



UERN

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

**O DISCURSO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A  
PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR**

GEORGE EDUARDO FERREIRA DE MESQUITA

MOSSORÓ/RN  
2017

GEORGE EDUARDO FERREIRA DE MESQUITA

**O DISCURSO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A  
PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria Edgleuma de Andrade

MOSSORÓ/RN  
2017

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas  
e Diretoria de Informatização (DINF) - UERN,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M578d Mesquita, George Eduardo Ferreira de.  
O discurso de professores da educação básica sobre a participação na  
gestão escolar / George Eduardo Ferreira de Mesquita - 2017.  
166 p.

Orientadora: Maria Edgleuma de Andrade.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do  
Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Discurso. 2. Gestão Escolar. 3. Participação docente. I. Andrade,  
Maria Edgleuma de, orient. II. Título.

GEORGE EDUARDO FERREIRA DE MESQUITA

**O DISCURSO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A  
PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

---

Prof. Dr. Alex Fabiano Correia Jardim  
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

---

Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

---

Prof. Dr. Marcos de Camargo Von Zuben (suplente)  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

---

Débora Maria do Nascimento (suplente)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

MOSSORÓ/RN  
2017

Dedico este trabalho a todas as pessoas que contribuíram para que eu pudesse realizá-lo.

## **AGRADECIMENTOS**

De acordo com a filosofia budista não existe nada independente. Observador, observação e objeto observado fazem parte de um só movimento e não podem ser compreendidos isoladamente. A vida é feita de causas e condições. Nesse sentido, devo agradecer às causas e condições que me permitiram realizar esta pesquisa e construir este trabalho.

Ao Senhor Buddha, por ter-me ensinado o Dharma sagrado que rege minhas ações diárias. A minha família, pelo apoio e paciência dispensados nesse período. A Dra. Maria Edgleuma de Andrade, minha estimada orientadora, pela oportunidade, paciência e confiança depositadas em mim. A Ivanilza Beserra, minha companheira, pelo apoio, paciência e carinho em todos os momentos. Aos colegas de curso, pelo apoio mútuo e pelo aprendizado da convivência. Aos professores do mestrado, pelo que me ensinaram. A CAPES, pela bolsa que me permitiu cursar o mestrado sem maiores dificuldades.

Estas foram as causas e condições que me permitiram concluir este trabalho, às quais presto minha homenagem e expresso minha gratidão.

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, no outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico.

(FOUCAULT, 2014, p. 06).

## RESUMO

Esta pesquisa pretendeu analisar o discurso de professores da educação básica de escolas públicas do Alto Oeste Potiguar (RN), sobre a participação na gestão escolar. Para tanto, teve como objetivos: estudar a relação entre discurso e prática a partir das teorizações discursivas de Foucault; identificar a regularidade dos enunciados sobre a participação na gestão escolar nos discursos dos professores e investigar que prática discursiva os professores exercem sobre a participação na gestão escolar. De natureza qualitativa, a pesquisa segue os pressupostos do aporte teórico-metodológico de Michel Foucault, utilizando os conceitos de discurso, sujeito, enunciado, prática discursiva, formação discursiva, heterogeneidade discursiva, interdiscurso e poder, os quais foram mobilizados para a realização das análises das narrativas. O procedimento utilizado para a construção dos dados foi a entrevista aberta temática, que possibilitou a construção dos dados de maneira dialógica e a posterior transformação em narrativas. Os resultados das análises indicaram que os ditos dos professores sobre a participação na gestão escolar são transversalizados por um discurso formal. Esse fato repercute em concepções e práticas participativas burocratizadas e apolíticas, ou seja, que ocorrem por motivos diversos dos interesses coletivos da organização escolar. O que aparece na superfície dos discursos é uma prática discursiva que concebe a participação, como a frequência em reuniões e a possibilidade de expressar ideias e opiniões. Outra regularidade discursiva é que a participação aparece condicionada pela ação da gestão da escola, o que indica a centralidade e a verticalidade das relações de poder.

**Palavras-chave:** Discurso. Gestão escolar. Participação docente.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze the discourse of teachers of basic education of public schools of the Upper West Potiguar (RN) on participation in school management. To do so, it had as objectives: to study the relation between discourse and practice from the discursive theories of Foucault; To identify the regularity of statements about participation in school management in teachers' discourses and to investigate the discursive practice of teachers on participation in school management. Of qualitative nature, research follows the presuppositions of Michel Foucault's theoretical-methodological contribution, using the concepts of discourse, subject, statement, discursive practice, discursive formation, discursive heterogeneity, interdiscourse and power, which were mobilized for the analysis of narratives. The procedure used to construct the data was the thematic open interview, which enabled the construction of the data in a dialogical way and the subsequent transformation into narratives. The results of the analyzes indicated that teachers' sayings about participation in school management are mainstreamed by a formal discourse. This fact has repercussions on bureaucratized and apolitical participatory conceptions and practices, that is, they occur for reasons other than the collective interests of the school organization. What appears on the surface of discourses is a discursive practice that conceives of participation as attendance at meetings and the possibility of expressing ideas and opinions. Another discursive regularity is that participation is conditioned by the action of school management, which indicates the centrality and verticality of power relations.

**Keywords:** Speech. School management. Teacher participation.

## **LISTA DE SIGLAS**

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Panorama de Teses e Dissertações sobre Gestão escolar participativa no Brasil....28

## LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Panorama da produção nacional de Teses e Dissertações sobre gestão escolar participativa. ....	27
Quadro 2 – Levantamento de Teses e Dissertações que utilizam Foucault como referência teórica. ....	38

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA ...</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Do nosso ponto de partida: a delimitação do objeto de pesquisa e a formulação da problemática.....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 Aprofundamentos metodológicos da pesquisa .....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 A gestão escolar participativa na literatura acadêmica: o panorama da produção nacional.....</b>	<b>25</b>
<b>1.4 Dos motivos que nos trouxeram até aqui: por que realizar esta pesquisa e escrever este trabalho .....</b>	<b>29</b>
<b>1.5 Dos sujeitos que constituem a pesquisa .....</b>	<b>32</b>
<b>1.6 Dos procedimentos de construção dos dados da pesquisa: entrevista aberta temática e construção de narrativas .....</b>	<b>33</b>
<b>1.7 Da análise foucaultiana do discurso como opção teórico-metodológica: por que Foucault? .....</b>	<b>36</b>
<b>1.8 Inquietações metodológicas: ou das idas e voltas na construção metodológica da pesquisa .....</b>	<b>39</b>
<b>1.9 Tópicos temáticos: guias para a construção dos dados .....</b>	<b>48</b>
1.9.1 A concepção de participação.....	49
1.9.2 O entendimento dos processos gestionários da escola .....	50
1.9.3 As instâncias participativas da escola .....	51
1.9.4 A percepção sobre a própria prática participativa.....	52
<b>CAPÍTULO 2 – OS SENTIDOS DA PARTICIPAÇÃO E DA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA .....</b>	<b>54</b>
<b>2.1 Situando conceitos: algumas palavras a mais sobre participação .....</b>	<b>59</b>
<b>2.2 Participação é poder .....</b>	<b>62</b>
<b>2.3 A gestão escolar participativa .....</b>	<b>63</b>
2.3.1 Contextualizando a gestão escolar participativa.....	67
<b>CAPÍTULO 3 – A TEORIZAÇÃO DO DISCURSO FOUCAULTIANA E A SUA RELEVÂNCIA PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO .....</b>	<b>75</b>
<b>3.1 Um novo conceito de objetividade: a construção discursiva do social .....</b>	<b>75</b>
<b>3.2 A teorização foucaultiana do discurso .....</b>	<b>80</b>
<b>3.3 Prática discursiva e formação discursiva .....</b>	<b>84</b>
<b>3.4 A heterogeneidade discursiva .....</b>	<b>86</b>
<b>3.5 Quem é o sujeito do discurso? .....</b>	<b>88</b>
<b>3.6 Aspectos para uma análise discursiva foucaultiana .....</b>	<b>90</b>
<b>3.7 Procedimentos de delimitação da produção/reprodução do discurso.....</b>	<b>94</b>
<b>3.8 Produção do sujeito-professor: o lugar de onde se fala.....</b>	<b>101</b>
<b>3.9 Discurso e saber-poder: a instituição escolar .....</b>	<b>103</b>
<b>CAPÍTULO 4 – VOZES QUE SE CRUZAM: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR .....</b>	<b>107</b>
<b>4.1 Os sujeitos-professores e suas narrativas: a construção discursiva da participação em processos de gestão escolar .....</b>	<b>108</b>
4.1.1 Narrativa da professora Nárnia.....	108
4.1.2 Narrativa da professora Neta .....	110
4.1.3 Narrativa da professora Bela .....	112
4.1.4 Narrativa do professor Neves .....	114

4.2 A transversalidade do discurso nas vozes dos sujeitos-professores.....	119
4.2.1 Concepção de participação .....	120
4.2.2 Concepção de gestão participativa .....	123
4.2.3 O sentido dado à participação em processos de gestão escolar .....	126
4.2.4 A relação entre participação e poder no contexto da gestão escolar.....	129
4.2.5 Instâncias/espços de participação dos professores em processos de gestão escolar....	132
4.2.6 A percepção sobre a própria prática participativa em processos de gestão escolar.....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO A – NARRATIVA DA PROFESSORA NÁRNIA.....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO B – NARRATIVA DA PROFESSORA NETA.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO C – NARRATIVA DA PROFESSORA BELA .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO D – NARRATIVA DO PROFESSOR NEVES .....</b>	<b>162</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é antes de qualquer coisa um símbolo do reconhecimento da ação dos professores na construção do que veio a se chamar de gestão democrática da escola pública. Iniciamos a introdução deste texto com essa afirmação para salientar que a participação dos professores é um fator determinante para a democratização dos processos de gestão escolar.

Todos querem falar sobre os professores, prescrever suas habilidades, delimitar seu campo de ação, desvendar sua identidade e produzir a sua subjetividade. Quer-se dizer o que o professor deve ser. Há muitos ditos sobre os professores: “professor bom é aquele que...”; “o professor deve dominar as novas tecnologias e...”; “lugar de professor é na sala de aula”; “gestão não é coisa de professor”; “a função do professor é ensinar o conteúdo”; “a participação do professor deve ocorrer na elaboração do projeto político-pedagógico”<sup>1</sup>.

Ditos esses são repetidos como verdades, inclusive pelos próprios professores, quando se encontram atravessados por discursos liberais. Eles não são apenas frases sem sentido. Esses ditos constituem os professores, isto é, forjam a sua subjetividade e lhes imprimem modos de ser/agir: o controle pelo discurso. Desse modo, é justo que queiramos dar voz aos sujeitos-professores como interlocutores das suas próprias concepções e ações. Saber o que eles têm a dizer sobre si mesmos e sobre a própria participação em processos de gestão. Ou seja, saber como eles agem diante dos discursos que tentam subjetivá-los e constituí-los. Isso pode revelar algo de resistência (produção) ou de apropriação (reprodução) ao discurso.

É comum dizermos que os professores não participam, que não se interessam pelos assuntos da escola. No entanto essa é uma maneira simplificada de pensar as práticas docentes. É preciso entender as causas e as condições que estão envolvidas na configuração do modo de ser/agir docente. O nosso trabalho tem a prerrogativa de tentar compreender essas condições e mostrar que os professores são interpelados a todo o momento por discursos que visam subjetivá-los e constituí-los. Mas ao mesmo tempo também pretende mostrar que é possível resistir aos discursos hegemônicos e constituir a si próprios.

---

<sup>1</sup> Esses ditos foram construídos pelo pesquisador para exemplificar as facetas do discurso que pretende constituir o modo de ser/agir do sujeito-professor. Não se trata, portanto, de excertos de falas de nenhum dos sujeitos participantes.

Uma das mais interessantes formulações de Michel Foucault é a que se refere à constituição do sujeito social. Para ele o sujeito é constituído discursivamente. Mas o que isso significa? Para responder a essa pergunta é preciso remeter à ideia foucaultiana de que os discursos formam os objetos de que falam. Isso significa que o discurso tem poder de assujeitamento. Assim, determinados discursos formam determinados sujeitos. Então suponhamos um discurso hegemônico que concebe o professor como aplicador de teorias pedagógicas. Esse discurso atravessaria e constituiria o professor como um *aplicador de teorias*.

A ideia de que os sujeitos são atravessados significa que eles são permeáveis, suscetíveis de absorverem determinados discursos que passam a integrar a sua subjetividade. Todavia há a possibilidade de resistência. Os sujeitos podem se libertar dos assujeitamentos a que foram submetidos. Essa é uma das maiores contribuições de Foucault, a de ter mostrado que os sujeitos são mais livres do que pensam<sup>2</sup>. Nesse sentido, eles podem ser muito mais do que reprodutores de discursos. Eles podem ser produtores de discursos sobre si mesmos e, dessa forma, criar novos significados e reinventar o modo de ser/agir. Considerando o nosso objeto de estudo, colocamos a participação como um meio possibilitador dessa resistência. Mas não é qualquer participação. A que nos referimos é aquela concebida como exercício do poder. Questionávamos, então, se os professores resistem ao discurso hegemônico ou se são atravessados e constituídos por ele.

O discurso da participação dos professores em processos de gestão integram o chamado discurso pedagógico, o qual faz parte da formação discursiva pedagogia, que pode ser descrita como um *corpus* de saberes sobre a educação e seus sujeitos. Saberes estes que exprimem as verdades pedagógicas de um tempo, uma época, ou seja, delimitam aquilo que pode ser dito – e por quem pode ser dito – e feito em termos de educação. A questão da gestão escolar faz parte desses saberes.

Oficialmente o discurso jurídico é a principal fonte do discurso da participação docente. Esse discurso é materializado principalmente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, nº 9.394/1996), que aponta a possibilidade da participação dos professores na gestão escolar da escola pública. No entanto essa não é a única fonte desse discurso. A LDB é tão somente a fonte do discurso oficial da participação. Por mais limitado que possa ser ele

---

<sup>2</sup> Em entrevista concedida em 1982, ao falar do seu papel de intelectual, Foucault afirmou que sua incumbência era mostrar às pessoas que as verdades evidentes em que elas acreditam são fabricações históricas, e, que, portanto, podem ser criticadas e destruídas. Para uma melhor compreensão desse axioma recomenda-se a leitura do escrito *Verdade, Poder e Si Mesmo*, de Foucault, presente no livro *Ditos e Escritos V (2006)*, cuja referência pode ser encontrada no índice de referências deste trabalho.

representa a materialidade da luta dos profissionais da educação e da sociedade civil pela escola pública democrática de qualidade. A participação de que a LDB fala é uma conquista social transformada em direito. Nesse ponto é importante frisar que, embora importante, a presença da participação no discurso jurídico-normativo não é garantia de que ela ocorra nas escolas. Podemos dizer que a sua construção é permanente e se faz no cotidiano escolar. Esse discurso tenta instituir uma verdade pedagógica, a de que a gestão escolar democrática é construída a partir da participação dos profissionais da educação e da comunidade. Para tanto, descreve, inclusive, as instâncias em que os professores e os demais profissionais devem atuar prioritariamente. Essas instâncias são o conselho escolar e o projeto pedagógico da escola.

Como dizíamos a LDB não é a única fonte do discurso da participação dos professores. Nem sempre o que é oficial é o que é materializado na prática. Nessa perspectiva, assumimos que existe um discurso não oficial<sup>3</sup>, que foi construído historicamente. Esse discurso coloca em movimento relações de poder verticalizadas e institui representações de um professor prático e apolítico. Isso nos leva a compreender o discurso como um campo de disputa pelo poder. Mas que poder? O poder de subjetivar os professores para ser e agir de determinada forma.

Partimos da ideia foucaultiana de que o discurso é um acontecimento histórico. As coisas ditas são singulares. Dito de outra forma, existe condições que permitem que um ato de fala seja dito em determinada época e não outros em seu lugar. Sendo assim, o discurso também é uma prática social, visto que institui significados para as mesmas. Essas significações, por sua vez, mobilizam os sujeitos para adotarem determinadas práticas. Daí resulta uma consequência: as práticas sociais são produzidas discursivamente.

Outra ponderação se faz necessária: sendo um fato histórico, o discurso está localizado no interior de uma cultura. Mas não é apenas isto. Ele está localizado institucionalmente. Os sujeitos falam de algum lugar. Saber de que lugar se fala é fundamental para compreender o que está sendo dito. Os médicos falam do hospital e, para compreender a singularidade do seu discurso, é necessário compreender essa instituição. Os professores falam da instituição escolar, logo, faz-se necessário considerar esse lugar para compreendermos como os discursos circulam no seu interior e produzem os seus sujeitos.

---

<sup>3</sup> Quando utilizamos a expressão *não oficial* estamos querendo dizer que esse discurso não aparece explicitamente nos dispositivos jurídico-normativos.

Intentamos compreender como os professores constroem os seus discursos sobre a participação na gestão escolar e como esses discursos repercutem nas suas práticas participativas. Em outras palavras, nos interessou investigar que prática discursiva os professores exercem sobre a participação. Exercer uma prática discursiva, na perspectiva foucaultiana, significa falar segundo as regras construídas anônima e historicamente por um discurso. Dessa maneira, ele é fundamental para investigarmos as práticas participativas dos sujeitos-professores, a partir dos seus discursos. Através desse conceito podemos entender a que discursos pertencem os ditos dos professores.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta o caminho metodológico da pesquisa. Contempla os passos da delimitação do objeto de estudo, da formulação da problemática, da construção dos objetivos e a descrição dos fundamentos metodológicos da pesquisa, como a explicitação das técnicas de pesquisa e das bases teóricas de análise. Em suma, introduz as questões que serviram de base para a realização de todas as etapas da pesquisa.

O segundo capítulo contempla uma discussão conceitual e problematizadora sobre a participação e a gestão escolar participativa. O objetivo desse capítulo é situar os principais conceitos abordados na pesquisa. Nesse sentido, fazemos uma discussão acerca da participação e das suas características. Para tanto, reúne reflexões de diferentes autores, assim como a nossa própria construção conceitual da participação, entendida no contexto deste trabalho como exercício do poder. Nele também abordamos o conceito de gestão escolar participativa, de modo a explicitar as relações entre as ideias de gestão e de participação. Esse capítulo tem importância fundamental para este trabalho, pois é a partir dos conceitos que ele discute que toda a pesquisa está estruturada.

O terceiro capítulo apresenta o aporte teórico que fundamenta a pesquisa. Discute-se aspectos relacionados às teorizações foucaultianas do discurso, como os conceitos de enunciado, discurso, prática discursiva, formação discursiva e outros elementos ligados aos procedimentos que operam o controle da produção/reprodução do discurso.

Apresenta as discussões relativas à participação. Assim, discute o conceito de participação a partir da literatura especializada, assim como o nosso próprio conceito de participação, o qual é alinhado às discussões do poder desenvolvidas por Foucault. Dessa forma, se expressa o entendimento de que a participação é poder, isto é, a participação é considerada uma forma de exercício do poder pelos professores no contexto da gestão escolar. Está presente também a discussão sobre a gestão escolar participativa, pois

consideramos que um trabalho que discute o discurso de professores sobre a participação na gestão escolar não poderia deixar de falar em gestão escolar participativa.

O quarto e último capítulo apresenta os resultados da pesquisa. Inicialmente apresentamos as narrativas construídas a partir dos discursos dos professores. Essas narrativas foram construídas tendo por base as respostas cedidas pelos professores por meio de entrevistas abertas temáticas, as quais se caracterizam pela ausência de rigidez na forma como é conduzida, não tendo, inclusive, perguntas totalmente fechadas, pelo que o pesquisador e o entrevistado têm liberdade para estabelecer um diálogo construtivo. As entrevistas são apresentadas na íntegra, pois acreditamos que os enunciados não existem fora do contexto discursivo dos quais fazem parte. Dessa forma, apresentar apenas fragmentos das falas significaria deslocar os enunciados do discurso dos sujeitos-professores. Esse procedimento é adotado apenas na parte da análise, na qual operamos a categorização das falas e as distribuimos entre elas, de modo a identificar temas e conceitos comuns, ou seja, identificar unidades em meio à dispersão do discurso. Esse procedimento nos permitiu compreender a prática discursiva que os professores exercem sobre a participação em processos de gestão, sendo possível descrever esses enunciados e apontar aqueles que eles excluem.

## CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

*Se a história do pensamento pudesse permanecer como o lugar das continuidades ininterruptas, se ela unisse, continuamente, encadeamentos que nenhuma análise poderia desfazer sem abstração, se ela tramasse, em torno do que os homens dizem e fazem, obscuras sínteses que a isso se antecipam, o preparam e o conduzem, indefinidamente, para seu futuro, ela seria, para a soberania da consciência, um abrigo privilegiado.  
(FOUCAULT, 2008, p. 14).*

Neste capítulo abordamos a construção teórico-metodológica da pesquisa, ou seja, detalhamos os passos que foram necessários para a construção do trabalho. Fazemos o desenho da pesquisa com todos os percalços da caminhada, o que inclui descrever as dificuldades, as inquietações e as descobertas. O objetivo é mostrar para o leitor que este trabalho tem uma história que é marcada muitas vezes por idas, voltas e reviravoltas.

Contempla a discussão das etapas referentes à formulação do problema de pesquisa e da delimitação do objeto de estudo. Explicitamos, ainda, os objetivos que nortearam o desenho da pesquisa. Na sequência, discorremos sobre as justificativas pessoais e acadêmicas que motivaram a escolha do objeto de estudo e da perspectiva teórica escolhida. Apresentamos, ainda, questões relativas à abordagem qualitativa, que orientou a construção do trabalho, e, dentro dessa abordagem, a técnica de entrevista empregada para interagir com os sujeitos da pesquisa, que compreendeu a entrevista aberta temática. Descrevemos, ainda, a metodologia de organização dos dados, através de narrativas que foram construídas a partir das falas dos sujeitos, em resposta às questões propostas pelas entrevistas.

Apresentamos o levantamento da literatura especializada sobre a temática da gestão escolar participativa. Isso é importante para situar o trabalho em relação a outros da mesma área e, dessa maneira, demonstrar a sua relevância e contribuição para o campo de pesquisa em que se insere. Fazemos também algumas considerações sobre a escolha das teorizações foucaultianas do discurso como instrumentos analíticos dos enunciados docentes sobre a participação na gestão escolar e discutimos os aspectos relacionados à escolha dos sujeitos. O desenho da pesquisa pode ser assim sintetizado:

- a) Levantamento bibliográfico de fontes sobre a abordagem metodológica da

pesquisa; o aporte teórico-metodológico foucaultiano; o conceito de participação; e o conceito de gestão escolar participativa. Esse levantamento foi feito através de fontes diversas, como livros, revistas, periódicos e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD);

b) Realização da entrevista aberta temática com professores da educação básica, sobre os temas centrais ligados ao objeto de estudo;

c) Transformação das entrevistas em narrativas. Optamos por apresentar as falas dos sujeitos de forma integral. Para tanto, convertemos as mesmas em textos narrativos em primeira pessoa, que foram submetidos à aprovação dos próprios participantes da pesquisa;

d) Análise dos discursos. Etapa fundamental da pesquisa, compreendendo a criação das categorias centrais, a identificação das unidades de sentido – os enunciados sobre a participação – e a distribuição dos enunciados nas categorias, visando a sua descrição e análise.

