mas, podemos falar que o caminho em busca desta utopia se efetiva no movimento de identificação, “desintedificação e “contra-identificação” com a ideologia, buscando qualificar nossas práticas pedagógicas, encurtando a distância entre a teoria e prática, entre o que pode ou não ser dito. Assim pesquisas dessa natureza podem contribuir para produz outros sentidos sobre os nossos discursos, desconstruir nossas “verdades” e repensarmos nossas ações.

---

<sup>30</sup> “A palavra utopia foi empregada pela primeira vez pelo filósofo inglês Thomas Morus, no livro Utopia, a cidade ideal perfeita. A palavra é uma composição de palavras gregas e, rigorosamente, significa: em lugar nenhum, lugar inexistente, imaginário. Por esse motivo, estamos acostumados a identificar utopia e utópico com impossível, aquilo que só existe em nosso desejo e imaginação e que não encontrará, nunca, condições objetivas para se realizar” (CHAUÍ, 2000, p; 576).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ZIZEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1966.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.695**, de 10 de dezembro de 2001, altera a LEI No 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a gestão democrática do Ensino Público e dá outras providências.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Atica, 2000.

\_\_\_\_\_. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COSTA, S. S. G. **De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)**. Educação e Sociedade. Campinas, v.26, n.93, set./dez. 2005.

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos**, 4 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

DIAS, E. P. **Conceitos de gestão e administração**: uma revisão crítica. Revista Eletrônica de Administração. Vol. 01. edição 01. jul./dez. Franca-SP: Facef, 2002.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1996.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências Novos Desafios**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G.. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHMANN, R. (coord.). **Temas e estudos. Escola Brasileira**. São Paulo: Atlas, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2003.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da Escola: fundamentos para sua realização. IN.: GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (orgs). **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 4 ed.. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2001 (guia da escola cidadã, vol 1).

GANDIN, D. **Escola e Transformação Social**. 3.ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

INDURSKY, F. **A análise do discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem**. In: Cadernos do IL. nº 20. Porto Alegre, UFRGS, Instituto de Letras, dez. / 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. In: EM ABERTO. Vol. 17, no 72, fev/jun, 2000. p. 11-33.

\_\_\_\_\_. **A Evolução da Gestão Educacional, a partir de Mudança Paradigmática**. 2001. Disponível em  
<[http://revistaescola.abril.com.br/grandes\\_temas/gestao\\_escolar/gestao.doc](http://revistaescola.abril.com.br/grandes_temas/gestao_escolar/gestao.doc)>  
Acesso em: 20 de junho de 2009.

MOUSQUER, M. E. L. **Paradoxos da Democracia**: um estudo sobre normatividade e possibilidade no campo da gestão democrática do ensino público. UFRGS, 2003. 246f. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola. São Paulo, n.142, p.45-48, maio. 2001

- OLIVEIRA, D. A. **Reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. In: Educação e Sociedade, vol. 25, nº 89, 2004.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e o funcionamento**: as formas do discurso. 2 ed. Campinas: Pontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2 ed. Petrópolis, RJ, Vozes Editora. 1998.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- \_\_\_\_\_. **O que é lingüística**. São Paulo. Brasiliense, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- PARO, V. H. **Administração Escolar** – Introdução Crítica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PÊCHEUX, P. **Semântica e Discurso** - Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- PEY, M. O. **A escola e o Discurso pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1988.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LÉVI, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática, São Paulo, 1993.
- PERRENOUD, Ph.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; e CHARLIER, E. (Org). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**, 29 ed, Petrópolis: Vozes, 2005.
- PETRI, V. **Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60**. Expressão (Santa Maria), v. 1, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SARTURI, R. C. **Formando professores e professoras**: resgatando o papel dos sujeitos-atores. Vidya (Santa Maria), SANTA MARIA, v. 38, p. 7-29, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 12. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1994.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico** – Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