A partir desse ponto partimos de uma questão: *em que medida o poder e o discurso estão emaranhados?* No contexto das instituições sociais – como a escola – o poder é determinante na circulação, apropriação e reprodução do discurso. Ao mesmo tempo, o discurso é um dispositivo através do qual o poder pode ser exercido ou colocado em movimento. Nesse sentido, poderíamos perguntar: *que discursos sobre a participação em processos de gestão escolar são colocados em movimento pelos professores?* Esta questão inicial serviu como um suporte, a partir do qual nos lançamos à discussão da produção/reprodução do discurso participativo em processos de gestão escolar por professores da educação básica.

São premissas básicas deste trabalho as noções de participação, gestão escolar, discurso e poder. A participação na gestão escolar é estudada a partir das noções teóricas de discurso e poder desenvolvidas pelo filósofo Michel Foucault. Estas concepções foram elaboradas pelo filósofo ao longo de seus muitos trabalhos. Entre eles, podemos citar: *As Palavras e as Coisas, O Nascimento da Clínica, História da Sexualidade I, II e III, Vigiar e Punir, Verdade e Subjetividade, Microfísica do Poder, A Arqueologia do Saber e A Ordem do Discurso.*

A proposição básica deste trabalho é o estudo do discurso de professores da educação básica sobre a participação na gestão escolar. Desse modo, almejamos compreender como o discursivo participativo é construído pelos sujeitos-professores, o que

implica saber que práticas discursivas<sup>4</sup> são exercidas pelos mesmos sobre a participação em processos de gestão. Isto significa que a fala dos professores não é uma produção autônoma. Dessa forma, não podemos falar em *autoria* quando se fala em discurso, haja vista que Foucault nos ensinou que o que chamamos de discurso é na verdade uma rede de outros discursos, isto é, um interdiscurso, conceito que aprofundaremos mais adiante.

Quando falamos em práticas discursivas estamos nos referindo ao processo pelo qual os sujeitos amparam seus atos de fala em um determinado discurso, isto é, colocam um conjunto de enunciados em movimento. O nosso objeto de estudo é, pois, o discurso dos professores, os seus atos de fala, visto que entendemos que a partir deles podemos compreender como determinados discursos constituem os sujeitos de que falam. Em virtude da natureza discursiva do objeto de estudo, optamos por lançar mão de algumas das ferramentas teóricas desenvolvidas por Foucault, nomeadamente os conceitos de discurso<sup>5</sup> e poder.

Partimos de dois pontos importantes. O primeiro é que consideramos haver uma luta pela hegemonia do discurso da participação dos professores em processos de gestão, isto é, a existência de discursos opostos que visam constituir a subjetividade dos sujeitos-professores para ser/agir de duas formas distintas, uma voltada para a *participação* e a outra para a *não participação*.

O discurso voltado para a *não participação* (que estamos denominando de *discurso formal*) concebe os processos de gestão como sendo permeados de relações de poder verticalizadas, ou seja, caracterizados pela existência de dois grupos de sujeitos, aqueles que decidem e aqueles que operacionalizam as decisões, havendo, assim, uma ruptura radical entre concepção e execução, teoria e prática. A participação é esvaziada de sentido político, já que não confere aos sujeitos o poder de decidir e de interferir ativamente nos rumos da instituição escolar.

Por discurso voltado para a *participação*, que estamos referindo como *discurso político*, estamos considerando aquele que, até certo ponto e dentro de certos limites, é emanado dos dispositivos normativo-legais que regulam a educação brasileira. Para este estudo, tomamos como dispositivo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,

---

<sup>4</sup> Prática discursiva é um conceito desenvolvido por Foucault para designar um conjunto de práticas constituídas anônima e historicamente que definem, em cada época e em cada área, as condições de exercício da função enunciativa, isto é, define o que pode ser dito e por quem. Esse conceito é discutido por Foucault em *A Arqueologia do Saber* e aprofundado na sequência do trabalho.

<sup>5</sup> Dentro do conceito de discurso utilizamos também os conceitos de heterogeneidade discursiva, interdiscurso, enunciado, formação discursiva, campo discursivo, construção discursiva, etc.

lei nº 9.394/96), que entendemos representar, dentro das suas limitações e incongruências, a materialidade dos discursos voltados para a participação, haja vista que esses discursos foram mobilizados na luta pela democratização da sociedade e da educação brasileira.

O segundo ponto é saber qual a concepção de participação que atravessa os enunciados e as práticas dos professores. E qual a importância de saber disso? Na perspectiva da teorização foucaultiana, o discurso e a prática estão interpenetrados. Não à toa Foucault fala em prática discursiva. Para ele os discursos constituem os objetos de que falam. Parafraseando o pensamento de Foucault, assumimos como premissa que os discursos constituem as práticas de que falam. Nesse sentido, entendemos que as construções discursivas dos professores sobre a participação podem nos ajudar a compreender como esses sujeitos concebem e praticam a participação em processos de gestão escolar.

Para prosseguirmos, não podemos deixar de fazer uma menção à instituição escolar. Este é o local de onde os professores falam. E esse aspecto é de grande importância nas teorizações foucaultianas do discurso. Ou seja, quem fala, não fala do vazio, mas de algum lugar. O discurso não é absoluto. Ele é histórico. As suas aparições estão condicionadas pelo tempo e pelo lugar. Ninguém pode falar qualquer coisa em qualquer época ou em qualquer lugar. O surgimento de um discurso como o da participação dos professores na gestão escolar só foi possível em decorrência de condições históricas bem específicas, como, por exemplo, movimentos de redemocratização política.

Por outro lado, há a condicionalidade do lugar. O local de onde se fala é muito importante quando se pretende compreender um discurso. E de onde se fala? Das instituições. Neste caso, da escola. O poder exercido pela instituição escolar atua, direta e indiretamente, como mecanismo de regulação da produção e da reprodução do discurso. A cultura escolar, entendida neste trabalho como uma rede discursiva, é um fator que não pode ser ignorado. A cultura é o modo pelo qual os sujeitos assimilam e naturalizam modos de ser e agir. Isso significa que se um determinado discurso for assimilado pela cultura escolar, ele será naturalizado e assimilado à subjetividade dos indivíduos, constituindo seus modos de ser e agir na instituição.

Destarte a força regulatória da instituição escolar sobre a produção/reprodução do discurso dos sujeitos-professores, acreditamos que é possível a estes *resistir* ao discurso hegemônico naturalizado, isto é, transformado em cultura. Essa resistência é possível através da participação a qual concebemos neste estudo como exercício do poder. Essa

concepção será abordada com mais detalhes no decorrer do texto, pelo que não nos alongaremos em discutí-la aqui.

### **1.1 Do nosso ponto de partida: a delimitação do objeto de pesquisa e a formulação da problemática**

É provável que as nossas tarefas mais difíceis tenham sido a delimitação do objeto de estudo e a formulação do problema de pesquisa, sendo que uma está ligada à outra. Antes de nos aprofundarmos nas teorizações discursivas foucaultianas, que embasam as nossas discussões ao longo deste texto, pretendíamos investigar se os professores realmente fazem o que dizem, quando falam da participação no contexto da gestão escolar. Nesses moldes, tratava-se de um estudo de verificação. E, além disso, situava discurso e prática em lados opostos. Ainda não compreendíamos a relação estreita entre discurso e prática, conforme demonstra Foucault (2008).

O foco do nosso estudo mudou quando nos familiarizamos com a concepção de prática discursiva elaborada por Foucault. Essa concepção nos permitiu vislumbrar a superação do dualismo discurso/prática e, dessa maneira, redimensionar o objeto de estudo. Para Foucault (2008), a prática discursiva corresponde a um conjunto de regras anônimas e históricas que definem as condições para o exercício da função enunciativa. Para Fisher (2001, p. 10),

[...] estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso.

Consideramos que quando um sujeito é atravessado e constituído por um discurso, ele exerce uma prática discursiva. Ele fala e age a partir de um referencial, isto é, de algo que dá significado aos seus atos, sejam de fala ou não.

Enquanto compreendíamos essas ideias foucaultianas, um questionamento começou a aparecer em nossas mentes: *sob que regras anônimas e históricas os professores da educação básica falam sobre a participação?* Dizendo de outra forma, estávamos

pensando sobre que discurso serve de base, de referencial, para as enunciações dos professores sobre a participação na gestão escolar. Foi precisamente nesse ponto que delimitamos o nosso objeto de estudo: *o discurso de professores da educação básica sobre a participação na gestão escolar*. Restava, todavia, problematizá-lo. Dessa maneira, o problema do qual partimos foi gestado a partir de inquietações relativas à participação dos professores em processos de gestão, ou seja, nos processos de discussão, tomada de decisões e implementação das ações. Nesse sentido, a nossa pesquisa quer saber “*que prática discursiva professores da educação básica exercem sobre a participação na gestão escolar?*”.

Partimos, pois, da premissa de que existe um modo de participar que se constituiu a partir do que se disse ser a participação dos professores em processos de gestão. Nessa perspectiva, os sujeitos-professores exercem uma determinada prática discursiva, a qual configura a maneira pela qual eles constroem os seus enunciados sobre a participação e a praticam no contexto dos processos gestionários. Nessa linha de pensamento, consideramos que a participação dos professores é construída discursivamente. Isso implica que os seus atos de fala<sup>6</sup> quando se referem à participação na gestão da escola não podem ser considerados como enunciações autônomas. Estes atos de fala são, na verdade, o entrelaçamento de uma pluralidade de discursos. De fato, toda fala é atravessada de outras falas, com as quais mantêm uma relação de proximidade e referência. Dessa forma, temos a compreensão de que os atos elocutórios dos sujeitos-professores são construções interdiscursivas, o que significa que devemos ter o rigor e a clareza de não tomá-los como a expressão de um autor, ou seja, como de sua autoria autônoma. Para tanto, faz-se necessário compreender os mecanismos e procedimentos que controlam e delimitam produção/reprodução dos discursos.

Após a delimitação do objeto de pesquisa e sua problematização, fez-se necessário detalhar a metodologia de trabalho. Sendo assim, surgiu a necessidade de formular os objetivos pelos quais nos guiamos durante todo o processo de pesquisa, ou seja, da escolha dos referenciais teóricos até a análise dos dados empíricos, pelo que construímos quatro objetivos:

#### I. Analisar o discurso de professores da educação básica sobre a participação na

---

<sup>6</sup> Para Foucault (2008), atos de fala correspondem às enunciações feitos pelos sujeitos. Essa expressão é utilizada pelo autor para referir-se à dimensão extralinguística do discurso, ou seja, para expressar a ideia de que ele é também uma prática construtora de significados.

- gestão escolar;
- II. Estudar a relação entre discurso e prática a partir das teorizações discursivas de Foucault;
  - III. Identificar a regularidade dos enunciados sobre a participação na gestão escolar nos discursos dos professores;
  - IV. Investigar que prática discursiva os professores exercem sobre a participação na gestão escolar.

## **1.2 Aprofundamentos metodológicos da pesquisa**

Para a realização dessa pesquisa, partimos de uma abordagem qualitativa, pois entendemos que o estudo do discurso, a partir das teorizações discursivas foucaultianas, demanda a mobilização de ferramentas e abordagens que permitam compreender a dimensão dos significados e das relações sociais. Este tipo de abordagem tem como característica principal o estudo aprofundado de um objeto de estudo, apreendendo-o em toda a sua complexidade e singularidade. De acordo com Minayo (2011, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O foco de interesse da pesquisa qualitativa é a compreensão dos fenômenos sociais e humanos. Através dessa perspectiva é possível entrar nos campos do significado, do sentido, da subjetividade, dos valores e crenças, das motivações, da cultura e do discurso. É no campo do discurso que adentramos neste estudo. De forma mais precisa, o nosso propósito é compreender o discurso dos sujeitos-professores sobre a participação, ou seja, investigar por que eles dizem o que dizem e não outra coisa em seu lugar, saber que prática discursiva eles exercem sobre a participação em processos de gestão escolar.

Consideramos de suma relevância compreender como os sujeitos-professores exercem essa prática eminentemente humana que é a participação. Dessa maneira, acreditamos que a abordagem qualitativa pode contribuir para isso. Assim, concordamos com Minayo (2011, p. 21), que afirma que “o universo da produção humana que pode ser

resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”.

A pesquisa qualitativa, portanto, visa dar conta da multiplicidade e da complexidade dos fenômenos humanos, os quais, como diz Minayo (2011), dificilmente podem ser compreendidos através de quantificações. Triviños (2006), por sua vez, considera que a abordagem qualitativa não coaduna com visões isoladas e descontextualizadas do objeto estudado, uma vez que os fenômenos sociais e humanos são relacionais. Através dela é possível compreender e interpretar os fenômenos sociais e humanos em toda a sua complexidade.

Para realizar uma pesquisa nesses moldes, no entanto, não basta apenas reconhecê-la como tal. Sendo assim, uma das etapas mais importantes do processo de pesquisa é a leitura e o levantamento bibliográfico de autores que pesquisam e discutem temáticas relacionadas ao objeto de estudo. Trata-se da etapa na qual construímos o referencial teórico-metodológico da pesquisa, o qual está dissolvido ao longo do texto e aparece nos contextos das discussões relacionadas às principais categorias do objeto de estudo: discurso, participação e gestão escolar. Salientamos que o levantamento bibliográfico ocorreu durante todo o percurso da pesquisa, principalmente da literatura específica sobre a teorização foucaultiana do discurso, a qual compreende o aporte teórico-metodológico que embasa a discussão teórica e fornece as ferramentas metodológicas para a análise dos dados.

### **1.3 A gestão escolar participativa na literatura acadêmica: o panorama da produção nacional**

Uma das etapas mais importantes da pesquisa corresponde ao levantamento da bibliografia atinente ao objeto de estudo. Sendo que essa bibliografia pode ser levantada em fontes diversificadas. Desse modo, apresentamos nesta seção o levantamento de teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que se relacionam com a temática do nosso estudo.

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações é um dos maiores repositórios nacionais de trabalhos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, constituindo-se, portanto, em relevante fonte de pesquisa para pesquisadores acadêmicos. A nossa escolha

por este banco de dados pode ser justificada pela infinidade de recursos que ele oferece, como a possibilidade de aplicar filtros precisos que garantem o refinamento da pesquisa.

Esse levantamento foi feito desde o início da pesquisa com o objetivo de construir um panorama das discussões em torno do objeto de estudo. Esse procedimento é importante por dois motivos: primeiro por permitir que o pesquisador conheça melhor a temática da sua pesquisa através do conhecimento de outros trabalhos similares; segundo por permitir ao pesquisador refletir sobre o estado do conhecimento da sua temática de pesquisa e construir uma forma original para abordar o seu objeto de estudo.

Importante destacar que esse levantamento de trabalhos não foi feito aleatoriamente. Utilizamos como critério de pesquisa algumas palavras-chave que nos permitiram selecionar apenas as produções diretamente associadas ao nosso objeto de estudo. Sem a adoção desse critério teríamos que compilar uma grande quantidade de trabalhos. Essas palavras-chaves deveriam aparecer no título e/ou no resumo dos trabalhos. As palavras-chaves selecionadas foram: *Gestão escolar*, *Participação* e *Professores*.

Ao realizar a busca na BDTD utilizando o recurso da pesquisa avançada com os termos *Gestão escolar*, *Participação* e *Professores*, simultaneamente, a base de dados do site nos retornou um total de 232 resultados, entre teses e dissertações de todas as regiões do país. Com o objetivo de vislumbrar o quadro da produção nacional sobre a gestão escolar participativa, não delimitamos um período temporal para o levantamento. Isso nos permitiu perceber a evolução dos trabalhos sobre a temática desde a Constituição de 1988, que inseriu o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, Inciso VI) até os dias atuais.

Tendo conseguido esses resultados, selecionamos dentre eles 12 trabalhos que apresentam similaridades com o nosso objeto de estudo, sendo 02 teses de doutorado e 10 dissertações de mestrado. Vejamos a listagem dos trabalhos:

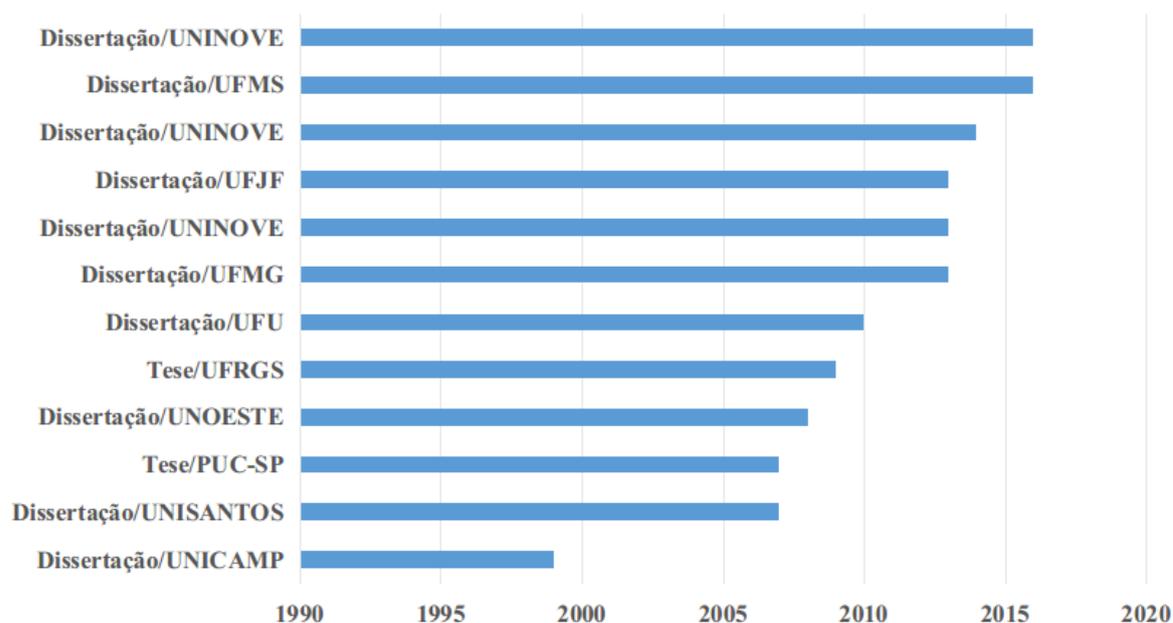
**Quadro 1 – Panorama da produção nacional de Teses e Dissertações sobre gestão escolar participativa.**

<b>Autoria/Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Objeto de estudo</b>
Martelli (1999)	Gestão escolar: mudança de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo?	A relação entre a formação acadêmica-profissional e a atuação.
Gonçalves (2007)	Gestão e participação: subjetividades em relação.	A participação dos sujeitos na gestão da escola.
Cavazzani (2007)	A construção da gestão participativa na escola: um estudo de caso.	A construção da gestão escolar participativa.
Bolla (2008)	A instituição escolar numa perspectiva democrática: um projeto em construção na educação básica.	Os desafios enfrentados pela equipe gestora que comprometem o desenvolvimento da gestão democrática participativa.
Medeiros (2009)	Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências.	Concepções e vivências da democracia na escola, na perspectiva de docentes e de estudantes.
Moreira (2010)	As novas configurações do trabalho docente: implicações na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão escolar.	O trabalho docente e sua relação com a participação na gestão da escola e com a qualidade do ensino público.
Daniel (2013)	A gestão escolar da educação básica: a construção da gestão entre a formação e o trabalho.	A construção da identidade do gestor escolar.
Bioto Filho (2013)	Os professores e o conselho de escola: compromisso pedagógico democrático.	A participação dos professores na gestão da escola pública através da participação no Conselho Escolar.
Oliveira (2013)	O projeto político-pedagógico: instrumento para uma gestão escolar democrática.	O processo de elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico como formas de democratizar a gestão escolar.
Fujiye (2014)	O princípio da gestão democrática e a participação nos conselhos de escola.	A participação no conselho de escola como princípio de democratização da gestão escolar.
Santos (2016)	A gestão escolar e sua interface com o trabalho docente: sentidos e significados.	A influência da gestão escolar para a construção do trabalho docente.
Alves (2016)	Gestão escolar e democracia: visão dos professores sobre os processos de legitimação do poder na escola.	As formas de legitimação do poder na escola sob a ótica dos professores.

**Fonte:** Dados compilados da BDTD – CAPES.

O gráfico abaixo sintetiza a seleção dos trabalhos que compilamos a partir das buscas no banco de dados da BDTD e mostra a evolução da produção nacional sobre a gestão escolar participativa desde 1990.

**Figura 1 – Panorama de Teses e Dissertações sobre Gestão escolar participativa no Brasil.**



**Fonte:** Compilado a partir de dados da BDTD.

Percebemos, por meio desse gráfico, que a produção de teses e dissertações sobre a gestão escolar participativa apresentou um crescimento significativo a partir de 1990 e depois de 1995. O aumento da produção, a partir de 1990, reflete a inovação trazida pela Constituição de 1988 com relação à democratização da gestão do ensino público. Depois de 1995 a produção aumentou exponencialmente. Com a aprovação da LDB em 1996, que complementou o inciso VI, do artigo 206 da Constituição de 1988, houve um impulso na realização de pesquisas sobre a gestão democrático-participativa da escola pública. A nova lei apontou os rumos da gestão democrática e os mecanismos participativos para concretizá-la.

O levantamento no banco de dados de teses e dissertações não retornou resultados especificamente relacionados ao protagonismo da participação docente na construção da gestão democrática da escola pública, todavia, retornaram resultados indiretos muito significativos. Esses trabalhos, em sua maioria, abordam a questão da gestão democrático-

participativa, ou seja, eles acabam abordando a questão da participação dos professores e dos demais profissionais da comunidade escolar. Discussões sobre o Conselho Escolar, por exemplo, colocam em xeque a participação dos diferentes segmentos da escola, inclusive dos professores, que têm a possibilidade de participação nesse órgão colegiado como um princípio da LDB.

Não conseguimos encontrar trabalhos que partissem de uma abordagem discursiva da participação, a exemplo de como fizemos neste estudo. Esse fato, todavia, apenas reforçou a relevância do nosso estudo.

Feita essa explanação, passaremos agora aos motivos que nos levaram a querer pesquisar nesses moldes.

#### **1.4 Dos motivos que nos trouxeram até aqui: por que realizar esta pesquisa e escrever este trabalho**

É inquestionável que toda ação humana precisa de motivações para acontecer. A realização de uma pesquisa de mestrado não poderia ser diferente. Então, que motivações nos levaram a realizar esta pesquisa e escrever este texto? Deixaremos essa pergunta em aberto, para que o leitor, ao ler o nosso trabalho, construa a sua resposta. No entanto, faremos algumas considerações sobre as nossas justificativas.

Inicialmente tentaremos responder à questão: *O que torna uma pesquisa relevante?* Uma das primeiras preocupações que tivemos ao iniciar as leituras para a construção da discussão teórica foi saber se a nossa pesquisa seria relevante, ou seja, se poderia contribuir de alguma forma para a área de conhecimento na qual se inscreve. Essa preocupação apareceu desde a concepção do projeto de pesquisa e antes de delimitarmos o nosso objeto de estudo.

No que se refere à nossa pesquisa, pensávamos: o que torna este trabalho diferente a ponto de ser aceito por um orientador? Uma justificativa plausível era necessária. Não tínhamos a intenção de reinventar a roda, mas queríamos fazer um trabalho diferente, ou seja, que contribuísse de alguma forma para o campo de estudos da gestão escolar participativa.

Para tentar responder a questão da relevância, partimos da pressuposição de que uma pesquisa para ser considerada social e cientificamente relevante, deve atender pelo menos um dos seguintes critérios: provocar alterações qualitativas no campo das práticas

sociais; provocar alterações qualitativas no campo teórico no qual está inserida ou provocar alterações qualitativas nos campos das práticas sociais e das teorias científicas da área de estudo.

O que isso significa? Uma pesquisa será relevante se provocar mudanças qualitativas em relação aos objetos sobre os quais se debruça. Esses objetos podem ser do campo prático, como relações em uma instituição ou a prática de um profissional ou do campo teórico, como esclarecer conceitos empregados em uma prática ou analisar a formação de um discurso. Se uma pesquisa não acrescentar contribuições teóricas ou práticas não poderá ser considerada relevante.

No intuito de atender ao segundo critério, de provocar alterações qualitativas no campo teórico, esta pesquisa pretende contribuir para a compreensão do processo de produção/reprodução do discurso dos professores sobre a participação na gestão escolar. Obviamente não temos a pretensão de construir uma teoria do discurso docente, o que seria impossível de se fazer em uma dissertação. No máximo queremos lançar luz sobre alguns aspectos desse discurso para compreender como ele configura a prática participativa dos sujeitos-professores em contextos de gestão escolar. Atribuímos originalidade dessa pesquisa, portanto, à abordagem dada ao estudo da participação docente a partir do discurso dos professores.

Do ponto de vista acadêmico/científico este trabalho tem a pretensão ousada de ser um precursor de trabalhos voltados para o estudo da prática participativa dos professores na gestão escolar a partir do discurso. Acreditamos que o estudo do discurso dos professores sobre a participação representa uma oportunidade de dar vez e voz a esses sujeitos para que eles se apercebam como são interpelados por discursos que visam constitui-los. Nesse sentido, a teorização foucaultiana do discurso apresenta as ferramentas conceituais e metodológicas que consideramos fundamentais no estudo do discurso, que são os conceitos de enunciado, discurso, prática discursiva, formação discursiva e poder.

A teorização foucaultiana do discurso tem potencial para fomentar novas e interessantes perspectivas para a pesquisa em educação, pelo que ela tem um diferencial que a torna uma opção válida e confiável, ela não concebe a linguagem como um campo de ocultações. Não se trata de procurar na linguagem o que ela oculta, mas o que ela apresenta. Não se busca no discurso dos sujeitos o que ele oculta, o que ele não disse, mas sim o que ele diz de fato. O discurso é concebido como uma prática.

As motivações que suscitaram esta abordagem de pesquisa podem ser agrupadas

em duas: os estudos que realizamos nas áreas da gestão escolar democrática e das políticas educacionais durante a graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e a leitura de textos referentes ao pensamento de Michel Foucault, especialmente aqueles voltados para as temáticas do discurso e do poder.

Chegar a essa proposta de pesquisa não foi uma tarefa simples. A ideia inicial era contrapor o discurso dos docentes sobre a participação na gestão escolar à prática participativa no contexto da mesma. A pesquisa seguiria o modelo *comparação/verificação*, de modo que consistiria em verificar se o que os professores *dizem* sobre a participação na gestão escolar é o que *existe de fato*. Esse tipo de abordagem, todavia, foi se mostrando bastante limitada, visto que a simples verificação de um fenômeno empírico não acrescentaria elementos pertinentes para se pensar sobre a qualidade da participação docente na gestão escolar. Se verificássemos que o que é dito não é o que é praticado, isso não traria grandes contribuições para os estudos voltados para a gestão escolar. A compreensão de como o discurso participativo é produzido, no entanto, pode nos apontar indícios de como desconstruí-lo, se for o caso, e produzir um novo.

Chegamos muito cedo à conclusão de que não bastaria pesquisar discurso e prática como campos isolados. Seria necessário pensar discurso e prática como realidades dinâmicas e complexas. Para tanto, concebemos que as teorizações de Foucault sobre o discurso poderiam nos ajudar a compreender como é que os professores constroem os seus enunciados sobre a participação e como essas concepções implicam nas suas práticas participativas.

Do ponto de vista foucaultiano, o discurso é uma prática. A partir dessa ideia é que concebemos estudar a participação docente em processos de gestão como prática discursiva. Devemos esclarecer, entretanto, que não se trata de procurar no discurso os elementos explicativos ou os sentidos escondidos do mesmo. Não interessa a este trabalho auferir a realidade empírica da participação docente. Interessa muito mais entender como o discurso da participação é apropriado e reproduzido pelos professores no contexto da instituição escolar, o que poderá, inclusive, ser útil na compreensão dos motivos da participação ou a ausência dos professores dos processos da gestão escolar.

Estudar a participação docente na gestão escolar como uma prática discursiva significa compreender que os enunciados dos professores não são produtos de um sujeito autônomo. Esses enunciados estão atravessados por outros enunciados, de campos distintos do saber e por relações de poder/saber. Não se diz algo sobre qualquer coisa em qualquer

lugar ou em qualquer tempo ou mesmo por qualquer pessoa. A produção/reprodução do discurso obedece a um conjunto de regras anônimas e históricas. O que se diz, portanto, se diz a partir de algo, um saber, uma verdade instituída.

Tomemos como exemplo um enunciado do tipo: *a participação dos professores é fundamental para a construção da gestão escolar democrática*. Quando um docente assume esse discurso, ele passa a falar segundo as regras de uma determinada formação discursiva, como a pedagogia. É a isso que se chama prática discursiva.

### **1.5 Dos sujeitos que constituem a pesquisa**

Poderíamos dizer que este é um trabalho escrito às avessas, pois iniciamos muitas das discussões pelas razões que nos levaram a abandoná-las ou modificá-las em proveito de outras discussões, mais aprofundadas e em melhor sintonia com o objeto de estudo, os objetivos, o problema e as técnicas de pesquisa. É exatamente dessa forma que iniciamos a discussão sobre os sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos da nossa pesquisa são professores da educação básica da rede municipal e estadual de municípios do Alto Oeste Potiguar. Trabalhamos com um quantitativo de quatro professores em atividade na educação básica discriminados a seguir. Um professor de língua inglesa do ensino fundamental do município de Portalegre/RN<sup>7</sup>; uma professora das séries iniciais do ensino fundamental do município de Pau dos Ferros/RN<sup>8</sup>; e duas professoras das séries iniciais do ensino fundamental do município de Alexandria/RN<sup>9</sup>.

O processo de seleção dos sujeitos foi condicionado, primordialmente, pela disponibilidade em participar. Inicialmente pretendíamos realizar a pesquisa com professores de uma única escola do município de Pau dos Ferros/RN. Pretendíamos pesquisar a partir da perspectiva do estudo de caso, pois este é uma variante da pesquisa qualitativa caracterizado pelo estudo aprofundado de um fenômeno, prática social, instituição ou sujeito e que, de acordo com Gil (2008), é uma metodologia utilizada nas ciências sociais, caracterizada pelo estudo detalhado de um ou poucos objetos. No entanto, encontramos dificuldades em recrutar os professores necessários, pelo que concluímos que talvez fosse mais interessante optar pela variabilidade docente e pesquisar com professores de outras escolas de outros municípios. Nesse sentido, recrutamos professores dos

---

<sup>7</sup> Portalegre é um município situado na mesorregião do Alto Oeste Potiguar.

<sup>8</sup> O município de Pau dos Ferros está localizado na mesorregião do Alto Oeste Potiguar.

<sup>9</sup> Alexandria é um município da mesorregião do Alto Oeste Potiguar.

municípios com os quais tínhamos mais familiaridade e possibilidade de sucesso no recrutamento dos docentes.

Os sujeitos foram convidados a integrar o quadro de colaboradores da pesquisa e em seguida lhes foram explicados a natureza, a relevância, os objetivos, a metodologia e os procedimentos de construção dos dados. Foi explicado que utilizaríamos os dados construídos no relatório final da pesquisa, mas de forma que a privacidade e a integridade dos sujeitos fossem mantidas, pelo que eles poderiam optar, inclusive, por não autorizar a divulgação dos seus nomes reais. Com aqueles que aceitaram participar, realizamos uma entrevista aberta temática<sup>10</sup> com o objetivo de apreender as construções discursivas desses professores sobre a participação em processos de gestão. A etapa posterior consistiu em apresentar as narrativas construídas a partir das suas falas cedidas nas entrevistas. Essa dinâmica de ida e volta garantiu a construção dos dados em um processo de interação e diálogo.

## **1.6 Dos procedimentos de construção dos dados da pesquisa: entrevista aberta temática e construção de narrativas**

Há basicamente três tipos de entrevistas qualitativas: a individual, a coletiva e a mista. A entrevista individual é realizada com um único indivíduo de cada vez. A coletiva é realizada com um grupo de indivíduos. A mista reúne os dois procedimentos, utilizando-se tanto de encontros individuais quanto coletivos. É importante frisar que não há relação hierárquica entre essas modalidades de entrevista. Elas são apenas diferentes, cada uma com a sua especificidade e adequada para tipos específicos de pesquisa. Dessa forma, haverá pesquisas em que a entrevista individual é mais adequada, enquanto em outras a coletiva é mais proveitosa. Ou poderá haver ainda a necessidade das duas modalidades. O que determina o uso de um tipo ou de outro são os objetivos da pesquisa.

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas nas ciências humanas e sociais, haja vista que proporciona a relação direta entre o pesquisador/entrevistador e o entrevistado, que assume o papel de informante. Trata-se de uma técnica em conformidade com a abordagem qualitativa, visto que os dados obtidos por meio dela são produtos de

---

<sup>10</sup> A entrevista foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu na entrevista propriamente dita, com o estabelecimento de uma conversação aberta sobre o tema da pesquisa e suas variações. A segunda etapa correspondeu ao retorno da narrativa construída a partir das falas da entrevista aos sujeitos, com o objetivo de que validassem o texto construído ou fizessem as suas modificações, conforme o desejado.

negociações da dinâmica da relação intersubjetiva. É um conhecimento mediado.

A técnica de entrevista qualitativa escolhida para este trabalho é do tipo aberta e não estruturada, visto que a pesquisa com o objeto discurso pressupõe, para resultados fidedignos, a expressão espontânea dos sujeitos. Segundo May (2004, p. 149),

A diferença central dessa forma de entrevista em relação à entrevista estruturada ou à semiestruturada é o seu caráter aberto. É dito que isso a provê da capacidade de desafiar as concepções do pesquisador, assim como permite ao entrevistado responder perguntas dentro da sua própria estrutura de referência.

Entendemos que este tipo de entrevista é capaz de quebrar a formalidade entre entrevistador e entrevistado, o que pode tornar o fornecimento de informações algo espontâneo. O entrevistado inclusive pode fazer perguntas ao entrevistador ou questionar alguma questão que lhe tenha sido proposta. O entrevistador, por sua vez, pode reformular as próprias questões no ato mesmo em que são propostas. Tanto entrevistador quanto entrevistado dispõem de um espaço aberto onde podem transitar. Há, pois, um apelo à espontaneidade dos sujeitos participantes, visto que não estão presos a roteiros fixos ou a questões fechadas.

Uma entrevista do tipo estruturada não assegura essa espontaneidade, já que as perguntas são previamente elaboradas. Para May (2004, p. 150), “as entrevistas estruturadas dão pouco espaço para as pessoas expressarem as suas próprias opiniões da maneira que escolherem. Elas têm que se ajustar a quadros ou categorias que o pesquisador já predeterminou”.

Essa característica da entrevista estruturada engessa a relação entre entrevistador e entrevistado, empobrecendo os dados construídos. Por esta razão, não utilizamos questões previamente elaboradas, mas tópicos norteadores relacionados às categorias de análise do objeto de estudo. Esses tópicos funcionam como orientações para o entrevistador formular as questões da entrevista antes ou depois de iniciada. Importante ressaltar que a teorização foucaultiana do discurso postula que não há categorias fixas. Portanto, é possível que durante o andamento da pesquisa as categorias de análise elaboradas para o trabalho se modifiquem, outras se acrescentem ou outras sejam deixadas de lado. De acordo com May (2004, p. 149-150),

[...] é dito que a por vezes chamada entrevista “informal”, “não-padronizada” ou “não-estruturada”, obtém um foco diferente pelas seguintes razões. Primeiro, ela provê profundidade qualitativa ao permitir que os entrevistados falem sobre o tema nas suas próprias estruturas de referência. Com isso, quero dizer baseados em ideias e significados com os quais estão familiarizados. Isso permite que os significados que os indivíduos atribuem para os eventos e relacionamentos sejam entendidos nos seus próprios termos. Segundo, ela oferece um maior entendimento sobre o ponto de vista dos sujeitos.

Vê-se que a principal característica da entrevista aberta temática é a flexibilidade. Não há pressão do entrevistador para que o sujeito participante fale sobre algo que não quer. O pesquisador assume a posição de interlocutor e não de interrogador. Faz perguntas, mas pode também ter que responder ao entrevistado. Todavia precisamos esclarecer alguns pontos. Destarte esse caráter flexível, na entrevista aberta temática o pesquisador precisa ter metas ao conduzir a entrevista. É fundamental que o pesquisador saiba o que perguntar. Apenas apresentar os tópicos da entrevista ao entrevistado não garante que ele irá discorrer sobre tudo o que se apresentou. O sujeito estará mais livre para discorrer sobre o tópico proposto, mas o pesquisador necessita ter o problema e os objetivos da pesquisa em mente (MAY, 2004).

Optamos pela entrevista aberta temática não estruturada do tipo individualizada. Explicamos o porquê dessa escolha metodológica alegando que, segundo a perspectiva foucaultiana, não é necessário fazer uma entrevista coletiva ou realizar um grupo focal para que o discurso de uma mesma categoria de sujeitos, como a dos professores, seja conhecido. Podemos explicar isso recorrendo ao conceito foucaultiano de heterogeneidade discursiva. Esse conceito será discutido apropriadamente no Capítulo II deste trabalho. Por hora nos restringiremos a dizer que este conceito afirma que o discurso aparentemente individual de um sujeito é, na verdade, povoado pelos discursos de outros sujeitos, principalmente se fizerem parte da mesma instituição.

A entrevista individualizada, portanto, se adequa ao conceito de heterogeneidade discursiva, que é um dos pilares da teorização foucaultiana do discurso. Dessa maneira, o produto da entrevista não é a expressão de um sujeito individual, mas de um conjunto de relações sociais que o indivíduo internaliza e manifesta no seu próprio discurso.

As entrevistas foram registradas em meio eletrônico/digital com a prévia autorização dos sujeitos, atestada pela assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido.

### **1.7 Da análise foucaultiana do discurso como opção teórico-metodológica: por que Foucault?**

O que denominamos neste trabalho de *teorização foucaultiana do discurso* trata-se de um conjunto de elaborações presentes na vasta obra de Michel Foucault. Mas os trabalhos dos quais partimos para empreender essa pesquisa foram as obras *A Arqueologia do Saber* (2008) e *A Ordem do Discurso* (1999)<sup>11</sup>. Essas elaborações se referem quase que exclusivamente ao conceito de enunciado. O que chamamos de teorização do discurso é, pois, uma teorização dos enunciados e dos seus processos de produção/reprodução.

O objeto de estudo que delimitamos para este trabalho – o discurso de professores da educação básica sobre a participação na gestão escolar – requer a adoção de ferramentas metodológicas compatíveis com a sua natureza e especificidade. Pensando nisso é que optamos pela *análise foucaultiana do discurso*, entendida aqui como a mobilização de conceitos e ferramentas metodológicas desenvolvidas por Foucault na tentativa de compreender como o discurso atravessa e constitui sujeitos. Nesse sentido faz-se necessária uma ressalva. Falar em análise foucaultiana do discurso pode dar a entender que utilizamos todas as ferramentas desenvolvidas por Foucault na análise dos discursos. Na verdade nós fazemos uso das ferramentas foucaultianas de análise de uma forma diferente, talvez até limitada. Nós mobilizamos apenas alguns conceitos desenvolvidos por Foucault, como discurso, enunciado, prática discursiva, formação discursiva, interdiscurso e poder. Para sermos coerentes, portanto, talvez devêssemos dizer que o que chamamos de análise de discurso é a aplicação de alguns aspectos da teorização foucaultiana do discurso na compreensão do processo de constituição dos sujeitos-professores a partir do discurso.

Optamos pela *análise foucaultiana do discurso* por entender que a mesma permite realizar o objetivo de analisar o discurso de professores sobre a participação na gestão escolar. Essa metodologia permite tomar o discurso em si mesmo, em sua existência concreta, no momento em que se revela ao pesquisador. Portanto, não se trata de procurar um pretenso significado oculto nos atos de fala dos professores, mas precisamente de compreender as relações que estes estabelecem com as práticas sociais dos sujeitos, como a participação.

Para Foucault (2008) o discurso é uma prática social marcada por regras que

---

<sup>11</sup> Este livro é o registro da aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Ele é representante da fase que costuma ser denominada de genealógica, na qual Foucault enfoca a questão do poder e a sua relação com o discurso e as práticas sociais.

determinam as condições da sua existência. A análise de discurso, portanto, permite que se determinem as condições da produção/reprodução do discurso da participação docente na gestão escolar. Ou seja, a análise de discurso permite compreender como um determinado enunciado é apropriado pelos sujeitos e como estes colocam o mesmo em movimento.

Através da análise foucaultiana do discurso acreditamos ser possível compreender como um discurso aparece e demonstrar as condições de sua reprodução no contexto institucional onde se inscreve. A análise foucaultiana do discurso tem a prerrogativa de explicitar o poder de subjetivação do discurso e demonstrar como ele se inscreve nos atos de fala e nas práticas dos sujeitos.

Aplicada ao estudo do discurso dos professores sobre a participação na gestão escolar a análise foucaultiana do discurso permite perceber que práticas discursivas são exercidas pelos docentes quando se fala em prática participativa em processos de gestão escolar.

Alguém poderia perguntar por que utilizamos Foucault como o nosso autor-âncora, já que ele não é um teórico ou filósofo da educação. É verdade que Foucault não se dedicou a pensar a educação de forma sistemática. Todavia, compreendemos que os estudos que ele empreendeu, especialmente aqueles relacionados ao discurso e ao poder, oferecem ferramentas fecundas para o estudo das questões educacionais. Ou seja, embora Foucault não tenha feito da educação um dos seus principais objetos de estudo, ele deixou uma *caixa de ferramentas* que os pesquisadores da educação podem utilizar para compreender os seus objetos de estudo.

Certamente há uma gama de possibilidades de utilização da caixa de ferramentas de Foucault, mas devemos ter em mente a advertência de Veiga-Neto (2007) de que as ideias foucaultianas não são aplicáveis universalmente para o estudo de qualquer coisa. Levando essa precaução em consideração, nós concluímos que o nosso objeto de estudo poderia ser abordado de uma perspectiva foucaultiana, visto que colocamos em pauta a relação entre discurso e poder na constituição do sujeito-professor enquanto ator participante dos processos de gestão escolar.

Uma busca no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações/BDTD, utilizando os recursos de pesquisa avançada com as palavras-chave *Foucault, Discurso e Educação*, retornou uma lista de 593 resultados, entre teses e dissertações. Isso nos dá uma dimensão da fecundidade das ideias foucaultianas para as pesquisas acadêmicas. É interessante destacar que esses trabalhos, embora abordando temáticas diversas de diferentes áreas,

vislumbram no referencial foucaultiano uma importante base teórica/conceitual para a compreensão de fenômenos de natureza qualitativa. Entre esses podemos citar os que se relacionam às temáticas educacionais, por exemplo.

O objetivo do levantamento foi responder à pergunta: Por que Foucault?. Esse grande volume de trabalhos é um indicativo de que as teorizações foucaultianas<sup>12</sup> suscitam muitas possibilidades investigativas, inclusive para o campo educacional.

Abaixo são listados alguns trabalhos que selecionamos a partir do levantamento realizado. É apenas uma amostra das possibilidades investigativas utilizando o pensamento de Michel Foucault. Selecionamos alguns trabalhos voltados para a área educacional e que utilizam Foucault como autor principal.

### **Quadro 2 – Levantamento de Teses e Dissertações que utilizam Foucault como referência teórica.**

<b>Autoria/Ano</b>	<b>Título do trabalho</b>
Alves (2009)	Michel Foucault, educação e formação do sujeito
Maldonado (2001)	A ordem do discurso da educação ambiental
Ramos (2011)	O sujeito pedagógico na configuração social da atualidade: análise de discursos sobre educação a partir da prática – revista pedagógica e da noção de discursos ondas
Moura (2010)	Foucault e a escola [manuscrito]: disciplinar, examinar, fabricar
Dannebrock (2011)	As relações de poder entre os sujeitos e os discursos na práxis escolar, no campo administrativo-pedagógico, sob o prisma de Michel Foucault
Val (2011)	A chamada da educação: sobre a governamentalização pedagógica nos textos jornalísticos
Goto (2016)	O que podem as ideias: práticas educacionais inspiradas no pensamento de Michel Foucault
Veiga-Neto (1996)	A ordem das disciplinas
Berto (2007)	Processos de subjetivação no espaço escolar: práticas e discursos pedagógicos numa escola pública de ensino fundamental a partir de uma perspectiva foucaultiana
Picchioni (2010)	À sombra do assembleísmo pedagógico: fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu
Morando (1990)	Educação e disciplina: uma relação de sujeição ou os efeitos de poder da prática e do discurso escolar
Siqueira (2007)	A participação nas escolas: um currículo para as famílias?
Sasset (2014)	Práticas discursivas e subjetivação: constituindo professores + alfabetizadores
Shineider (2015)	Pedagogia: uma oração subordinada

**Fonte:** Pesquisa com palavras-chave realizada na BDTD.

Essas pesquisas apresentam uma grande variabilidade temática e mesmo

<sup>12</sup> Falamos em teorizações foucaultianas de forma genérica, pois as discussões de Foucault são muitas e variadas.

metodológica, pois embora utilizem Foucault como autor-âncora, elas utilizam diferentes abordagens do autor. Dessa maneira, há trabalhos que utilizam a arqueologia do discurso, a genealogia do poder, os conceitos de cuidado de si, de governamentalidade, de governo, de constituição do sujeito, de dispositivos e muitos outros conceitos desenvolvidos por Foucault. Mas o mais importante é que elas demonstram a aplicabilidade do pensamento foucaultiano a áreas múltiplas e diversificadas do saber, o que permite que as suas ideias ultrapassem a fronteira da filosofia e da história.

Em seu livro *Foucault e a Educação*, Veiga-Neto (2007) cita alguns trabalhos desenvolvidos no Brasil que foram, por assim dizer, pioneiros na utilização das ideias foucaultianas na área da educação. As obras que Veiga-Neto cita são *Infância e maquinarias*, na qual a autora Maria Isabel Bujes utiliza a arqueologia do discurso para mostrar como são construídas redes discursivas sobre a infância e a criança pequena; *A produção discursiva sobre a Educação Ambiental*, de Mauro Grün, que mistura a arqueologia e a genealogia foucaultianas para estudar a produção de discursos sobre a educação ambiental e a *A Biologia tem uma história que não é natural*, de Luís Henrique Santos, na qual o autor utiliza as ideias foucaultianas para demonstrar que os enunciados constituintes dos saberes biológicos são, na verdade, construções discursivas e históricas.