Anexo

## Resultado da Avaliação Institucional da Escola onde foi realizada a coleta de dados

<b>Ambiente Educativo</b>
<b>Pontos Fortes:</b>
Escola proporciona inovações
Houve empenho no controle à disciplina dos alunos
Colega da supervisão ouve, ajuda, auxilia, compreende
Amizade, solidariedade, diálogo são usados no cotidiano para crescimento do aluno
Há amizade e solidariedade no ambiente escolar
No noturno professores buscam resolver problemas através do diálogo. Professores são acessíveis, colaborativos e dispostos a orientar e colaborar com crescimento dos alunos
Noturno: em virtude das especificidades dos alunos é grande a preocupação com sua formação (tornarem-se GENTE)
<b>Pontos Fracos:</b>
Regras e acordos não são respeitados por todos (3)
Existe preconceito entre alunos
Não ter conhecimento das propostas dos alunos com relação às regras
Professores com CH alta, sem tempo para interagir entre seus pares
Promoção de festas para confraternizar não é atividade corriqueira (sem arrecadação de fundos)
Alguns professores são pouco afetuosos com os alunos
Alunos nem sempre acatam atividades propostas pelos professores
Dificuldade em operacionalizar normas de convivência
Alunos não participam da elaboração das normas
<b>Sugestões:</b>
Todos os professores adotarem uma mesma linha de trabalho (UNIDADE)
Valorizar e cuidar do emocional dos professores
Trabalhar afetividade sem terrorismo
Estimular os professores
Participação de alunos, pais e professores na elaboração das regras de convivência
Regras serem cumpridas por todos (alunos, prof, funcionarios) Ex: Pontualidade
Trabalhar na aceitação das diferenças

Maior participação de pais nas atividades propostas pela escola
Maior envolvimento de pais na vida escolar dos filhos
Mais espaço e tempo para profs discutirem ações educativas
Maior conscientização quanto à importância das normas de convivência
<b>Gestão Escolar Democrática</b>
<b>Pontos Fortes:</b>
Conselho Escolar é atuante
<b>Pontos Fracos:</b>
Conselho Escolar falha na participação da comunidade
Normas do Conselho Escolar não são conhecidas por todos
<b>Sugestões:</b>
Buscar alternativas para maior participação da comunidade escolar
Melhor divulgação da prestação de contas (2)
Usar mural da entrada para Conselho Escolar
Comunicar e divulgar informações
Uso de mural na área que toda comunidade tome conhecimento de decisões, feriados, prestação de contas, etc.
Normas do Conselho Escolar serem apresentadas a toda comunidade escolar
<b>Prática Pedagógica e Avaliação</b>
<b>Pontos Fortes:</b>
Prática de avaliação está dentro do contexto legal (é satisfatória)
Alguns professores trocam ideias para planejar seu trabalho
Alguns professores levam em consideração as sugestões dos alunos
Alguns professores integram-se ao bairro promovendo visitas e buscam soluções para os problemas
<b>Pontos Fracos:</b>
Poucos educadores especiais
Avaliação do professores não é realizada (apenas a FIRESC)
Reuniões de Conselho de Classe não têm espaço para discussão sobre

aprendizagem dos alunos
Avaliação institucional muito extensa
Participação dos pais é reduzida e escola não tem a prática de divulgar o projeto pedagógico
<b>Sugestões:</b>
Horas para elaboração e correção dos trabalhos avaliativos
Maior acompanhamento dos educadores especiais
Disponer recursos: computador, folhas para impressão, xerox
Maior prática de auto-avaliação
Mais tempo para organização e discussão de práticas pedagógicas interdisciplinares
Reuniões por área, disciplina, série, para viabilizar projetos e outras práticas
Horário especial, dentro da CH do prof, para atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem
Psicóloga para atendimento dos alunos
Cada dimensão da avaliação institucional ser avaliada por um grupo e discutida em diferentes momentos
Coordenador de disciplina auxilia na existência de momentos formais de diálogo entre professores
Noturno: tópico da avaliação despertou o desejo do grupo em realizar práticas que envolvam o entorno da escola
<b>Formação Inicial e Continuada</b>
<b>Pontos Fortes:</b>
Sempre existe a vontade de melhorar a prática pedagógica
<b>Pontos Fracos:</b>
Formação não suficiente. Demanda disponibilidade de tempo e recursos financeiros
Não ter professores substitutos
Formação sobre o trabalho com ANEEs só foi realizada em 2006
Divulgação de cursos não acontece
Não há disponibilidade de CH para discussão sobre planos de aula
No EM não funcionou o trabalho com o grupo que participou do projeto de formação para práticas com ANEEs
CH elevada não prioriza qualidade
CRE impõe mudanças e substituições sem consulta a comunidade escolar

Reuniões pedagógicas extrapolam horário de término
--

<b>Sugestões:</b>
-------------------

Pontualidade início e término de reuniões
---

Reuniões serem objetivas
--------------------------

Maior número de horas disponíveis dos educadores especiais para os trabalhos na escola
--

Abertura de espaço para reuniões de formação
--

Replanejar itens insatisfatórios
----------------------------------

Oferta de curso de capacitação para professores e funcionários
--