### **1.8 Inquietações metodológicas: ou das idas e voltas na construção metodológica da pesquisa**

O nosso objeto de estudo (o discurso de professores) demanda a mobilização de ferramentas metodológicas muito particulares. Foi pensando nessa especificidade que elidimos a analítica do discurso foucaultiana como a ferramenta metodológica para a análise dos discursos dos professores. É bem verdade que poderíamos ter elidido outro aporte teórico-metodológico. No entanto, concluímos que a “caixa de ferramentas” do Foucault continha todas as ferramentas necessárias para compreender como a participação na gestão escolar se constitui enquanto prática discursiva dos professores. A teorização foucaultiana do discurso nos permitiria compreender como os sujeitos-professores são constituídos para exercerem determinada prática discursiva sobre a participação.

A definição da teorização do discurso foucaultiana como aporte teórico-metodológico significa dizer que os enunciados dos professores sobre a participação serão analisados a partir das concepções de sujeito, discurso e poder-saber desenvolvidos por

Foucault, os quais serão explicados em capítulo posterior.

Até aqui explicamos as ferramentas teórico-metodológicas que utilizamos na análise dos discursos. A partir de agora, nos atemos a explicar os meios pelos quais poderemos obter os enunciados dos professores sobre a participação na gestão escolar. Dessa maneira, discorreremos sobre a técnica que consideramos ser a mais adequada para trabalhar com o discurso, visto que não basta “colher” informações de forma artesanal e julgá-las válidas. É necessário fazer a opção por uma técnica adequada ao objeto de estudo.

Inicialmente, pensávamos que a utilização da técnica da entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2014) seria suficiente para “captar” o discurso “puro” dos sujeitos. Entendíamos que essa técnica satisfazia as exigências da analítica do discurso foucaultiana. Todavia, chegamos à conclusão de que esta técnica tem um caráter psicológico muito acentuado, o que requer do pesquisador o conhecimento aprofundado dos seus pressupostos teóricos e das suas diretrizes práticas ou operacionais. A própria Szymanski (2014) não recomenda a utilização da técnica por pesquisadores iniciantes.

Considerávamos que a obtenção de enunciados sobre um tema tão específico como a participação no âmbito da gestão escolar só poderia ser bem sucedida se utilizássemos uma técnica que permitisse a horizontalidade da relação de poder entre entrevistador e entrevistado (SZYMANSKI, 2014). Concebíamos que o caráter reflexivo da técnica satisfaria a necessidade de apreender os significados presentes nos discursos dos professores. Todavia, o aprofundamento das teorizações do discurso foucaultianas nos levou para outra direção. Refletimos e chegamos à conclusão de que não era o nosso objetivo fazer com que os professores refletissem sobre suas próprias práticas ou concepções, embora isso possa acontecer como efeito colateral. Os significados que os sujeitos dão às próprias práticas, sim. Esses significados são dados pelos discursos, pelas práticas discursivas que atravessam e constituem os sujeitos.

Diante disso, amadurecemos a ideia de utilizar narrativas, ou seja, trabalhar com o discurso de professores na forma narrativa. E por que isso? Há algo de especial nas narrativas? Antes de respondermos a essas questões devemos deixar claro que não se trata de um estudo (auto)biográfico, embora possa ser aproximado se considerarmos alguns pressupostos. E qual a diferença? Entendemos que os estudos (auto)biográficos têm um forte apelo à (auto)formação e à reflexão da prática. Nessa perspectiva, os relatos (auto)biográficos não são meras técnicas de obtenção de dados. Eles são mecanismos de formação, ou seja, através deles os sujeitos refletem sobre si mesmos e sobre suas práticas.

Esse processo de reflexão é formativo, pois os sujeitos lançam novos olhares sobre as condições em que produziram pensamentos, práticas e modos de agir.

O que chamamos neste texto de estudos narrativos, por sua vez, não apelam necessariamente à formação ou à reflexão dos sujeitos. Desse modo, podemos utilizá-la como uma poderosa fonte de dados, ou seja, de enunciados que podemos descrever. Fazendo uma analogia com os estudos (auto)biográficos, podemos dizer que os estudos narrativos apelam à constituição do sujeito. Como assim? Para explicar esse posicionamento faremos uma diferenciação entre o que é formação do sujeito e o que é constituição do sujeito. De forma didática, poderíamos dizer que formação está para forma, ou seja, o aspecto visível, identificável dos sujeitos. É o que permite a identificação dos sujeitos segundo determinadas características. Para ficar ainda mais didático, pensemos em um exemplo. Ao observar as práticas de um professor, geralmente somos levados a emitir enunciações do tipo: “professor tradicional”, “didática tecnicista”. Essas enunciações se referem ao aspecto formativo, isto é, à forma como esses professores foram ensinados. A constituição está para o conteúdo. Remete ao que o sujeito é no momento. É a subjetividade do sujeito. O que permite com que ele fale, pense e aja de determinada maneira. Podemos dizer que a constituição tem uma abrangência maior do que a formação, haja vista que esta última se insere dentro do processo constitutivo do sujeito. Dessa maneira, a forma como o sujeito é constituído implica diretamente na sua formação. O que podemos compreender disso é que os dois processos estão imbricados, sendo a sua separação apenas uma maneira didática de tentar compreendê-los.

O nosso objetivo nesse texto não é estudar os aspectos formativos do sujeito-professor, mas a sua constituição enquanto profissional que participa na gestão da instituição escolar. Na prática, isso significa que queremos compreender como os sujeitos-professores são constituídos para exercer o poder, ou seja, participar<sup>13</sup>. Explicando de outro modo, intentamos localizar e descrever os discursos sobre a participação que atravessam e constituem o sujeito-professor.

Nos relatos (auto)biográficos o interesse se volta para o olhar do sujeito sobre si mesmo para compreender como se tornou o que é. Nesse sentido, considera-se não apenas o que o sujeito disse, mas também, e principalmente, o que estes compreendem sobre o que dizem. Nos estudos narrativos da maneira que compreendemos neste texto, contudo, o foco de interesse é a narrativa em si, pois consideramos que ela, sendo uma construção

---

<sup>13</sup> Partimos de uma concepção de participação como poder ou exercício do poder.

discursiva, permite compreender os significados que os sujeitos dão às práticas discursivas narradas e como elas foram produzidas. E como fazer os sujeitos emitirem essas enunciações narrativas? Essa foi a questão que nos ocupou por algum tempo. Partimos do pressuposto de que nenhum tipo de técnica diretiva ou estruturada seria capaz de provocar o ato discursivo narrativo dos sujeitos.

Pensando em como faríamos para provocar o desenvolvimento de narrativas sobre a temática da participação dos professores na gestão escolar, concebemos utilizar uma técnica denominada por Jovchelovitch e Bauer (2002) como entrevista narrativa. Trata-se de uma técnica qualitativa de obtenção de dados que tem como pressuposto a interferência mínima do pesquisador no momento do relato do participante. Estritamente, utilizaríamos apenas alguns procedimentos da técnica que acreditávamos ser suficientes para obter uma narrativa temática válida.

Jovchelovitch e Bauer (2002) consideram a entrevista narrativa como uma situação em que um entrevistado é encorajado e estimulado a relatar um episódio ou acontecimento importante da sua vida ou do contexto no qual está inserido. Trata-se, pois, de uma forma de entrevista que vai além do sistema pergunta-resposta típico de outras técnicas de inquérito. Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95), “ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas”. Nesse sentido, poderíamos pensar na entrevista narrativa como uma relação de escuta. O protagonista dessa técnica de entrevista é o sujeito participante, que recebe a denominação de informante.

O pressuposto central por trás da entrevista narrativa é a validação das informações fornecidas pelo entrevistado. Isso se dá pela minimização da influência do entrevistador, já que as perguntas abertas possibilitam que os entrevistados falem livremente sem a imposição de esquemas de perguntas previamente elaboradas. Consideramos isso da maior importância, visto que a questão da validade é um dos problemas mais complexos e caros às ciências humanas e sociais.

A preocupação que se tem é com a falseabilidade dos dados. O fato de essas informações terem a sua origem no sujeito (no seu discurso, nas suas lembranças, nas suas atitudes) coloca em xeque a sua validade. Ora, se os sujeitos inventam o que dizem, e não temos como resolver isso facilmente, os resultados das pesquisas serão conseqüentemente inválidos ou inócuos. Todavia, há técnicas de investigação qualitativa que minimizam os

riscos da falseabilidade. Nessa perspectiva, entendíamos que a entrevista narrativa apresentava características que minimizariam esse risco. Isso, no entanto, não significa que os dados obtidos através da técnica representam a verdade. O que podemos defender é que as informações representam a verdade para o sujeito. Desse ponto de vista, as experiências narradas não são retratos fidedignos do real. A narrativa é uma reelaboração da experiência do sujeito. Importante fazer a ressalva de que a reelaboração não significa invenção. Na perspectiva dos estudos narrativos o narrado não é ficcional, é pessoal (subjetivo).

Entendemos que as narrativas representam uma rede discursiva, isto é, que elas correspondem a um corpus discursivo complexo e heterogêneo no qual se pode descrever a diversidade de enunciados que compõem os ditos dos sujeitos. Dessa forma, somos confiantes de que as narrativas nos permitirão reconstruir o processo de constituição do sujeito-professor, ou seja, que conseguiremos compreender como os discursos constituem esses sujeitos para pensarem, falarem e agirem de determinada maneira. Considerando a especificidade do nosso texto, queremos compreender como os discursos sobre a participação atravessam e constituem esses professores, ou seja, queremos saber como os professores concebem e praticam a participação.

Estávamos confiantes de que tínhamos encontrado uma técnica qualitativa perfeita com a qual poderíamos obter as narrativas dos professores sobre as suas atuações em processos participativos da escola. Todavia, ficamos novamente inquietos. Os pressupostos da entrevista narrativa pareciam não atender às demandas do aporte teórico-metodológico foucaultiano que requer o trabalho com as concepções dos sujeitos. Nesse sentido, compreendemos que a forma direta de obter esses conceitos não seria através da entrevista narrativa. Precisaríamos de uma técnica que permitisse que o participante discorresse livremente sobre uma série de subtemas dentro da temática da pesquisa e que manifestassem a concepção sobre alguns temas chaves, como gestão escolar, participação e democracia.

Após considerarmos essas duas técnicas «entrevista reflexiva e entrevista narrativa» e descartá-las, pensamos que poderíamos utilizar uma técnica alternativa, que utilizasse pressupostos teóricos e procedimentos diferentes. Não queríamos obter apenas a reflexão dos sujeitos sobre o tema da participação (entrevista reflexiva) ou apenas um relato sobre as suas experiências participativas (entrevista narrativa). Não que a reflexão e os relatos de experiências não sejam importantes. Eles apenas não são o nosso objeto de estudo. O interesse estava nas narrativas dos sujeitos, que são entendidas aqui como construções

discursivas.

Diante das inquietações metodológicas que surgiram no processo de pesquisa, precisávamos pensar em alternativas. Na verdade, essas inquietações tiveram o mérito de nos alertar sobre a inconsistência das técnicas que até então tínhamos elidido para realizar a pesquisa empírica.

Após idas e voltas, concebemos uma alternativa metodológica que acreditamos ser capaz de satisfazer as exigências teóricas do referencial foucaultiano. A metodologia que utilizamos compreende duas etapas distintas, porém complementares: a realização de entrevista aberta e a construção de narrativas a partir das falas dos sujeitos.

A primeira etapa corresponde à realização das entrevistas com os sujeitos participantes. A técnica de entrevista elidida foi a que denominamos de *qualitativa aberta*, também conhecida como não estruturada ou semiestruturada.

Optamos por utilizar a denominação entrevista aberta por entendermos que por mais informal que possa ser, a entrevista precisa partir de algum ponto. Esse ponto são os objetivos da pesquisa. Logo, compreendemos que a entrevista aberta não é completamente não estruturada.

No caso desse trabalho, além dos objetivos de pesquisa, partimos do que denominamos de *tópicos temáticos*, que podem ser descritos como fragmentos do tema de pesquisa que ao serem unidos, formam um todo: a narrativa.

A entrevista é guiada pelos tópicos temáticos que não precisam necessariamente seguir uma ordem de prioridade. O caráter aberto dessa técnica de entrevista é exatamente isso, permitir idas e voltas e a livre elaboração dos sujeitos. Nesse sentido, a entrevista não precisa nem mesmo ser feita de uma única vez. A estruturação em tópicos temáticos dá a liberdade para que o pesquisador organize diferentes sessões de acordo com os tópicos temáticos. Mas isso não é uma regra. É apenas uma possibilidade dentro da abertura propiciada por essa técnica. Mesmo porque se fosse uma regra poderia inviabilizar a pesquisa em alguns casos. Como por exemplo, uma pesquisa cujo tema demandasse a construção de uma grande quantidade de tópicos temáticos. Nesse caso, a realização de sessões para cada um deles poderia ser inviável para o participante. Por este e por outros motivos, entendemos que o caráter aberto não implica em não estruturação.

Uma estrutura mínima é necessária para que o processo de entrevista não se disperse para outros campos não relacionados aos objetivos da pesquisa. A entrevista aberta, portanto, é uma técnica qualitativa que permite explorar detalhadamente a

subjetividade dos sujeitos participantes. Isso é da maior importância para o nosso estudo, visto que trabalhamos com os discursos e suas tecnologias de produção dos sujeitos. O fato de não apresentar uma estrutura fixa permite que pesquisador e participante negociem a forma como as questões são desenvolvidas. Nessa perspectiva, o próprio participante tem liberdade para elaborar questionamentos a partir do que lhe foi solicitado nos tópicos temáticos. Dá-se, assim, a liberdade para que o participante levante outras possibilidades.

A estrutura da entrevista aberta é bastante simples. De forma geral, podemos compará-la com a conversa ou com a escuta analítica, dado o seu caráter não diretivo. O pesquisador introduz a temática geral da pesquisa e pede que o participante fale livremente sobre ela. Em seguida, o pesquisador pode apresentar os tópicos temáticos e pedir que o sujeito discorra sobre eles. Ressaltamos mais uma vez que não é necessário explorar todos os tópicos em uma mesma sessão de entrevista. Alguns tópicos temáticos, inclusive, podem demandar a realização de mais de uma sessão.

A interferência do pesquisador deve ser mínima para evitar os riscos do diretivismo. A sua interferência é permitida, mas apenas em situações específicas, como por exemplo, para evitar o término prematuro da entrevista ou para pedir que o entrevistado explique melhor um ponto que tenha ficado confuso ou inconclusivo.

A utilização dessa técnica é indicada para pesquisas que requerem a exploração aprofundada de alguma questão na qual o sujeito está inserido. Nessa perspectiva, compreendemos que o estudo com o discurso dos professores sobre a participação na gestão escolar pode ser desenvolvida a partir dessa técnica de entrevista, pois partimos de uma pressuposição básica, a de que, para fazer a análise do discurso dos professores é necessário obter um corpus discursivo considerável. Precisamos que os sujeitos emitam enunciações consistentes sobre o objeto em estudo. Dessa forma, a entrevista aberta apresenta as características necessárias para que possamos obter informações relevantes sobre a participação dos professores na gestão escolar.

A entrevista aberta é, pois, útil para as pesquisas em que o tema demanda a obtenção de uma grande quantidade de informações do sujeito participante. Através da técnica, é possível detalhar o assunto em questão. Entre as vantagens da técnica da entrevista aberta, destacamos a qualidade das informações. Essa qualidade está associada à possibilidade do participante recorrer ao pesquisador para esclarecer detalhes da pesquisa, tirar dúvidas, pedir explicações sobre os tópicos temáticos. Além disso, a presença do pesquisador é uma garantia de que as questões ou tópicos serão desenvolvidos

apropriadamente.

Outra característica vantajosa da entrevista aberta é a flexibilidade da sua duração. Esse tipo de entrevista permite aprofundar determinadas questões ou tópicos temáticos, o que pode significar na extensão da duração da mesma.

Destacamos ainda que o caráter interacional proporcionado pela entrevista aberta contribui para a obtenção de respostas espontâneas. Essa característica da espontaneidade é de grande importância, pois permite o acesso aos *discursos reais* dos sujeitos. Importante ressaltar que é essa espontaneidade que torna possível a validade das informações. Sellitz (1987), por exemplo, afirma que a fidedignidade e validade dos dados fornecidos pelos informantes dependem do planejamento do pesquisador, cabendo a este criar situações nas quais as respostas dos participantes sejam espontâneas e motivadas pelo seu processo reflexivo.

A segunda etapa da metodologia compreende a construção das narrativas. Essa última etapa envolve o pesquisador no primeiro momento, como sistematizador dos tópicos temáticos, e o informante no segundo momento, como validador da narrativa construída. Ou seja, após a realização das entrevistas, faremos a junção dos tópicos na forma de uma narrativa (texto), o qual será submetido à apreciação dos sujeitos para a validação das informações.

A utilização das narrativas<sup>14</sup> tem um objetivo específico neste trabalho. Não a usamos porque temos a intenção de reconstruir a história individual dos sujeitos. Mesmo porque partimos de um conceito alternativo de narrativa. No escopo deste texto, narrativa não é entendida como sinônima de história ou relato. Compreendemos a narrativa como uma elaboração discursiva na qual o sujeito pode ser descrito como produtor e como produto dela. Ou seja, trata-se de uma mobilização discursiva do sujeito para construir determinados enunciados.

Na perspectiva ora defendida, narrativa é toda elaboração discursiva que o sujeito realiza para diferentes propósitos, como explicar, relatar, contar ou argumentar. Dessa forma, a narrativa não precisa ter necessariamente um enredo.

Nessa perspectiva, o sujeito é constituído narrativamente, isto é, pelas enunciações que emite e que emitem sobre ele. Nesse sentido, nos interessa compreender os discursos

---

<sup>14</sup> As ferramentas de construção de dados sofreram muitas mudanças ao passo que a pesquisa ia se delineando. A primeira versão do projeto de pesquisa, por exemplo, pretendia utilizar questionários e formulários. Em seguida houve uma alteração para o uso de entrevistas qualitativas individuais. A terceira mudança inseriu a ideia de entrevista reflexiva. E, por último, o uso de narrativas (do percurso escolar).

que atravessam e constituem o sujeito-professor a partir das narrativas por eles produzidas em situação de entrevista. A narrativa, portanto, mostra-se um recurso importante para a análise dos discursos que constituem os sujeitos-professores.

Nesse sentido, compreendemos a narrativa como a *materialidade discursiva* das práticas e concepções dos professores. Na narrativa o discurso transversalizado “aparece” nas práticas, nas concepções e nas crenças narradas pelos sujeitos.

A narrativa é a maneira pela qual o sujeito do discurso diz como se constituiu discursivamente, isto é, narra como se tornou o que é. Nessa perspectiva, a relação entre narrativa e análise do discurso é natural. Suas aproximações são profícuas e promissoras.

A narrativa não é simplesmente a elaboração racional do sujeito sobre determinado tema. Ela é, antes, um registro arqueológico da constituição<sup>15</sup> histórica do sujeito. Essa é a justificativa para a utilização das narrativas. Tomá-las por registros arqueológicos da constituição do sujeito torna possível compreender como determinados discursos atuam sobre a produção do mesmo.

Ao pretendermos analisar como o discurso da participação atravessa e constitui os sujeitos-professores, o registro arqueológico das narrativas permite o acesso a um corpus discursivo significativo, ao qual se pode aplicar a analítica do discurso foucaultiana.

O que procurar nas narrativas? Perceber nas narrativas como o discurso da participação atravessa e constitui os sujeitos-professores. Tem-se, pois, que se trata de uma arqueologia do saber a partir dos ditos narrativos dos professores.

As narrativas são formas de “dizer-se”, ou seja, é uma forma de autópsia da constituição do sujeito. A narrativa é um exercício discursivo, visto que o sujeito, imerso em relações de poder-saber, mobiliza um conjunto de enunciados para elaborar um relato ou uma explicação sobre algo.

Tem sido corrente a utilização das narrativas nas pesquisas voltadas para a formação de professores. O mesmo não se vê com as pesquisas voltadas para as políticas educacionais e para a gestão escolar e da educação. Introduzir a narrativa nesses campos de estudo parece, pois, uma impertinência. Seremos, então, impertinentes. Entendemos que as narrativas apresentam características importantes para a pesquisa envolvendo discurso, poder e subjetivação, que são temáticas comuns aos estudos de viés foucaultiano.

Este não é, todavia, um estudo autobiográfico, no sentido de estudar os percursos da formação individual do sujeito. Interessa-nos, sim, a constituição do sujeito, o que

---

<sup>15</sup> Ou de sua formação, como falam os autores especialistas em narrativas.

diferenciamos de formação. Diríamos que a formação está dentro da constituição, sendo esta última um processo amplo e envolvendo a interferência de múltiplos fatores. Entendemos que as narrativas permitem ao sujeito refazer o seu processo de constituição. Nesse processo, é possível que haja reflexividade e, portanto, formação, mas é apenas uma consequência do processo de refletir sobre si mesmo a partir do narrado.

Compreendemos que o objeto narrativo<sup>16</sup> é uma amálgama dos discursos que o constituíram, ou seja, a partir dos ditos narrativos dos sujeitos é possível fazer o inventário dos enunciados que referenciam as falas dos mesmos. A narrativa permite reconstruir a experiência do sujeito. Logicamente que a reconstrução de algo não é a coisa em si, mas apresenta traços significativos dela. São esses traços que interessam ao pesquisador. É a partir desses vestígios que se torna possível descrever as condições que possibilitaram o surgimento das práticas, dos saberes e dos discursos presentes na experiência dos sujeitos.

Talvez estejamos fazendo alguma impertinência ao tentar aproximar as narrativas com a arqueologia e a genealogia foucaultiana, mas entendemos que a pesquisa só se torna inovadora quando pratica impertinências, isto é, quando quebra paradigmas e propõe novas maneiras de pensar ou de fazer novos usos de ferramentas já existentes. Ao propor o uso das narrativas no estudo dos discursos dos professores, acreditamos que estamos fazendo algo parecido.

Por este caráter de reconstrução da experiência do sujeito, utilizaremos a terminologia de *narrativas da experiência*. Exatamente por que almejamos perceber/descrever os discursos que atravessaram e constituíram as experiências dos sujeitos-professores no âmbito da gestão escolar. Nesse sentido, trata-se de uma experiência específica da vida do sujeito. São as experiências registradas no âmbito da gestão escolar. Interessa, portanto, as inserções dos sujeitos-professores nos processos participativos e nas tomadas de decisões da escola. Queremos entender como os sujeitos se inseriram nesses processos a partir dos seus ditos narrativos.

## **1.9 Tópicos temáticos: guias para a construção dos dados**

Seguindo os pressupostos das teorizações foucaultianas do discurso, fizemos a opção por utilizarmos os enunciados dos sujeitos-professores na forma integral, ou seja, sem fragmentá-los em recortes. Nesse sentido, foi necessário que pensássemos em uma

---

<sup>16</sup> A fala ou a escrita que o sujeito produz.

alternativa. Concebemos, então, transformar as entrevistas em textos narrativos<sup>17</sup>, os quais, depois de elaborados, comporão um capítulo próprio. Essas narrativas serão construídas a partir da textualização de entrevistas.

A base para essas entrevistas são os tópicos temáticos, construções textuais elaboradas a partir da temática e dos objetivos do estudo. Esses tópicos foram elaborados de acordo com uma sequência temática que permite, ao final das entrevistas, montar uma narrativa coerente com o objeto de estudo do trabalho. Essas narrativas, pois, serão construídas a partir de tópicos pré-estabelecidos que remetem a dimensões específicas do objeto estudado.

Vale esclarecer que as narrativas serão construídas a partir de um movimento de ida e volta entre pesquisador e sujeito participante. Isso quer dizer que as entrevistas textualizadas, ou seja, transformadas em narrativas, voltam aos sujeitos para que eles validem a construção narrativa. Nesse sentido, a narrativa final é um texto construído a duas mãos, uma vez que há a presença do pesquisador como construtor do texto narrativo e do sujeito participante como validador dessa construção.

Em seguida, explicitamos sucintamente o que cada um dos tópicos temáticos significa e como eles juntos formam as narrativas dos sujeitos-professores, as quais comporão o *corpus discursivo* que sustentará as nossas análises.

### 1.9.1 A concepção de participação

Com este tópico temático temos o objetivo de obter do sujeito participante uma declaração clara do que ele entende por participação. Esse entendimento é fundamental para que possamos analisar os discursos dos professores sobre a participação na gestão escolar. Sem esse entendimento prévio, não é possível saber como os professores participam. Destacamos a concepção porque compreendemos que o que os professores entendem por participação se reflete na forma como eles participam. Esses significados, entretanto, não são construídos individualmente. Eles são produzidos discursivamente, ou seja, existe um modo de participar constituído a partir do que se diz sobre o que é participar. A fonte desses discursos, todavia, são heterogêneas. Nesse sentido, podemos falar em discurso emanado dos dispositivos normativo-legais, como aqueles oriundos das leis. Um exemplo didático para essa discussão é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que diz

---

<sup>17</sup> Observamos o uso desse procedimento já foi utilizado em outros trabalhos.

em que consiste a participação dos professores no âmbito da gestão escolar, ou seja, ela produz um discurso para os professores. Há ainda o discurso pedagógico (DIAZ, 1998), para o qual a participação é uma importante dimensão da prática docente. Podemos falar também no discurso escolar, o qual se identifica neste trabalho com a noção de cultura escolar. Ao nos aprofundarmos nas discussões teóricas do discurso, percebemos que o elemento da cultura escolar ou do discurso escolar pode funcionar como um dispositivo de controle da (re)produção do discurso. Isso significa que a escola, *locus* fundamental da prática dos professores, não é um lugar vazio que pode ser preenchido pelos discursos exteriores. Obviamente que a escola, sendo uma instituição social, não está livre da interferência dos elementos culturais da sociedade. O que estamos a dizer é que o discurso escolar constitui uma identidade própria da instituição escolar. Nesse sentido, os discursos emanados de fora, como aqueles oriundos da legislação, não constituem, necessariamente, a concepção e a prática dos sujeitos escolares, visto que a escola possui o seu próprio conjunto de enunciados.

O discurso dos professores sobre a participação é, portanto, atravessado por esses entendimentos e significados. A concepção, pois, é um importante aspecto a ser analisado quando se pretende estudar o discurso dos professores sobre a participação. Neste texto, enfatizamos que o discurso escolar ou cultura escolar exerce um poder de sujeição muito forte. Isso significa que o discurso normativo-legal ou pedagógico não é necessariamente predominante na constituição do sujeito-professor, ou seja, na formação dos significados que eles atribuem às próprias práticas. Dessa forma, compreender o lugar de onde se fala é fundamental para compreendermos o que se fala.

### 1.9.2 O entendimento dos processos gestonários da escola

O que é a gestão da escola e como ela funciona? O objetivo deste tópico é apreender a forma como os professores entendem a gestão escolar. Partimos do entendimento de que se os professores não compreendem como a gestão escolar funciona tampouco podem entender o que significa participar nesse processo. Ou seja, a não compreensão dos processos gestonários pode ser um indicativo de que os professores não têm uma concepção política de participação. Isso significa que não reconhecem o exercício do poder através da participação efetiva nos processos de discussão, tomada de decisão e implementação das ações. Com este tópico, portanto, queremos saber se os professores

sabem como a gestão da escola funciona e qual a importância dela para o desenvolvimento das práticas educativas. Se um professor não entende o que é a gestão e como ela funciona, como pode participar dela? Essa é uma questão fundamental para o nosso trabalho e que deve ser contemplada nas análises dos dados.

Não estamos sugerindo que os professores devam ser experts em assuntos gerenciais ou da administração escolar, mas que tenham ao menos a clareza de como as coisas acontecem na escola. Isso significa perceber os efeitos das ações da gestão na realidade escolar e especificamente, na realidade da sala de aula. O entendimento de como ocorrem os processos da gestão são necessários para que os professores possam vislumbrar as possibilidades e os limites da sua participação.

### 1.9.3 As instâncias participativas da escola

Por instâncias participativas entendemos os locais e/ou os mecanismos que possibilitam aos professores e demais sujeitos da instituição escolar tomarem parte nos processos de discussão, tomada de decisão e implementação das decisões tomadas. No entanto, não é possível estabelecer uma relação direta entre a existência de instâncias participativas oficiais dentro da escola e a efetivação de práticas participativas pelos sujeitos. Isso significa que não basta instituir o Conselho Escolar e o Projeto Político-Pedagógico na escola para que haja, de fato, participação, visto que essas instâncias se referem aos aspectos formais da participação.

As instâncias participativas são garantias legais do direito à participação dos sujeitos nos processos democráticos. No contexto da escola, as instâncias participativas oficiais são os conselhos escolares e o projeto político-pedagógico. No conselho escolar os professores podem participar diretamente ou através de representantes. Do ponto de vista normativo-legal, a participação dos professores em órgãos colegiados da escola e na construção do Projeto Político-Pedagógico constitui o pressuposto para a instauração de processos democráticos na gestão escolar, isto é, para a implementação da gestão democrática.

Ter ciência dessas instâncias participativas não é indicativo de que exista efetiva participação, uma vez que segundo Bordenave (1983) é possível que os sujeitos apenas façam parte, isto é, estejam presentes nessas instâncias, mas que não tomem parte nelas ou tenham parte (exercem o poder pela participação). Por outro lado, o desconhecimento

dessas instâncias pode ser um indicativo da ausência de consciência política dos sujeitos da instituição escolar.

#### 1.9.4 A percepção sobre a própria prática participativa

Os quatro tópicos temáticos construídos para este trabalho estão relacionados entre si. Este último tópico demonstra isso. Ele objetiva saber dos sujeitos como eles têm conduzido suas práticas participativas no âmbito da gestão escolar, ou seja, como eles têm participado. Este tópico condensa de maneira precisa a concepção de participação, o entendimento dos processos gestionários e as instâncias de participação da escola. Ele dá, pois, uma ideia do discurso dos professores sobre a participação.

Este tópico está relacionado ao que Bordenave (1983) denominou de ter parte. Trata-se da efetiva participação, compreendida neste trabalho como exercício do poder. Ora, se o poder não está localizado, significa que os sujeitos podem ter parte dele e exercê-lo.

Esses tópicos abrangem os principais conceitos trabalhados no nosso texto. As concepções de participação, os significados da gestão escolar e as percepções dos professores sobre a forma como participam são elementos fundamentais para que possamos construir uma compreensão segura dos modos de produção dos enunciados sobre a participação docente na gestão escolar.

Decidimos trabalhar com esses tópicos por entendermos que o nosso objeto de estudo (o discurso dos professores) é uma elaboração discursiva. Ora, o discurso não é apenas um conjunto de frases. Compartilhando do conceito foucaultiano de discurso, podemos dizer que ele é uma construção de sentidos forjada a partir de uma série de referenciais. Não podemos perder de vista que discurso, poder e sujeito estão emaranhados e que qualquer tentativa de compreensão de um desses objetos requer, necessariamente, a compreensão dos demais.

No campo da gestão escolar não é diferente. Se pretendemos compreender como os professores participam dos processos de tomada de decisão, faz-se necessário compreender as relações de poder e as regras de produção e disseminação dos discursos no interior da escola.

A utilização dos tópicos temáticos objetiva incentivar os sujeitos participantes a produzirem uma elaboração discursiva sobre as próprias concepções e práticas. O tópico é

um desencadeador da fala. Dessa forma, rompemos com o sistema pergunta-resposta e damos margem para que os sujeitos elaborem uma rede discursiva, na qual articulem as suas concepções e práticas, por meio do relato de experiências. Pedimos que falem sobre determinado assunto da forma que melhor lhe convier, inclusive usando a sua própria linguagem, ou seja, a linguagem do seu dia a dia.

## **CAPÍTULO 2 – OS SENTIDOS DA PARTICIPAÇÃO E DA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA**

As teorizações discursivas de Michel Foucault constituem o referencial teórico-metodológico deste trabalho, a partir do qual analisamos o processo de produção/reprodução do discurso da participação dos professores na gestão escolar. Para tanto, faz-se necessário explicitar o que significa participação e o que significa discurso na perspectiva de Foucault para, posteriormente, compreender como os professores produzem/reproduzem o discurso da participação no âmbito do contexto da gestão escolar.

Antes de um aprofundamento das teorizações do discurso de Foucault, consideramos pertinente tratar do conceito de participação. Devemos esclarecer que compreendemos a participação como uma prática política, e, portanto, de exercício do poder. Isto significa que a participação está diretamente ligada ao poder e às relações de poder.

Participar significa tomar parte no poder. Seguindo essa linha de raciocínio, tomar parte no poder significa assumir a responsabilidade de intervir na solução de problemas que possam existir ou vir a existir no meio em que se almeja participar. Dessa forma, quando todos assumem essa responsabilidade, é presumível que as coisas sejam feitas com mais facilidade e competência.

Apesar desse caráter facilitador, cumpre ressaltar que participar não é apenas um instrumento de gerenciamento. Segundo Bordenave (1983, p. 16), “a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como o são a comida, o sono e a saúde”. Ainda de acordo com esse autor,

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, a valorização de si mesmo pelos outros (BORDENAVE, 1983, p. 16).

Na perspectiva apresentada por Bordenave (1983), portanto, a participação se constitui a partir de dois elementos complementares: o afetivo e o instrumental. Afetivo

porque envolve o prazer de fazer as coisas em conjunto e instrumental porque se torna mais fácil fazer as coisas coletivamente. Em um ambiente sociável, como é o caso da instituição escolar, a participação é fundamental para que os objetivos político-pedagógicos sejam alcançados. Nesse sentido, Marques (1987) acrescenta que a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar, nos diferentes estágios do processo decisório, é fundamental para a eficiência organizacional.

Um discurso não surge do vazio e não é produzido instantaneamente. A sua produção é histórica, descontínua e dispersa. O discurso oficial da participação docente na gestão escolar, ora consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96)<sup>18</sup>, é resultado de um longo processo de lutas, resistências e disputas pelo poder. Esse dispositivo tem a prerrogativa de apresentar os princípios fundamentais que devem ser observados para a construção da gestão escolar democrático-participativa. Deste modo, é dito que a participação dos profissionais da educação – dentre os quais estão os professores – nos processos de elaboração da proposta pedagógica da escola, e em conselhos escolares (BRASIL, 1996)<sup>19</sup>, são requisitos básicos para qualquer gestão que se diga democrática.

No texto da citada lei, portanto, é possível apreender o discurso oficial sobre a participação docente no âmbito da gestão escolar. Um destaque que fazemos é a menção que o texto faz à participação dos profissionais da educação no processo de elaboração da proposta pedagógica da escola, ou seja, do seu projeto político-pedagógico, que é considerado o documento principal da instituição escolar, posto que sintetiza os referenciais, os marcos históricos, a missão e os objetivos da mesma. Considerando a importância desse documento para a definição da identidade e dos rumos da escola, não é cabível conceber a sua construção como o ato isolado do gestor escolar ou da equipe gestora. Para corroborar essa ideia, Schneider (2001, p. 14) argumenta que

O projeto Pedagógico nasce da própria realidade escolar. Por isso deve ser fruto da reflexão de todos os envolvidos com o trabalho pedagógico, quer sejam; pais, professores, alunos, equipe administrativa, funcionários e comunidade local, tornando-se, o projeto, resultado de um processo participativo de decisões.

---

<sup>18</sup> A literatura especializada também é uma importante fonte do discurso da participação docente, pois ela reúne um corpus de saberes que discutem o papel do sujeito-professor na construção da gestão escolar democrática. Todavia, nos ateremos apenas ao discurso emanado do dispositivo jurídico-normativo da LDB, posto que entendemos que ele é o elemento material da referida construção discursiva.

<sup>19</sup> Esses princípios são abordados de forma mais sistemática no prosseguimento do trabalho. A menção a eles, neste ponto, foi apenas para contextualizar a discussão sobre o discurso oficial da participação docente.

A LDB, como uma das principais fontes do discurso da participação dos professores em processos de gestão escolar, aponta espaços para que os professores assumam a responsabilidade de construir coletivamente a instituição escolar. A possibilidade dos sujeitos-professores participarem na elaboração da Proposta Pedagógica é uma indicação dessa ideia de construção coletiva da escola, uma vez que a proposta representa a própria identidade da escola. Com relação aos conselhos escolares, Paro (2006) acrescenta que eles se configuram como mecanismos de luta social em favor da escola pública. Para este autor,

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola, educadores, alunos funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada (PARO, 2006, p. 12).

A participação na elaboração da proposta pedagógica e nos conselhos escolares representa uma mudança paradigmática importante, ou seja, representa a tentativa de superação de modelos administrativos centralizados em favor de modelos gestionários descentralizados, nos quais a gestão escolar passa a ser concebida como uma construção coletiva, em que o poder é controlado ou compartilhado pelos sujeitos. Esse novo paradigma de gestão escolar, como já mencionamos, é resultado de um processo histórico de lutas e resistências de profissionais e intelectuais da educação que, assumindo um ideário progressista, lutaram – e continuam lutando – pela qualidade e pela democratização dos processos educativos.

Salientamos que a legislação não é a única fonte de fabricação do discurso da participação docente. Outra importante fonte de discursos sobre a participação dos professores em processos de gestão é a literatura especializada, que ora pode ampliar o discurso oficial, ora pode se opor a ele, constituindo, dessa forma, uma resistência ideológica. Com base no levantamento bibliográfico que realizamos, observamos que a literatura especializada não se opõe ao discurso participativo emanado dos dispositivos jurídico-normativos, especialmente da Constituição (BRASIL, 1988) e da LDB (BRASIL, 1996). Eles operam, na verdade, realçando os aspectos políticos da participação, os quais não são desenvolvidos explicitamente no texto da legislação.

Esses discursos que realçam o sentido político da participação podem ser

entendidos como produtos de resistência ao discurso hegemônico, cuja ideologia subjacente é a centralização do poder nas instâncias decisórias. As relações engendradas por esse discurso são completamente assimétricas, pelo que predomina uma visão do poder como privilégio de alguns poucos indivíduos. Nessa perspectiva, as relações são verticalizadas, isto é, as decisões são tomadas de cima para baixo, sem comunicação ou diálogo aberto. A participação, desse ponto de vista, se reduz ao mero ato de legitimação das decisões, que são tomadas geralmente de forma individualizada ou por uma equipe especializada. Participar não significa ter poder de contribuir com as decisões da instituição, mesmo porque a participação é configurada como uma prática difícil, obrigatória e burocrática.

Interpelados por esse discurso, a tendência é que os sujeitos-professores tenham concepções limitadas do que seja participar em processos de gestão e expressem resistências para se engajar neles. De acordo com Foucault (2008), o discurso subjetiva os indivíduos, ou seja, constitui a sua subjetividade, o seu modo de pensar e agir. Assim, ao ser atravessados por este discurso, as suas concepções e práticas são a materialização das relações que ele estabelece. Exercer uma prática discursiva a partir desse discurso significa, pois, participar quando se é solicitado. Esse tipo de participação não carrega em si o engajamento dos sujeitos, já que é feita através de uma convocação externa e não de uma determinação da consciência.

Neste trabalho, denominamos esse discurso de *discurso formal*, que pode ser referido como um *corpus* discursivo que fala sobre a educação, a prática pedagógica dos professores e a gestão escolar de forma acrítica e formalista, isto é, sem conteúdo político explícito. Por outro lado, ao conjunto de enunciados que falam sobre a educação, a prática pedagógica e a gestão escolar, de forma crítica e política, denominamos de *discurso político*.

Podemos afirmar que o discurso da participação não é produzido apenas no interior da instituição escolar. Cabe salientar que um ou outro desses discursos não são reproduzidos literalmente, haja vista que a cultura escolar e as relações de poder criam condições para que ele seja ajustado ou mesmo rejeitado. Dessa forma, os professores podem exercer resistência ao discurso pré-fabricado da participação e dar a ele novos sentidos. O discurso da participação no ambiente escolar está, portanto, atrelado às relações de poder e saber que existem nesse espaço, e também fora dele. Isso nos remete à relação entre prática discursiva e não discursiva abordada por Foucault (2008), ou seja, que

os enunciados não são configurados apenas por condições discursivas, mas também por condições não discursivas, como fatores sociais, políticos e econômicos, por exemplo.

Para Foucault, o discurso constitui um conjunto de regras que determinam as condições de exercício de uma prática. O discurso constitui, segundo o autor,

Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Segundo essa concepção, o discurso representa, entre outras coisas, a relação de poder que existe nas instituições sociais e a predominância de um sistema de verdade. Desse conceito de discurso deriva outro conceito fundamental para as análises deste trabalho, que é o conceito de *prática discursiva*. Para Foucault tudo é prática<sup>20</sup>, portanto não há como separar, segundo suas teorizações, o discurso da prática. Para o autor, prática discursiva se refere à fala que obedece a um conjunto de regras, determinadas por um discurso.

Abordar a participação enquanto prática discursiva significa pensá-la em termos de determinada formação discursiva<sup>21</sup>. Ou seja, os enunciados que se referem à participação estão amarrados a um conjunto de regras, dadas historicamente, que condicionam a produção/reprodução da função enunciativa. É este conjunto de enunciados que forma um saber sobre a prática participativa, que determina as regras com as quais se exerce uma prática discursiva sobre a participação.

*As coisas ditas sobre a participação* não são, portanto, atos de fala isolados, mas constituem uma prática discursiva, ou seja, um conjunto de enunciados autorizados e organizados segundo determinado sistema de verdade, que faz com que algo seja dito e feito de uma forma e não de outra.

O que os professores dizem sobre a participação está inserido em um contexto discursivo mais abrangente do que a instituição escolar. Esse contexto é construído historicamente, segundo as relações de poder e saber que permeiam cada campo do conhecimento. A fala de um professor, quando diz coisas do tipo “a participação é uma condição da democracia”, não está, certamente, produzindo um novo discurso. Os seus atos

---

<sup>20</sup> Foucault (2008).

<sup>21</sup> Seja voltada para a *participação* ou para a *não participação*.

de enunciação podem ser identificados como pertencendo a um determinado discurso sobre a participação, o qual se insere dentro de uma formação discursiva.

## **2.1 Situando conceitos: algumas palavras a mais sobre participação**

Talvez, e apenas talvez, a melhor forma de iniciar um texto sobre participação seja se referindo à origem etimológica da palavra. Nesse sentido Bordenave (1983) nos serve bem. De acordo com ele, a palavra participação deriva de parte. Partindo desse termo, o autor nos permite pensar a participação em três dimensões interrelacionadas: a dimensão da participação como fazer parte, a dimensão como tomar parte e a dimensão como ter parte.

Na concepção de participação que defendemos, as três dimensões apontadas por Bordenave são de grande utilidade para nos ajudar a entender o que ela significa. Nesse sentido, identificamos o conceito de participação como exercício do poder com a terceira dimensão de Bordenave: ter parte. No entanto, não podemos deixar de esclarecer que o ter parte não poderia existir sem as duas dimensões anteriores, ou seja, o fazer parte e o tomar parte. Para exercer o poder, isto é, para ter parte, é necessário fazer parte da realidade ou do contexto e é mais necessário ainda tomar parte. Explicando de outra maneira, poderíamos dizer que quem faz parte e não toma parte não pode, conseqüentemente, ter parte. Nesses termos, tomar parte significa o envolvimento e a motivação para participar. Essa dimensão da participação está diretamente ligada à conscientização política, haja vista que requer que os sujeitos reconheçam a necessidade da própria ação. A concretude da participação, nesse sentido, é ter parte, dimensão que identificamos com o exercício do poder. Ter parte é a realização da ação em si, ou seja, é a participação direta. Significa ter o poder de agir de forma autodeterminada e autoconsciente, sem intermediação.

Seguindo o raciocínio de Bordenave (1983), quando os sujeitos se contentam em apenas fazer parte não há efetivamente participação, pois não houve a motivação para a ação e muito menos a ação. A participação implica as três dimensões: fazer parte, tomar parte e ter parte. Nesse sentido, é possível estabelecer algumas conexões com o pensamento de Ammann (1977). Este autor defende a participação social. Ele não escreve sobre a participação na gestão escolar, no entanto, podemos fazer algumas aproximações, visto que a escola é um microcosmo social. Dessa maneira, a participação na gestão da escola é também uma participação social. Fazemos referência ao pensamento desse autor

por que ele nos permite pensar sobre as condições para a existência efetiva da participação. Ele reconhece que a participação requer condições objetivas<sup>22</sup> para a sua concretização. O foco de interesse desse autor, entretanto, são as condições subjetivas da mesma. Isso quer dizer que a existência das instâncias ditas participativas, como por exemplo o Conselho Escolar e o Projeto Político-Pedagógico, não resolve o problema da participação dos professores, pelo que são necessárias também condições subjetivas para o seu exercício.

As condições subjetivas da participação estão associadas ao nível de conscientização dos sujeitos ou do grupo. Isso nos remete à segunda dimensão da participação apontada por Bordenave (1983), ou seja, tomar parte. Para que haja participação é necessário mais do que presença (fazer parte), nas instâncias participativas. Nesse sentido, Ammann (1977) aponta três momentos nas quais as condições subjetivas da participação são gestadas nos sujeitos: a informação, a motivação e a educação para participar.

De acordo com o autor, “somente informada pode uma população fazer um julgamento claro sobre a validade das oportunidades e dos instrumentos postos à sua disposição, utilizá-los, ou, inclusive, rejeitá-los, se os considera ineficientes ou inadequados” (AMMANN, 1977, p. 25). O primeiro momento necessário à gestação das condições subjetivas da participação é a informação, ou seja, se refere ao esclarecimento dos sujeitos acerca da importância de participar. Esse momento é precisamente o início do processo de tomar parte. É o momento em que os sujeitos sentem que a sua participação é importante e necessária para o bom andamento da instituição ou da sociedade. A informação é necessária para que todos os sujeitos entendam que a sua participação, por menor que seja, é importante. É através da informação que se tem início o rompimento da acomodação e da delegação.

Só a informação, todavia, não é suficiente para que a participação exista. Por esta razão, Ammann (1977) lista um segundo momento que é o prosseguimento do anterior. Trata-se da motivação. Os sujeitos precisam ter motivos, razões para participar. Este momento está intimamente ligado à dimensão psicológica dos sujeitos, haja vista que se relaciona com o sentido que estes dão às práticas participativas. Não há participação sem motivação, ou seja, é por meio dela que os sujeitos se envolvem nos processos participativos.

---

<sup>22</sup> Por condições objetivas entendemos o conjunto de fatores facilitadores da prática participativa, como por exemplo a existência de horários flexíveis ou alternativos que possibilite a presença de todos, ou da maior parte dos interessados e espaços apropriados para os encontros coletivos.

O terceiro momento proposto por Ammann (1977), para que a participação seja possível, é a educação para participar. Embora o desejo de participar seja um anseio biológico, como nos diz Bordenave (1983), a participação em si precisa ser aprendida. E como se aprende a participar? Participando! A aprendizagem da participação se dá por meio da constante e permanente prática participativa. Importante a ressalva de que a aprendizagem da participação não acontece por imposição, mas pela necessidade sentida pelos sujeitos, o que tem relação direta com a motivação. Os sujeitos precisam sentir que a participação deles é importante e necessária para a transformação da realidade onde atuam. Essa necessidade motiva a participação, e a prática desta, conseqüentemente, leva a aprendizagem da sua prática.

Uma importante contribuição para a compreensão do conceito de participação é dada por Paro (2006). Para este autor, há fatores externos e internos que dificultam a participação da comunidade escolar. Compreender esses fatores é, portanto, fundamental para a sua superação e a efetiva participação dos sujeitos nas instâncias decisórias. Todavia, considerando que este trabalho está diretamente voltado para a participação de sujeitos internos à instituição escolar, achamos por bem explicitar apenas os condicionantes internos da participação, visto que podem nos ajudar a compreender como os professores participam na gestão escolar.

Paro (2006) aponta quatro determinantes internas à escola que podem dificultar ou facilitar a participação dos professores, que são os condicionamentos *materiais*, *institucionais*, *político-sociais* e *ideológicos*. Os condicionamentos materiais estão relacionados com as condições objetivas de trabalho e de relacionamento existentes na escola. Isso não significa que a existência de boas condições materiais na escola implica em automática participação dos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, indica que sem as mínimas condições materiais a participação se torna ainda mais difícil. Salientamos, de acordo com Paro (2006), que a precariedade material/estrutural da instituição escolar não deve ser transformada em desculpa para o comodismo. Dessa forma, entendemos que as condições materiais adequadas podem facilitar a participação, mas isso não significa que a falta de boas condições implique no descompromisso com a instituição escolar.

Os condicionamentos institucionais, por sua vez, se relacionam com a organização formal da instituição escolar, ou seja, à forma como a escola se organiza. Nesse sentido, as formas de hierarquização dos sujeitos, a existência de instâncias de participação coletiva e a forma de escolha do cargo de direção são fatores que podem dificultar ou facilitar a

participação. Desse modo, a organização da instituição escolar de forma vertical, assim como a acentuada hierarquização dos sujeitos e a rígida distribuição de funções somada à fragilidade dos mecanismos de participação coletiva se configura como obstáculos importantes à participação.

Os condicionamentos político-sociais dizem respeito aos diferentes interesses dos grupos presentes na escola, o que segundo Paro (2006) deve ter a sua legitimidade reconhecida, haja vista que a democracia é essencialmente plural e conflituosa. Desse modo, não é possível pensar em harmonia completa dentro da instituição escolar. O que Paro (2006) chama a atenção é para que os interesses individuais ou de grupos específicos não se contraponham aos interesses do coletivo da escola, ou seja, o projeto coletivo deve se sobrepor aos particularismos. Para Paro (2006, p. 47),

[...] na perspectiva da participação dos diversos grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta a sua existência, bem como as suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar.

A primeira ação a ser feita, portanto, é reconhecer que esses interesses particulares e de grupos existem dentro da escola, mesmo por que a existência de conflitos não é estranha à democracia. No entanto, é preciso considerar o alerta de Paro (2006) de que os interesses conflituosos de ordem política e social não podem sufocar o interesse coletivo, que diz respeito a todos que fazem parte da instituição.

Os condicionamentos *ideológicos*, por sua vez, são referidos por Paro (2006) como o conjunto de valores, concepções e crenças que moldam o modo de pensar e de agir das pessoas. Como a instituição escolar é plural, isso significa que existem diferentes ideologias nela presente. Pensar a escola de forma participativa implica, portanto, considerar as ideologias que possuem, as quais podem facilitar ou dificultar a construção de uma cultura de participação.

## **2.2 Participação é poder**

Foucault nos ensinou que o poder não é tão autossuficiente como se pensava. Ele mostrou que os *micropoderes* são as teias da rede do poder. O que isso significa para nós?

Como já foi referido neste texto, concebemos a participação como poder. O que é semelhante à ideia de Demo (2009), de participação como conquista. Participar, pois, significa exercer o poder. Essa concepção, por si só, já esclarece a natureza política do ato de participar. A participação como poder pressupõe a atuação direta dos sujeitos nos processos de tomada de decisão e na efetivação das medidas decididas e aprovadas pelo grupo. Isso significa que os sujeitos são capazes de decidir os rumos da instituição na qual atuam. Nessa perspectiva, apenas estar presente nos espaços não significa participar, uma vez que o exercício do poder requer o movimento dos sujeitos dentro das instituições.

Temos aqui uma consequência muito interessante. A de que a participação, sendo poder, se constitui em um movimento instituinte, isto é, de mudança da cultura escolar. É através da participação que é possível transformar a cultura escolar. Ao mesmo tempo, as condições para a existência da participação estão localizadas na cultura escolar. Há, de fato, um movimento duplo: da participação em direção à cultura escolar e, desta, em direção à participação.

Quando não participamos, estamos delegando o nosso poder a alguém, mesmo que não o faça explicitamente. Na gestão escolar isso é muito significativo. Quando os professores não participam (deixam de exercer o poder), delegam o seu poder ao gestor escolar.

Quando não participamos, deixamos de exercer o poder de forma direta e abrimos espaço para que outra pessoa o exerça em nosso nome ou pior, contra nós. As relações de poder estão presentes na gestão escolar. Mas ao contrário do que se tem acreditado nos últimos anos, as relações de poder não são verticais. Elas se exercem em rede e participar é a forma de se exercer esse mesmo poder e de resistir à sua dominação ou deformação.

### **2.3 A gestão escolar participativa**

Antes de qualquer referência genérica à *gestão escolar participativa* acreditamos ser indispensável discorrer sobre os estilos de gestão escolar. Isso mesmo, estilos, significando que não existe uma única maneira de conceber e praticar a gestão escolar. Na verdade há uma pluralidade de visões que tentamos, ainda que de forma sucinta, explicar. E por que explicá-las? Por que cada estilo ou concepção de gestão está atrelada a formas discursivas que exercem poder sobre os sujeitos, atravessando-os e constituindo-os.

Libâneo (2013) diz que os processos de gestão escolar podem se apresentar de

diferentes formas, conforme as finalidades sociais e políticas atribuídas à educação. Nesse sentido, ele sustenta que há duas grandes concepções antagônicas de gestão escolar. São elas a concepção científico-racional e a concepção sócio-crítica. Essas concepções engendram posições discursivas muito diferentes. Elas representam a luta pelo poder de constituir a subjetividade dos sujeitos da instituição escolar. O discurso da concepção científico-racional institui a realidade escolar e a atuação dos sujeitos que fazem parte dela, a partir de uma visão de neutralidade e objetividade.

O planejamento, a organização e o controle garantem a eficiência e a eficácia da instituição. Trata-se de uma concepção burocrática e tecnicista. A gestão é centralizada no diretor e os processos decisórios são radicalmente verticais, ou seja, as decisões são tomadas de cima para baixo, o que significa que não há participação coletiva e que os processos participativos se resumem à validação das decisões tomadas anteriormente de forma centralizada pelo gestor. Há forte valorização das normas, regulamentos e estruturas organizacionais. Arriscamos dizer que esta é a concepção predominante nas escolas brasileiras.

A outra concepção de gestão escolar é a sócio-crítica, a qual concebe a escola como uma realidade não neutra. Isto significa, portanto, que é construída pelos sujeitos que a constituem. As interações sociais são mais valorizadas do que a rigidez das normas, dos regulamentos e da estrutura organizacional. A gestão escolar é vista como um processo coletivo. Neste enfoque a escola não é uma realidade totalmente objetiva. Sendo assim, as interações da escola com os contextos social, político e cultural são fundamentais para a sua construção enquanto instituição social.

Para além dessa visão genérica e maniqueísta das concepções de gestão escolar, Libâneo (2013) elenca uma lista de quatro estilos bem específicos, são eles: a *técnico-científica*, a *autogestionária*, a *interpretativa* e a *democrático-participativa*.

A concepção *técnico-científica* se caracteriza pela hierarquização de cargos e funções, isto é, pela divisão precisa do trabalho no âmbito institucional, pela prescrição de tarefas, pela centralização do poder no gestor escolar, pela comunicação verticalizada<sup>23</sup> (de cima para baixo) e pela ênfase nas tarefas mais do que nas interações interpessoais. Essa concepção é a que se convencionou denominar de tradicional, dado o seu conservadorismo e tecnicismo, sendo a sua forma mais conservadora denominada de administração clássica

---

<sup>23</sup> Algo equivalente a dizer: as decisões tomadas foram essas. O que vocês tem a dizer? Ressaltando que os posicionamentos contrários geralmente não são levados em consideração.

ou burocrática. Recentemente ela reapareceu com a denominação de gestão da qualidade total, marcada pelo uso de técnicas, métodos e estratégias próprios da administração empresarial.

A concepção *autogestionária* é um modelo de gestão caracterizado, entre outras coisas, pela ausência de poder centralizado, pela responsabilidade coletiva e pela participação direta e igualitária de todos os membros da comunidade escolar. Nesse modelo, as relações interpessoais são mais importantes do que a determinação de tarefas. Nesse sentido, há uma recusa das formas instituídas de organização e gestão da escola. Em contraposição, defende a auto-organização dos sujeitos, que pela prática da participação instituem as suas próprias regras. Ela tem como uma de suas marcas distintivas a ideia de preparar os sujeitos para a autogestão social, a partir da vivência do exercício do poder coletivo na escola.

Para a concepção interpretativa a escola é uma realidade construída social e subjetivamente pelos sujeitos. Isso significa dizer que a escola não é uma realidade objetiva. Ela é construída na e pelas interações sociais dos sujeitos. De acordo com essa concepção, a gestão deve privilegiar as experiências subjetivas e as relações sociais dos sujeitos.

A quarta concepção, que é assumida neste trabalho, é a *democrático-participativa*. Ela parte do pressuposto de que é necessário ter um processo coletivo de tomada de decisões e, ao mesmo tempo, a responsabilização individual dos sujeitos participantes. Ou seja, que após as decisões tomadas coletivamente, cada sujeito assuma a sua parte na realização do que foi decidido. Nesse modelo não é descartada a existência de uma instância diretora ou coordenadora. Advoga-se, todavia, que a relação entre essa instância e os membros da comunidade escolar deva ser horizontal, no sentido de permitir o diálogo e a busca de objetivos comuns.

O principal traço distintivo dessa concepção é a ideia de participação igualitária dos sujeitos da instituição nos processos de gestão escolar. A participação é concebida como uma maneira de equilibrar as relações de poder entre direção e membros da comunidade escolar. Importante dizer que essa concepção não exclui a busca da objetividade na organização e na gestão escolar, assim como não exclui as experiências subjetivas e sociais dos sujeitos. Ela tenta conciliar esses diversos aspectos para construir uma realidade escolar, que seja efetivamente democrática e participativa.

Cada uma dessas concepções têm características muito próprias e até

intercambiáveis. Talvez por este motivo seja praticamente impossível verificar a existência de um desses modelos em seu estado integral. E o que isso quer dizer? Bem, que nas escolas o que existe é uma mistura dessas concepções. É possível que haja uma tendência predominante, como a *técnico-científica* ou a *democrático-participativa*, por exemplo, mas traços de outras concepções estão presentes. Devemos estar atentos à ressalva de Libâneo (2013, p. 105):

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social. A concepção técnico-científica, por exemplo, valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente. Ressalta relações de subordinação e rígidas determinações de funções e, ao supervalorizar a racionalização do trabalho em nome da eficiência e da produtividade, tende a retirar ou, ao menos, diminuir nas pessoas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho. [...] Por sua vez, as outras três concepções tem, em comum, uma visão de gestão que se opõe a forma de dominação e subordinação das pessoas e consideram essencial levar em conta os aspectos sociais, políticos e ideológicos, a construção de relações sociais mais humanas e justas, a valorização do trabalho coletivo e participativo.

As distintas concepções de gestão escolar estão associadas à mesma formação discursiva, que é a pedagogia, entendida, neste texto, como um *corpus* de saberes que falam sobre a educação e seus sujeitos. Essas concepções e os discursos que as caracterizam estão amarrados às verdades pedagógicas produzidas por essa formação discursiva.

E por que trazer essas concepções para este texto? A discussão dessas concepções nos permitiram problematizar o discurso dos professores e suas relações com a prática participativa. Esses discursos produzem diferentes instituições e diferentes sujeitos. Ou seja, o discurso formal tende a instituir uma gestão escolar burocrática e técnica, na qual a prática participativa se apresenta com ares de obrigatoriedade, sendo, portanto, uma prática estranha aos sujeitos. Vê-se que este discurso distorce o sentido político da participação. Ele se materializa em ausências ou em participações consagradas, visto que as relações de poder são configuradas de forma vertical e assimétrica. A relação entre quem detém o poder e quem não o detém é flagrante.

### 2.3.1 Contextualizando a gestão escolar participativa

A gestão escolar tem uma dimensão participativa intrínseca. Isso significa que a participação não deve ser considerada como um elemento estranho a ela. Nesse sentido, a participação dos membros da comunidade escolar, e da comunidade em geral, deveria ser algo natural. Quando nos referimos à gestão participativa, estamos apenas repetindo algo que já é sabido. Mas a repetição se justifica. Ao que parece, essa dimensão participativa da gestão escolar não é assim tão explícita quanto deveria ser. Do contrário, não precisaríamos utilizar um pleonasma para reafirmar algo que já está dito.

O trabalho escolar é essencialmente coletivo, colaborativo. Para que ele possa ser desenvolvido é necessário que os membros da comunidade escolar se unam em torno de objetivos comuns, de responsabilidade de todos. Para que haja uma gestão participativa é fundamental o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão e na concretização das ações traçadas coletivamente. Essa participação não precisa ser necessariamente direta, embora acreditemos que esta forma de participação é a mais indicada, pois implica em exercício de poder pelos sujeitos, dando-lhes a oportunidade de se apropriarem das próprias ações.

A utilização do termo gestão para designar o processo de organização da escola é relativamente recente, pelo que se utilizava, até pouco tempo, a palavra administração, de clara influência empresarial e dos modelos teóricos da teoria da administração.

A mudança de nomenclatura representa, no nosso entendimento, um avanço importante no reconhecimento da especificidade político-pedagógica dos processos de organização da instituição escolar. Entendemos que o uso do termo administração não é apenas uma questão linguística. Aprendemos com Foucault (2008) que existe uma relação entre as palavras e as coisas que elas designam, entre o discurso e a prática. Deste modo, o termo administração, e os discursos que o sustentam, se materializam em práticas e relações gerencialistas e racionais, ou seja, cujo foco é a instrumentalização da ação para o alcance da eficiência e da eficácia. A esta aceção está associada uma visão burocrática, de controle e regulação das atividades, as quais devem ser desenvolvidas de forma pontual, racional, de modo a otimizar os recursos e produzir os maiores resultados. Trata-se de uma concepção (ou de um discurso) que institui um modelo de escola muito próximo do modelo fabril. As implicações dessa concepção ultrapassam o nível linguístico e do significado e se reflete na prática da instituição escolar.

O termo gestão não perde completamente a ideia de administrar, e nem poderia, uma vez que nenhuma instituição pode funcionar sem o mínimo de organização e controle. A inovação do termo gestão é que ele designa uma maneira diferente de administrar uma instituição social. Há uma mudança substancial na forma como a instituição é pensada e organizada, na forma como as relações de poder acontecem. Ele traduz, portanto, a ideia de movimento coletivo e de comunicação horizontal, isto é, de valorização do diálogo e da discussão democrática.

Obviamente que não cairemos no idealismo de pensar que a simples troca de um nome irá transformar a realidade. Se o fizéssemos estaríamos indo contra o que aprendemos com Foucault. O que queremos destacar é que as concepções dos sujeitos sobre a gestão pode apontar indícios sobre a forma como eles a praticam. Ao se integrarem ao discurso dos sujeitos, essas concepções passam a constituir a sua prática.

Pelo que temos exposto, administração e gestão têm diferentes implicações na prática institucional. Essa diferenciação, porém, não é unanimidade. Paro (1986), por exemplo, trata gestão e administração como sinônimas. Segundo ele, ambas se referem à utilização racional de recursos para a melhor realização de fins determinados. Pensamento que apresenta semelhanças com o que é defendido por Libâneo (2013). Para ele, a gestão pode ser compreendida como a atividade, a partir da qual são mobilizados meios e estratégias para a consecução dos objetivos organizacionais.

Souza (2005) tem uma concepção muito semelhante a que nós defendemos neste trabalho. Para ele, a gestão tem um caráter eminentemente político, isto é, pode ser caracterizada como processo político ou espaço de disputas pelo poder. Segundo ele, os diferentes sujeitos da instituição (ou diferentes atores) têm diferentes concepções sobre a forma de compreender a instituição e sobre a forma de realizar seus objetivos. Por este motivo há relações de poder entre os atores da instituição.

A concepção com a qual nos afinamos não é nenhuma das apresentadas, embora reconheçamos que cada uma tem elementos importantes a ser considerados. Compartilhamos da concepção de gestão de Lück (2009, p. 21). Segundo ela,

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. O entendimento do conceito de gestão, portanto, por assentar-se sobre a maximização dos processos

sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação delas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos.

Entende-se por gestão, portanto, como um processo de organização coletiva de sujeitos em torno de determinados objetivos. Nessa perspectiva, a gestão é necessariamente participativa, embora nem sempre o seja efetivamente. Quando nos referimos à gestão participativa não quer dizer que estejamos sendo redundantes ou esquecendo-se da natureza desse conceito. Na verdade, apenas estamos destacando a especificidade da participação.

A gestão escolar participativa pressupõe a ideia de que o poder pode ser controlado (ou compartilhado) pelos sujeitos da instituição escolar. O seu fundamento é a descentralização do poder. Essa concepção coaduna com a concepção foucaultiana do poder, ou seja, de que o poder se exerce em rede e está espalhado. Neste sentido, podemos conceber a participação como o meio pelo qual o poder se exerce na instituição escolar. Dizendo de outra forma, a participação é o meio para se equilibrar as relações de poder no contexto da gestão escolar.

Aqui podemos nos remeter mais uma vez às teorizações foucaultianas do discurso. Poder e discurso estão imbricados. Através do discurso o poder é exercido e este, por sua vez, produz discursos. Quando falamos em discursos de professores sobre a participação, estamos nos remetendo às *tecnologias de produção do sujeito*<sup>24</sup>. O que os professores dizem sobre a participação é resultado de uma produção/reprodução discursiva. Isso implica dizer que os professores não são autores autônomos dos enunciados que enunciam. Eles são sujeitos desse discurso, isto é, ocupam um lugar que lhes permite falar a partir das regras desse discurso.

O discurso oficial da participação dos professores em processos de gestão é emanado (conforme discutimos introdutoriamente no tópico sobre a participação) dos dispositivos jurídico-normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, lei nº 9.394/96) – e especialmente desta –, assim como da literatura especializada. No entanto, vamos nos ater apenas à LDB, por considerarmos a sua relevância como dispositivo regulador da

---

<sup>24</sup> Neste trabalho estamos denominando de tecnologias de produção do sujeito a relação entre discurso e poder na perspectiva de Foucault. Para este autor, o sujeito é produzido discursivamente. Nesse processo, o poder atua de forma determinante.

educação nacional.

A LDB materializa aspectos de uma formação discursiva voltada para a participação, pois encerra uma série de princípios democrático-participativos que servem como diretrizes para a organização dos sistemas educacionais e das escolas. Em seu texto a participação dos profissionais da educação é realçada como princípio norteador da gestão democrática da escola pública. Fica claro, pois, que para podermos falar em gestão democrática, tem que haver a participação de todos os sujeitos, principalmente dos professores.

O discurso proveniente da LDB configura a participação como a pedra de toque da gestão escolar democrático-participativa. Para tanto, apresenta as instâncias fundamentais em que essa participação pode ocorrer: proposta pedagógica da escola e conselhos escolares. Essas são, oficialmente, as duas instâncias nas quais os sujeitos-professores podem participar, mas isso não quer dizer que eles tenham que enquadrar a sua prática participativa apenas nessas instâncias.

Este é um dos pontos fundamentais do nosso estudo. Se queremos saber que prática discursiva os professores exercem sobre a participação, precisamos partir de uma referência, ou seja, o discurso que consideramos ser capaz de produzir sujeitos conscientes e participativos em processos de gestão escolar. E de que discurso estamos falando? Para se referir a esse discurso não utilizamos uma denominação específica, visto que poderíamos cair na armadilha da dubiedade de sentido e da polissemia, pelo que vamos dizer apenas que este discurso é aquele voltado para a participação. Consideramos que aspectos desse discurso podem ser encontrados na LDB (BRASIL, 1996), que estamos referindo como o discurso oficial da participação dos professores. Esse discurso, se amplamente aceito como verdade e repetido pelos professores, pode se materializar em práticas participativas realmente significativas. Entendemos que este é um discurso favorável à democratização<sup>25</sup> da gestão escolar.

Participação, no contexto deste estudo, significa exercício de poder. Concepção que supõe a existência de sujeitos conscientes, capazes de perceber na participação uma estratégia para equilibrar as relações de poder. O discurso oficial sobre a participação dos

---

<sup>25</sup> A inscrição dos princípios da gestão escolar democrática na LDB representa uma importante conquista dos profissionais da educação e da sociedade civil. Pode ser considerado como um grande avanço, embora seja prudente reconhecer que a lei, por si só, não transforma a realidade. É necessário que os sujeitos envolvidos assumam a responsabilidade de construir uma cultura participativa na escola.

professores coaduna<sup>26</sup>, em certos aspectos, com essa visão, pois cria possibilidades e espaços de intervenção dos professores nos processos de gestão escolar, especialmente aqueles relacionados à elaboração do Projeto Político-Pedagógico e à atuação em conselhos escolares e afins. Sendo que as duas formas de participação são igualmente importantes para a democratização da gestão, pois estão relacionadas com a definição de metas, formulação de objetivos e tomada de decisões do interesse coletivo da instituição escolar.

O discurso da participação presente na LDB, portanto, cria possibilidades para a prática participativa dos sujeitos da instituição escolar. A ideia de uma direção centralizada é substituída pela existência de uma gestão coletiva, compartilhada. Existe a premissa de que a participação dos profissionais da educação é primordial para a instituição de práticas democráticas de gestão. Nesse sentido, dá-se ênfase ao engajamento dos sujeitos, pelo que consideramos que se trata de um discurso no qual predomina o sentido político da participação. Entenda-se por sentido político a compreensão de que através da prática participativa é possível construir formas igualitárias de relação. Em outras palavras, que o poder pode ser exercido e controlado através da participação engajada dos sujeitos.

Considerado esse aspecto, o discurso oficial da participação não é compatível com as práticas verticais de tomada de decisão, nas quais um indivíduo ou grupo de indivíduos decidem pela maioria dos outros indivíduos, que ficam incumbidos apenas de apreciar e aprovar as decisões tomadas, prática que é muito comum na gestão das escolas brasileiras. Estritamente falando, essas práticas não são participativas, pois a concepção de participação que lhe é subjacente não confere uma atuação direta dos sujeitos.

Como o discurso materializa a luta pelo poder<sup>27</sup>, pode-se dizer que existem discursos contrapostos. Desse modo, há um discurso contrário à ideia de sentido político da participação e que expressa o sentido formal da mesma. Esse discurso produz uma cultura de não participação e de acomodação. A este propósito, Demo (2009, p. 25) nos chama a atenção para o fato de que:

Talvez não esteja em nossos hábitos participar. É mais prático receber as coisas dos outros, mesmo porque é um projeto milenar viver às custas dos

---

<sup>26</sup> Conforme abordamos anteriormente, há discursos em luta pela hegemonia da constituição dos sujeitos-professores, sendo que um desses discursos é voltado para o sentido político da participação e o outro é de viés formal. Apesar de reconhecer aspectos do primeiro discurso no texto da LDB, não podemos identificá-los um com o outro, visto que essa lei apresenta igualmente aspectos que poderíamos chamar de formais ou não plenamente políticos.

<sup>27</sup> Estar na ordem do discurso.

outros. Em grande parte a história da humanidade é profundamente isto. Na verdade, é uma situação provocada por uma sociedade autoritária e que convive com regimes autoritários. A tal ponto, que a participação assusta.

De modo geral, existe uma maneira de participar (ou seria de não participar?), que foi constituída a partir de discursos que pretenderam fixar regras e verdades sobre o que consiste ser um sujeito participativo. Isso vale para a sociedade e para a escola. Esse discurso de sentido formal produziu, e continua produzindo, uma cultura de não participação e de delegação do poder. Este discurso, portanto, é esvaziado de sentido político.

Contudo, há formas de resistências a esse discurso, os quais concebem a participação como um meio de luta e conquista, é o caso daquele que estamos referindo aqui como *discurso político*, do qual alguns aspectos podem ser percebidos na LDB. Apesar disso, acreditamos que o *discurso formal*, esvaziado de sentido político, ainda é hegemônico, isto é, atravessa e constitui os sujeitos-professores, repercutindo em suas concepções e práticas. Isso explica por que tantos professores, quando perguntados, dizem que participam quando, na verdade, não participam ou participam de forma burocrática. Eles estão exercendo uma prática discursiva, ou seja, falando segundo um determinado discurso e o sistema de verdade que ele coloca em movimento. O que esses professores dizem não é uma contradição ou uma falsidade, mas simplesmente o reflexo do discurso que os constitui, que é um discurso vazio que prega a forma da participação, mas que não carrega em si o sentido político da mesma. A prática discursiva desses professores é a materialização do discurso formal da participação.

Feita essa exposição, nos ateremos daqui adiante ao discurso participativo que se depreende a partir da LDB, que conforme salientamos, apresenta alguns aspectos do discurso político da participação. Nesse sentido, destacamos como proposição básica o artigo 14 da referida lei, o qual versa de forma direta sobre a gestão democrática na educação básica. De modo específico, destacamos os incisos I e II desse artigo. Abaixo transcrevemos o artigo e seus incisos para uma melhor compreensão dos seus pressupostos:

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, p. 15).

De acordo com esse artigo e seus respectivos incisos, a participação dos professores<sup>28</sup> é princípio fundante da gestão escolar democrática. Para tanto, ele aponta ao menos duas instâncias oficiais em que essa participação possa ocorrer, ou seja, a participação dos professores na elaboração do Projeto Pedagógico da escola e em conselhos escolares. Destacamos que a participação dos professores na elaboração desse documento é algo muito positivo, necessário, desejável e favorável à democratização da gestão, já que ele representa o estabelecimento dos objetivos e fins da escola. Assim como é fundamental a participação nos órgãos colegiados de deliberação como é o conselho escolar, pois essas instâncias representam a instituição de formas democráticas de tomada de decisão.

A prática discursiva exercida a partir desse discurso cria possibilidades de construção de uma cultura democrática na escola. Para Demo (2009, p. 78-79),

Ao lado do controle do poder, talvez se pudesse afirmar que o objetivo mais essencial da participação é a consolidação daquilo que chamamos cultura democrática. Assumindo o conceito de cultura como processo de identificação comunitária, cristalizando os traços mais característicos dos modos de ser e de produzir, cultura democrática significa democracia como cultura de um povo, ou seja, como marca característica de sua organização e sobrevivência. Passaria a ser algo tão vital, como o oxigênio para a vida.

O exercício de tal prática discursiva pelos professores poderia, portanto, consolidar uma cultura participativa na escola. Desse modo, a prática participativa é assumida como uma necessidade, isto é, algo que é feito não por que tem que ser feito, mas por que os sujeitos sentem a necessidade de fazê-lo por motivações individuais e coletivas. Isso produz uma concepção positiva da participação, pelo que participar tende a ser considerada uma prática natural.

Por outro lado, a prática discursiva, exercida a partir de um discurso formal, não confere essa mesma característica à participação, pelo que ela não é configurada como uma necessidade natural dos sujeitos, mas como algo que se faz por que tem que ser feito, ou

---

<sup>28</sup> No texto do artigo 14 da LDB fala-se em profissionais da educação, mas subentende-se que entre eles figuram os professores.

seja, uma obrigação. Nessa perspectiva, a prática da participação geralmente é feita por demanda, por solicitação ou por convocação. Esse discurso é, pois, esvaziado de sentido político e não contribui para a construção de uma cultura de gestão participativa na escola, posto que os sujeitos não se sentem motivados a participar e não percebem na participação uma prática necessária.

Atravessados por esse discurso esvaziado de sentido político, os professores tendem a reproduzi-lo em suas práticas, caracterizando uma *presença invisível*<sup>29</sup> nas instâncias participativas da escola. Quando confrontamos esse discurso com a concepção de participação que defendemos, a relação discurso/prática se modifica, pois entendemos a participação como exercício do poder, o que implica profundo sentido político do ato de participar. Dessa forma, apenas estar presente nas instâncias participativas, como conselhos escolares, não significa participar efetivamente, ao menos não da maneira que concebemos a prática participativa. Ao mesmo tempo, podemos dizer que os professores que enunciam esses enunciados não participam? Não é possível afirmar isso, visto que eles podem estar falando e agindo sob as regras do discurso dos quais são sujeitos. E, a partir desse discurso, os seus ditos são coerentes com suas práticas.

---

<sup>29</sup> Criamos essa expressão para designar o tipo de participação em que os sujeitos não atuam de forma direta. Eles não aparecem, não expõem suas ideias e não emitem posicionamentos sobre o que é discutido.

## CAPÍTULO 3 – A TEORIZAÇÃO DO DISCURSO FOUCAULTIANA E A SUA RELEVÂNCIA PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Este capítulo faz uma discussão aprofundada dos princípios e pressupostos da teorização foucaultiana do discurso. Nesse sentido, aborda os conceitos de objetividade, enunciado, prática discursiva, formação discursiva, heterogeneidade discursiva, sujeito do discurso e poder/saber.

### 3.1 Um novo conceito de objetividade: a construção discursiva do social

Inicialmente poderíamos dizer que a *teorização foucaultiana do discurso* inaugurou um novo conceito de objetividade. Mas aí poderiam surgir questionamentos (que é a objetividade?) que abalariam a firmeza do enunciado em questão, o que não é um problema. Sendo assim, faz-se necessário partir desse conceito de objetividade para compreender como a concepção de discurso em Foucault opera a renovação do mesmo.

Conceitos como *objetivo*, *objetividade* e *realidade objetiva* estão fundamentados nos conceitos de *separatividade* e *exterioridade*. Ou seja, a concepção clássica de *objetividade* pressupõe que a realidade é externa e separada da experiência subjetiva dos indivíduos. Nessa concepção, a realidade externa é independente da presença e da ação humana. Essa concepção produz o que chamamos de um dualismo insolúvel entre *sujeito-objeto*. Isto é, produz a ideia de que a realidade objetiva não é suscetível à experiência subjetiva, mas o inverso. Dessa forma, é a experiência que é suscetível à realidade objetiva.

Na perspectiva foucaultiana, todavia, a *realidade objetiva* não é exterior ao discurso. O que comumente chamamos de *objetividade* é, na verdade, um conjunto de enunciados sobre os objetos. Mas o que isso significa? A princípio poderíamos concluir que se trata de um enunciado do tipo idealista, em que a ideia precederia o real e que a denominada realidade objetiva seria apenas um reflexo defeituoso da realidade subjetiva manifestada *no* e *pelo* discurso. No entanto, isso corresponderia a negligenciar o pensamento de Foucault.

É bem verdade que a teoria foucaultiana do discurso proclama o discurso como *si mesmo*, ou seja, como algo que possui existência própria e que tem as suas próprias regras de aparecimento e utilização. No entanto, isso não significa a autonomia do discurso em relação a si mesmo e às práticas sociais, haja vista que para Foucault o discurso é

produzido em razão das relações de poder. “Na verdade, colocamos a questão no nível do próprio discurso, que não é mais tradução exterior, mas lugar de emergência dos conceitos” (FOUCAULT, 2008, p. 68). Para Foucault é o discurso que dá significado à realidade e não o contrário. Trata-se de um enunciado complexo cuja compreensão imediata deve ser colocada em dúvida.

Dizer que os discursos formam os objetos a que se referem não equivale a afirmar que as coisas são criadas a partir do momento em que são ditas. Que quer dizer, então? Quer dizer que as coisas existem na medida em que são significadas pela ação humana. Suponhamos que exista um fóssil raro de uma espécie já extinta. Não podemos dizer que o fóssil não existia antes de ser descoberto, embora a sua existência fosse ignorada ou insignificadora. Todavia, a sua existência só adquiriu significado a partir do momento em que começou a ser dita, tornou-se uma coisa dita. As coisas adquirem existência a partir do momento em que são ditas, ou seja, em que se tornam objeto do discurso.

Nessa perspectiva, a denominada *realidade objetiva* é construída discursivamente. Isto implica dizer que o discurso é o elemento constituinte das práticas sociais, sendo o próprio discurso também uma prática social, o que nos permite ir ainda mais longe e conceber o discurso como um *elemento constitutivo*<sup>30</sup>. Por este prisma, o discurso se situa num campo próprio de atuação, que ultrapassa a referência linguística. Há um trecho em *A Arqueologia do Saber* no qual Foucault explica essa concepção de discurso:

[...] 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. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. "As palavras e as coisas" é o título - sério - de um problema; é o título - irônico - do trabalho que lhe modifica a forma, lhe desloca os dados e revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos 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, 2008, p. 54-55).

<sup>30</sup> Por elemento constituinte não se deve entender a autonomia do discurso em relação às coisas. Isso significa que é o discurso que dá significado às práticas sociais.

O discurso não é apenas e simplesmente um recurso linguístico para designar coisas, mas, uma *prática que forma os objetos de que fala*. Nesse enunciado está inscrita a gênese de uma concepção completamente diferente de objetividade. Essa concepção supõe que as coisas só se tornam objetos de conhecimento quando são ditas pelos sujeitos. Há, portanto, uma reconfiguração radical da fórmula clássica da objetividade que opõe sujeito e objeto.

Ao postular que os objetos são formados pelo discurso, a teorização foucaultiana do discurso revoluciona a teoria clássica da objetividade ao deslocar o sujeito do extremo do dualismo *sujeito-objeto* para coloca-lo no centro. Mas o que queremos realmente dizer com isso? Que o sujeito foi colocado em uma posição de produtor da própria realidade. Os sujeitos constroem a própria realidade através das suas práticas sociais, as quais são atravessadas por discursos e pelas relações de poder que eles colocam em movimento. Essas práticas, ao mesmo tempo em que são produzidas discursivamente (práticas discursivas), são também produtoras de discursos e de saberes.

Antes de prosseguirmos com a discussão da objetividade fundamentada nas teorizações foucaultianas do discurso, devemos ter o olhar cuidadoso para um dos seus fundamentos mais importantes. Qual? O poder. Se partirmos dos pressupostos de que o discurso é produzido em razão das relações de poder e que a realidade é produzida discursivamente, teremos que admitir que o poder seja um dos elementos constitutivos do social. Para Foucault (1999) o poder não pode ser compreendido como uma força estática, mas como algo em movimento. Ora, se a realidade é dinâmica e o poder é um dos seus elementos constitutivos, a conclusão imediata é que o poder também é dinâmico, móvel:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (FOUCAULT, 1999, p. 103).

Discurso e poder estão emaranhados na trama constitutiva do social. Mas como podemos entender isso? Se o social é constituído discursivamente, podemos afirmar que é também constituído pelo poder, visto que o discurso é poder em todas as suas possibilidades de exercício pelo sujeito ou exercido sobre o sujeito. Podemos mesmo dizer que o discurso é um campo de exercício do poder pelo sujeito. E onde fica o sujeito? É necessário que façamos alguns esclarecimentos sobre isso. De fato o poder tem dois domínios de realização. Ser exercido *pelo sujeito* e ser exercido *sobre o sujeito*. Estritamente falando o poder sempre é exercido por um sujeito sobre outro. E isso não é uma aberração, haja vista que o poder é um dos elementos constitutivos do social. O que devemos destacar é que na perspectiva foucaultiana o poder não pode ser dividido entre os que o detêm exclusivamente, e aqueles que não o detêm, e estão submetidos a ele. As relações de poder são complexas.

Há duplo condicionamento entre o poder e o sujeito. Este é um imperativo quase categórico que carece de maiores aprofundamentos, mas, por enquanto, nos atemos a explicar o que isso significa de uma maneira bem elementar. Para Foucault o indivíduo é efeito do poder, produzido por ele, e, simultaneamente, o seu centro de transmissão. Para o leigo nas leituras foucaultianas isso poderá parecer um tanto estranho. O sujeito, um efeito do poder? Como é isso? Todavia, à medida que os conceitos são apropriados a compreensão parece natural e poderemos dizer, sem ressalvas, que o sujeito é um efeito do poder.

Quando Foucault diz que o indivíduo é efeito do poder, ele está se referindo ao fato de que a subjetividade é socialmente construída. Ou seja, a subjetividade é construída *nas e pelas* práticas sociais. Estas, por sua vez, são construídas discursivamente. Como podemos supor pela amarração do raciocínio, o discurso é produzido em razão das relações de poder. Portanto, podemos reafirmar a tese de que o indivíduo é efeito do poder. O que não implica dizer que o sujeito seja o polo de concentração do poder, haja vista que na perspectiva foucaultiana, ele existe em rede, isto é, está disperso. Dessa maneira, ele não se fixa no indivíduo, mas passa por ele. Essa característica cria a possibilidade de exercício do poder por qualquer indivíduo.

Essa concepção de objetividade tem como marco diferencial a posição do sujeito, concebido simultaneamente como produtor da sua existência e como efeito das relações de poder que o envolve e o atravessa. Através do discurso o sujeito produz saber e poder. Saberes e poderes que produzem, igualmente, discursos que criam regimes de verdade que

estabelecem as regras de aparecimento e de reprodução de outros discursos. Em outras palavras, discursos que dizem o que pode ser dito em determinados campos discursivos e quem está autorizado a falar dentro desse campo.

O social, nessa concepção, é um grande campo discursivo no qual os sujeitos constroem a própria realidade. Sendo assim, o discurso ultrapassa a fronteira do linguístico e assume, deveras, as características de uma prática. Isso fica evidente, segundo Laclau (1991, p. 137), “porque cada ato social tem um *significado*, e é constituído na forma de sequências discursivas que articulam elementos linguísticos e extralinguísticos”. O discurso mantém a sua articulação com o campo linguístico, isto é, se manifesta na fala ou na escrita, mas não se resume a este aspecto, pois articula elementos que ultrapassam a linguagem.

A que conclusões podemos chegar até esse momento? Primeiramente poderíamos sugerir que a partir das teorizações foucaultianas do discurso é possível, e até desejável, colocar os termos *realidade objetiva* em suspensão e destacar os termos *realidade discursiva*<sup>31</sup>, destacando que o discurso permeia todas as práticas, inclusive a participação dos professores. Mas como sustentar a ideia de que o discurso produz os objetos de que fala?

Este é um questionamento pertinente (e até desafiador) que talvez tenha ocorrido ao próprio Foucault ao desenvolver as suas teorizações sobre o discurso. Para explicar essa ideia convém retomarmos alguns termos basilares dos conceitos envolvidos. Partiremos do esclarecimento de que a formação dos objetos pelo discurso é uma operação de atribuição de significado existencial. Não significa, em termos literais, que o discurso cria coisas do nada. Os termos *realidade discursiva* servem para indicar que os objetos só têm significado existencial quando passam a fazer parte do discurso dos sujeitos, isto é, quando se tornam objetos de conhecimento, objetos do saber. Tudo o que estiver fora do campo do discurso continuará existindo, mas não terá a atribuição de significado existencial pelos sujeitos. Elas ficam, pois, invisíveis para o sujeito, como se não existissem para ele.

Diremos, pois, que a realidade objetiva se constitui dentro de uma trama discursiva. Os sujeitos constroem a própria realidade através das práticas sociais que são elas mesmas constituídas discursivamente e atravessadas pelo poder.

---

<sup>31</sup> Consideramos esse termo uma invenção nossa, já que não encontramos nada parecido na literatura especializada. Ele expressa a ideia de que a realidade social é produzida discursivamente.

### 3.2 A teorização foucaultiana do discurso

Diremos que discurso é o “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2008, p. 122). A partir desse conceito pode-se falar em discurso psiquiátrico, discurso médico e discurso pedagógico. Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault utiliza muitas outras definições possíveis para o discurso, entretanto, praticamente todas as definições partem do conceito de enunciado.

Inicialmente faz-se necessário delimitar a extensão do conceito de enunciado. Para Foucault o enunciado não é apenas uma unidade linguística, visto que existe de forma transversal. É o enunciado que faz com que as unidades linguísticas apareçam e tenham sentido, e não o contrário. Mas o que define um *enunciado*? Segundo Foucault, para que uma sequência de elementos linguísticos possa ser considerada como um enunciado ela deve apresentar quatro características básicas: o referencial; o sujeito; a associação; e a materialidade.

A primeira característica que Foucault elenca diz respeito à relação que o enunciado mantém com o seu correlato, que ele denominou de *referencial*. O referencial é aquilo que o enunciado enuncia, o que ele diz. A que ele se refere? É a resposta a essa questão. O enunciado se refere a algo que se pode identificar. Ele “é a condição de possibilidade do aparecimento, diferenciação e desaparecimento dos objetos e relações que são designadas pela frase” (MACHADO, 1981, p. 168). Assim,

Um enunciado não tem diante de si (e numa espécie de conversa) um *correlato* - ou uma ausência de correlato, assim como uma proposição tem um referente (ou não), ou como um nome próprio designa um indivíduo (ou ninguém). Está antes ligado a um "referencial" que não é constituído de "coisas", de "fatos", de "realidades", ou de "seres", mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. É esse conjunto que caracteriza o nível enunciativo da formulação, por oposição a seu nível gramatical e a seu nível lógico: através da relação com esses diversos domínios de possibilidade, o enunciado faz de um sintagma, ou de uma série de símbolos, uma frase a que se pode, ou não, atribuir um sentido, uma proposição que pode receber ou não um valor de verdade (FOUCAULT, 2008, p. 103).

Na teorização foucaultiana do discurso toda sequência linguística para ser analisada como um enunciado necessita de um referente. O aspecto referencial do enunciado remete, dessa forma, às condições de sentido de uma frase ou de uma sequência linguística. Sem a presença de um referente identificável não há, logicamente, enunciado, mas tão somente uma frase ou uma sequência linguística.

A segunda característica que define um enunciado “diz respeito à relação do enunciado com o seu sujeito” (BRANDÃO, 1996, p. 29). Foucault rompe com o projeto idealista do sujeito e critica a “concepção do sujeito enquanto instância fundadora da linguagem” (idem). Não é a questão de remeter a um pretense autor original da coisa dita, mas de saber que um enunciado só existe se houver alguém que, efetivamente, assuma a posição de sujeito desse enunciado, isto é, que possa dizê-lo em alguma circunstância ou em algum lugar. Nesta perspectiva,

Não há signos sem alguém para proferi-los ou, de qualquer forma, sem alguma coisa como elemento emissor. Para que uma série de signos exista, é preciso - segundo o sistema das causalidades - um "autor" ou uma instância produtora. Mas esse "autor" não é idêntico ao sujeito do enunciado; e a relação de produção que mantém com a formulação não pode ser superposta à relação que une o sujeito enunciante e o que ele enuncia (FOUCAULT, 2008, p. 104).

Um enunciado não é uma estrutura fixa atrelada ao seu *autor* original. O enunciado é antes uma estrutura móvel e vazia que pode ser apropriada por diferentes sujeitos. “É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2008, p. 107). É essa característica móvel do enunciado que permite que ele seja reproduzido ao ser aceitos como verdade pelos sujeitos.

Uma frase adquire a condição de enunciado não porque houve um sujeito que a enunciou, em primeiro lugar, em determinado momento. “Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele diz (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2008, p. 108). Uma frase pode ser considerada um enunciado se for possível determinar a posição do sujeito que a enuncia. Segundo Brandão (1996, p. 30), essa característica configura o sujeito como uma função vazia:

Dessa forma, se o sujeito é uma função vazia, um espaço a ser preenchido por diferentes indivíduos que o ocuparão ao formularem o enunciado, deve-se rejeitar qualquer concepção unificante do sujeito. O discurso não é atravessado pela unidade do sujeito e sim pela sua dispersão; dispersão decorrente das várias posições possíveis de serem assumidas por ele no discurso. [...] Dispersão que reflete a descontinuidade dos planos de onde fala o sujeito que pode, no interior do discurso, assumir diferentes estatutos.

O sujeito do enunciado não é necessariamente o autor da frase enunciada. Diversos indivíduos podem ser seus sujeitos. Ou seja, diversas posições de subjetividade podem ser assumidas dentro do discurso. Assumindo o pensamento de Foucault, o sujeito do enunciado não é a causa “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, 1996, p. 30).

A terceira característica constitutiva do enunciado é que ele existe em associação com outros enunciados da mesma formação discursiva ou de outras formações discursivas. Ele tem um domínio, isto é, um campo adjacente ou espaço colateral. Essa característica garante que os enunciados estejam integrados, constituindo um conjunto de enunciados (BRANDÃO, 1996). Um enunciado só existe em associação e correlação com outros enunciados do mesmo discurso ou de discursos diferentes. Para Foucault (2008, p. 110):

Não basta dizer uma frase, nem mesmo basta dizê-la em uma relação determinada com um campo de objetos ou em uma relação determinada com um sujeito, para que haja enunciado -, para que se trate de um enunciado é preciso relacioná-la com todo um campo adjacente. Ou antes, visto que não se trata de uma relação suplementar que vem se imprimir sobre as outras, não se pode dizer uma frase, não se pode fazer com que ela chegue a uma existência de enunciado sem que seja utilizado um espaço colateral; um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados.

Esse *espaço colateral* representa o conjunto dos enunciados dos quais um enunciado particular faz parte. Dessa forma, não existe enunciado livre, neutro e independente (FOUCAULT, 2008). Todo enunciado faz parte de uma série ou de um conjunto de enunciados. Integra-se, pois, a um jogo enunciativo no qual desempenha um papel em relação aos outros enunciados:

Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão,

uma distribuição de funções e de papéis. Se se pode falar de um enunciado, é na medida em que uma frase (uma proposição) figura em um ponto definido, com uma posição determinada, em um jogo enunciativo que a extrapola (FOUCAULT, 2008, p. 112).

Se quisermos analisar uma formação linguística qualquer, um conjunto de frases ou uma proposição como enunciados faz-se necessário, inicialmente, determinar a sua posição no jogo enunciativo. Ou seja, identificar as relações que estabelecem com o *espaço colateral*, o qual não pode ser equiparado ao conceito de relação contextual. O contexto pode ser definido como um conjunto de elementos de natureza diversa e múltipla que dá sentido a um discurso. O *espaço colateral*, por sua vez, pode ser descrito como um conjunto de relações discursivas que mantêm, com qualquer enunciado, uma associação que lhe garante o status de enunciado.

A quarta característica do enunciado é o que garante o seu aparecimento como uma materialidade, um objeto. Para que um conjunto de signos ou elementos linguísticos possa ser considerado como um enunciado ele deve ter existência material. Convém, pois, explicar o que significa a materialidade do enunciado.

Para Foucault (2008, p. 113), “o enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material, mesmo dissimulada, mesmo se, apenas surgida, estiver condenada a se desvanecer”. A materialidade do enunciado remete, portanto, às formas concretas da sua apresentação, isto é, às formas de registro material do que foi efetivamente dito. Não basta dizer algo sobre alguma coisa, a coisa dita precisa ser registrada materialmente, ou seja, “o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data” (FOUCAULT, 2008, p. 114).

Mas não é tão simples como parece. Se ficássemos apenas com essa explicação, correríamos o risco de negligenciar o elemento da materialidade. Para Foucault, a identidade do enunciado é variável segundo determinadas condições. “O enunciado não se identifica com um fragmento de matéria, mas sua identidade varia de acordo com um regime complexo de instituições materiais” (FOUCAULT, 2008, p. 116), as quais definem *possibilidades de reinscrição e de transcrição* dos enunciados, mas também limiares e limites dos mesmos processos. Este não é, todavia, o único grupo de condições e de limites da identidade do enunciado. O enunciado também é condicionado e limitado pelos outros enunciados do jogo enunciativo do qual faz parte.

O caráter material do enunciado permite que ele possa ser repetido, ou seja,

reescrito ou transcrito. Essa característica não localizada do enunciado é denominada por Foucault de *princípio da variação*. Segundo esse princípio, o enunciado não é uma estrutura estática:

[...] o enunciado não deve ser tratado como um acontecimento que se teria produzido em um tempo e lugar determinados, e que poderia ser inteiramente lembrado – e celebrado de longe - e um ato de memória. Mas vê-se que não é, tampouco, uma forma ideal que se pode sempre atualizar em um corpo qualquer, em um conjunto indiferente e sob condições materiais que não importam. Demasiado repetível para ser inteiramente solidário com as coordenadas espaço-temporais de seu nascimento (é algo diverso da data e do local de seu aparecimento), demasiado ligado ao que o envolve e o suporta para ser tão livre quanto uma pura forma (é algo diferente de uma lei de construção referente a um conjunto de elementos), ele é dotado de uma certa lentidão modificável, de um peso relativo ao campo em que está colocado, de uma constância que permite utilizações diversas, de uma permanência temporal que não tem a inércia de um simples traço, e que não dorme sobre seu próprio passado. Enquanto uma enunciação pode ser *recomeçada* ou *reevocada*, enquanto uma forma (linguística ou lógica) pode ser *reatualizada*, o enunciado tem a particularidade de poder ser *repetido*: mas sempre em condições estritas (FOUCAULT, 2008, p. 118).

O enunciado não é uma coisa dita de forma acabada. A sua materialidade o torna repetível e reutilizável em diferentes tempos/lugares<sup>32</sup>. Ele é móvel, disperso no tempo e no espaço. Portanto, não é restrito às relações contextuais de onde emerge, mas as transcende.

Nessa perspectiva, a tarefa de analisar discursos, enunciados e formações discursivas exige mais do que uma exegética superficial. É primordial ficar atento às quatro características que acabamos de explicitar, ou seja, identificar o referencial, o sujeito, o domínio associado e a materialidade do mesmo. Isso significa apreender o discurso como um acontecimento histórico. Mas será que a tarefa do analista do discurso se resume ao processo de descrição do enunciado em seus elementos constitutivos?

### 3.3 Prática discursiva e formação discursiva

A teorização foucaultiana do discurso não se resume à descrição dos quatro elementos constituintes do enunciado. A compreensão dessa teorização passa

---

<sup>32</sup> A reprodução do discurso é mesmo isso, a reutilização de enunciados sobre determinada prática, saber, técnica, estratégia, etc.

necessariamente pela explicitação dos conceitos de prática discursiva, formação discursiva, heterogeneidade discursiva e sujeito do discurso, os quais são contemplados na sequência.

Partimos do pressuposto de que todo enunciado faz parte de uma formação discursiva. Mas o que é uma formação discursiva? Diremos que formação discursiva é um conjunto de enunciados que se referem ao mesmo objeto. Enunciado e formação discursiva estão correlacionados. Sendo assim, “a análise do enunciado e a da formação são estabelecidas correlativamente” (FOUCAULT, 2008, p. 132). A este respeito Foucault diz que:

Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva. A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa (FOUCAULT, 2008, p. 132).

Um enunciado só tem significado se for relacionado à formação discursiva da qual faz parte. Antes de continuarmos a explicação dessa relação, vejamos o que Foucault (2008, p. 82-83) define por formação discursiva:

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

Uma formação discursiva compreende um *corpus* de saberes sobre determinado tema. O *discurso pedagógico*, por exemplo, é um conjunto de enunciados apoiados na formação discursiva da *pedagogia*. A formação discursiva institui um regime de verdade, delimitando o que pode ser dito e aceito como verdadeiro, assim como quem está autorizado a falar, isto é, o que deve ser dito e por quem pode ser dito. Vejamos um exemplo: consideremos a economia como uma formação discursiva. Será que qualquer pessoa pode falar com autoridade sobre economia? Não. A economia, como um campo especializado do saber, é domínio de um número limitado de indivíduos, os quais têm a autoridade para falar dentro desse campo discursivo.

A formação discursiva também pode ser descrita como um conjunto de regras que

dizem quem pode falar dentro de um discurso. “Conjunto de regras para uma prática discursiva, o sistema de formação [...] é o sistema de regras que teve de ser colocado em prática para que tal objeto se transformasse, tal enunciação nova aparecesse [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 83).

Até este ponto explicitamos o sentido de formação discursiva. Agora abordaremos o conceito de prática discursiva e sua relação com a formação discursiva. Como é prática corrente neste trabalho, iniciamos as discussões com uma problematização. Se a formação discursiva é um campo do saber, o que é a prática discursiva? Utilizamos as próprias palavras de Foucault (2008, p. 133) para esclarecer esse conceito. Segundo ele,

Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a "competência" de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Podemos dizer que os nossos atos de fala estão localizados dentro de uma formação discursiva ou de algumas formações discursivas. E o que isso quer dizer? Isso quer dizer que as nossas ações são sempre referenciadas, ou seja, as práticas sociais obedecem a um conjunto de regras colocadas em movimento pelo discurso. Para Veiga-Neto (2007, p. 93), “Isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar”.

As práticas discursivas não são, pois, construções autônomas dos sujeitos. As coisas ditas não existem fora do tempo histórico. A consequência desse raciocínio é que as nossas falas declaram as verdades de um tempo, ou seja, as formações discursivas de um tempo. É por esta razão que dizemos que o enunciado é um fato histórico. Cada enunciado é amarrado às relações de poder/saber do seu tempo. O exercício de uma prática discursiva compreende, pois, falar segundo as regras de um discurso.

### **3.4 A heterogeneidade discursiva**

O que queremos dizer por heterogeneidade discursiva? O caráter disperso dos

enunciados. Se aceitarmos a afirmação de que os enunciados são acontecimentos históricos, somos levados a reconhecer o seu caráter múltiplo. Mas o que isso significa? Que o discurso não representa uma unidade invariável de enunciados. Estritamente falando, o que chamamos de discurso é, na verdade, uma constelação de outros discursos ou enunciados, como explicamos anteriormente. A referência ao *discurso*, de modo singular, é apenas uma forma didática para melhor compreensão.

Dentro de uma formação discursiva como a pedagogia, por exemplo, pode haver uma heterogeneidade discursiva sobre a participação dos professores em processos de gestão escolar, embora possam ser encontradas algumas regularidades. Eis aqui o trabalho de análise do discurso, encontrar as regularidades enunciativas.

Quando falamos em *discurso* em Foucault, pode ser que sejamos levados a tomar esse conceito como representativo de uma unidade, mas na verdade é o contrário, ou seja, ele se caracteriza pela dispersão. A referência ao discurso, no sentido de uma unidade é, portanto, apenas um procedimento didático para facilitar a compreensão, visto que há, de fato, um discurso distribuído, multiplicado e diversificado. É a isso que podemos denominar de heterogeneidade discursiva ou interdiscurso. Nessa perspectiva, a tarefa do analista do discurso é construir unidades no meio dessa dispersão dos enunciados, isto é, demonstrar o elemento unificador dos discursos.

Devemos ter muito cuidado nesse ponto. Seria um erro pensar que a unidade de um discurso é o objeto de análise. Como isso se explica? Consideremos o objeto de análise desse trabalho: *o discurso dos professores da educação básica sobre a participação na gestão escolar*. Poderíamos pensar que é este objeto que dá unidade ao conjunto de discursos sobre a participação dos professores na gestão escolar. Mas é praticamente o inverso. O objeto *discurso dos professores sobre a participação na gestão escolar* é constituído pelo que se disse da participação dos professores, ou seja, um modo de participar foi constituído por um conjunto de enunciados sobre o que é participar. Esses enunciados foram produzidos historicamente e atravessam os sujeitos, constituindo suas concepções e práticas.

Depois de termos explicado o sentido da heterogeneidade discursiva e de ter demonstrado a sua importância na análise do discurso, faremos uma exposição acerca do *sujeito do discurso* ou *sujeito do enunciado*. Este é, no nosso entendimento, um dos conceitos mais importantes da teorização foucaultiana do discurso. Mas por que entendemos assim? Para explicar devemos recordar o conceito de objetividade discutido no

início do capítulo. De acordo com esse conceito, o sujeito constrói a realidade através do discurso<sup>33</sup>. Vê-se, pois, que sujeito e discurso estão intimamente relacionados. Vejamos, então, o que implica o conceito *sujeito do discurso*.

### 3.5 Quem é o sujeito do discurso?

Partiremos do pressuposto de que o sujeito do discurso não é idêntico ao autor de uma formulação. Mas antes vejamos o que Foucault (2008, p. 104) diz a esse respeito:

Para que uma série de signos exista, é preciso - segundo o sistema das causalidades - um "autor" ou uma instância produtora. Mas esse "autor" não é idêntico ao sujeito do enunciado; e a relação de produção que mantém com a formulação não pode ser superposta à relação que une o sujeito enunciante e o que ele enuncia.

Assim como o enunciado não se restringe à frase, o sujeito do enunciado não se confunde com o autor. Na verdade, o autor está para a frase e o sujeito do discurso está para o enunciado. O autor se relaciona à ideia de formulação de frases ou proposições. O sujeito, por sua vez, é alguém que fala dentro de determinado campo discursivo.

A função enunciativa é uma qualidade do discurso que permite que o mesmo seja um *espaço vazio* que pode ser ocupado por diferentes sujeitos. Antes de prosseguirmos, é expressamente recomendado que façamos uma explanação sobre esse conceito de discurso como *espaço vazio*. Dizer que o discurso é um espaço vazio que diz algo na medida em que é apropriado por um sujeito (ou muitos) se refere à sua natureza dispersa e, portanto, heterogênea. Nesse sentido, destacamos a relação entre discurso e poder no pensamento de Foucault. Para este, o poder é descentrado, o que significa que pode ser exercido por qualquer sujeito. O discurso, igualmente, é disperso e portanto pode ser *dito* por qualquer sujeito. Para Foucault (2008, p. 105), o sujeito do enunciado é uma função vazia, ou seja,

[...] podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos.

---

<sup>33</sup> A construção discursiva da realidade é um entendimento construído a partir da teorização foucaultiana do discurso e significa construção, no sentido de atribuir sentido e significado ao real, ou seja, não é uma noção idealista que coloca o discurso como fabricante da realidade.

A função enunciativa, que poderíamos descrever como um lugar vazio que pode ser ocupado, é diferente do conceito de autoria. Para que o indivíduo seja sujeito de um discurso não é necessário que ele seja autor do mesmo, ou seja, que o tenha dito antes de qualquer outro indivíduo, que seja seu autor original. O sujeito do discurso é, pois, o indivíduo que, em determinadas condições, ocupa o lugar vazio da função enunciativa e se torna o sujeito enunciante. Dessa maneira, podemos fixar o conceito de função enunciativa:

É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia – ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma. Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permitem descrevê-la (FOUCAULT, 2008, p. 107-108).

Para que possamos considerar um conjunto de signos linguísticos como um enunciado, faz-se necessário determinar o seu sujeito, a posição do sujeito que enuncia, ou seja, quem fala. O discurso enunciado pode ter sido dito anteriormente, no sentido histórico, mas o que importa é *quem* diz isto agora, ou seja, quem está sendo sujeito desse discurso. A primeira tarefa ao analisar um discurso consiste em reconhecer a existência do discurso (existe *um discurso* que fala *sobre algo*) e do sujeito que o enuncia (existe *um sujeito* que fala *algo através desse discurso*).

Devemos fazer algumas considerações sobre isso. Primeiramente, devemos deixar claro que não é o sujeito que constitui o discurso, ou seja, o sujeito não é causa do discurso. É, de veras, o contrário, o sujeito social é efeito discursivo. É neste ponto que devemos nos concentrar agora. O discurso é um espaço vazio que pode ser ocupado pelos sujeitos que ele constitui. De acordo com Pinto (1989, p. 25),

A teoria do discurso está intimamente ligada à questão da constituição do sujeito social. Se o social é significado, os indivíduos envolvidos no processo de significação também o são e isto resulta em uma consideração fundamental: os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos.

Trata-se de uma relação complexa na qual sujeito e discurso se interpenetram de

forma interdependente, ou seja, não há discurso sem sujeito, tampouco sujeito sem discurso. O sujeito fala e age através do discurso e dá significado às suas práticas sociais, as quais são, portanto, constituídas discursivamente.

Foi dito anteriormente que o sujeito do enunciado é uma função vazia. Que isso quer dizer? Esta é uma questão da qual não podemos nos esquivar. Isso quer dizer que o discurso não é a manifestação de *um* sujeito individual autônomo. Ora, se o sujeito é efeito discursivo e se o discurso é disperso, múltiplo, a conclusão a que podemos chegar é que a pluralidade discursiva faz parte da sua constituição. Esta é uma ideia fundamental da teorização foucaultiana do discurso, que o sujeito é disperso<sup>34</sup>.

O sujeito do discurso não é unitário. O que um sujeito diz através de um discurso não é a sua fala autônoma. À medida que ele diz, outros ditos se dizem através dele. Poder-se-ia dizer, pois, que o discurso é o *campo de conflito* entre o *eu* e o *outro*. No discurso de um sujeito não está contida apenas a fala desse sujeito particular, mas uma diversidade de outras falas. O outro está presente no discurso. Há uma plêiade de vozes que falam dentro de um mesmo discurso.

Utilizando uma palavra talvez imprópria para este estudo, diremos que para Foucault, o sujeito é *essencialmente* disperso, o que à primeira vista parece uma contradição insolúvel, haja vista que o que se denomina de *essencial* deveria ser uno e não múltiplo. O que queremos dizer com isso, então? Que o que caracteriza o sujeito é exatamente a sua possibilidade de ser múltiplo. Ainda parece um pouco confuso, não é? Pois bem, explicaremos de outra forma. O discurso é sempre falado a partir de um lugar. Este, por sua vez, não é sempre o mesmo, o que significa que a cada ato de fala de um lugar diferente, o sujeito é outro, haja vista que nesses lugares há diferenças que o fazem se posicionar distintamente.

### 3.6 Aspectos para uma análise discursiva foucaultiana

A produção teórica de Foucault é tão vasta quanto complexa, o que dificulta as tentativas de sistematização do seu pensamento. De acordo com Veiga-Neto (2007 p. 35), a maioria “dos especialistas costuma falar em três fases ou etapas, conhecidas pelas denominações de *arqueologia*, *genealogia* e *ética*. Trata-se de uma sistematização que

---

<sup>34</sup> A discussão dessa ideia já foi feita nesse texto, no tópico em que explicamos as características constituintes do enunciado segundo Foucault.

combina os critérios metodológico e cronológico”. E acrescenta:

À primeira fase – arqueológica -, correspondem às obras que vão de *História da loucura* (1961) até *A arqueologia do saber* (1969), passando por *O nascimento da clínica* e *As palavras e as coisas*. A segunda fase - genealógica- começa com *A ordem do discurso* (1971) e vai até o primeiro volume de *História da sexualidade - a vontade de saber* (1976), passando por *Vigiar e punir*. À terceira fase – ética -, pertencem os volumes 2 e 3 de *História da sexualidade - o uso dos prazeres* e *O cuidado de si* -publicados pouco mais de um mês antes da morte de Foucault, em 1984 (VEIGA-NETO, 2007 p. 35).

O nosso interesse, para a realização desse estudo, é dirigido às duas primeiras fases, que consideramos apresentar os conceitos e as ferramentas metodológicas fundamentais para analisar discursos. Portanto, detemos nossa atenção na explicitação dessas duas fases do pensamento foucaultiano.

Antes de prosseguirmos à explicação dessas fases, devemos esclarecer que embora façamos essa divisão da obra de Foucault, isso não significa estabelecer pontos fronteira precisos que assinalem onde termina uma fase e onde começa a outra. Do nosso ponto de vista isso seria um exercício de futilidade, haja vista que a produção teórica, conceitual e metodológica de Foucault é demasiado complexa para admitir o simplismo da divisão. Isso quer dizer que embora possamos assinalar uma fase arqueológica, outra genealógica e outra ética, elas não existem isoladamente. Ou seja, a genealogia não existiria sem o precedente arqueológico, assim como a ética não apareceria sem o seu precedente genealógico.

Em cada uma dessas fases Foucault abordou um campo temático diferente, embora relacionados entre si, se considerarmos o conjunto da sua obra. Na fase arqueológica predomina a análise do discurso enquanto saber ou em sua relação com o saber. O discurso é a emergência de um saber. A relação com o saber é de mutualidade. O discurso tanto pode ser efeito quanto causa de saberes. Ou seja, o discurso aceito como verdade produz saberes legitimadores do discurso que os produziu. Estes, por sua vez, produzem outros discursos. Vemos a formação de uma cadeia, de uma rede de relações. E qual a importância para as práticas sociais?

As práticas sociais são legitimadas por um conjunto de saberes aceitos como verdade. Esse processo de legitimação ocorre pela produção de discursos que ditam as regras do que fazer, como fazer e porque fazer. Dizem ainda quem pode falar de

determinada coisa.

Na fase genealógica prevalece a análise do discurso enquanto poder ou em relação com o poder. O discurso é associado ao poder, atravessado pelo poder, produzido pelo poder. É visto como uma instância através da qual o poder pode ser exercido para impor um saber, ou seja, um discurso aceito como verdade. Foucault retoma o conceito de saber para relacioná-lo ao discurso e ao poder. Para ele o discurso não é apenas o *lugar* de expressão de um saber, mas também de disputa pelo poder. Estabelece-se, pois, uma tríade entre discurso-saber-poder. O discurso é visto como permeado de saber e poder e mais, como produtor de saber e poder, produzido por estes. Discurso, saber e poder não são, pois, campos isolados. O discurso é produzido pelas relações de poder/saber. Essas relações, por sua vez, produzem discursos. Mas como isso não é uma declaração evidente por si mesma, devemos explicar. O discurso como prática social produz saber e poder; o saber produz discurso e poder; e o poder produz discurso e saber.

Entendemos que uma análise do discurso da forma como estamos propondo nesse estudo pressupõe dois procedimentos para a sua realização: o *arqueológico* e o *genealógico*. Em termos práticos o procedimento arqueológico consiste em partir do discurso enquanto irrupção histórica, ou seja, como um acontecimento. Um discurso é produzido em condições específicas, ou seja, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer tempo ou lugar. O método arqueológico coloca o discurso no nível do próprio discurso, da sua existência no tempo e no espaço. O discurso não é manifestação de outra coisa. Ele próprio é uma coisa e, portanto deve ser analisado como tal.

O importante para a *arqueologia do discurso* é descrever o *objeto discurso* como ele aparece. Isso implica afastar qualquer tentativa hermenêutica de descobrir os sentidos ocultos ou o que se quis dizer ou o que se disse nas entrelinhas do discurso. Essa seria uma tentativa fútil e corresponderia à repetição do que já foi dito, uma vez que as elaborações conceituais a partir do discurso seriam apenas reelaborações desse mesmo discurso. Uma análise de discurso na perspectiva arqueológica, segundo Foucault (2008, p. 124),

Só pode se referir a *performances* verbais realizadas, já que as analisa no nível de sua existência: descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas. A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de

permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar.

Do ponto de vista puramente arqueológico a análise de discurso se apresenta como uma técnica de descrição das condições históricas de existência dos enunciados, ou seja, descrever o discurso como ele se encontra, sem interrogar-lhe as relações externas que permitiram a sua produção.

O arqueólogo escavador de discursos (FERNANDES, 2012) tem por função tentar reescrever a história de um discurso, haja vista que este, como um fato histórico, irrompe em determinado lugar e tempo devido a condições bem específicas que só existem naquele lugar e tempo. São essas condições específicas que permitem com que um discurso tenha condições de aparecer em determinada sociedade num determinado tempo e não em outra sociedade. Para Foucault (2008, p. 31),

A análise do pensamento é sempre *alegórica* em relação ao discurso que utiliza. Sua questão, infalivelmente, é: o que se dizia no que estava dito? A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.

Dessa forma, não há espaço para a busca de outro discurso no que está manifesto. O objetivo da análise é trabalhar a existência dos enunciados em sua forma concreta, mostrando por que é esse discurso e não outro. Todavia, não nos parece que este procedimento seja suficiente, haja vista que fica apenas no nível descritivo. Por este motivo, trataremos a análise arqueológica como um procedimento introdutório e de reconhecimento do discurso.

O outro procedimento que utilizamos é a genealogia. O método arqueológico pretende descrever as regras de aparecimento do discurso. O método genealógico, por sua vez, procura compreender as relações envolvidas no aparecimento do discurso, assim como no seu controle. Que relações são essas? Precisamente as relações de poder/saber. Com a genealogia, Foucault retira o caráter de aparente autonomia do discurso em relação a si

mesmo e às práticas sociais e demonstra que a sua produção é controlada pelo poder.

A genealogia não se contenta com a descrição dos enunciados, mas tenta compreender como elementos externos atuam na sua produção/reprodução. Por essa característica, diremos que se trata de um procedimento de aprofundamento que, considerando a singularidade do discurso, tenta perceber as relações que estão dentro e à volta dele. Através desse procedimento, Foucault demonstrou que existe uma relação de dependência entre discurso e poder e que o discurso está em estreita relação com as práticas sociais.

Os dois métodos – arqueológico e genealógico – explicitados até aqui podem ser utilizados isoladamente, dependendo do objetivo da pesquisa e da especificidade do objeto de estudo. Se o pesquisador deseja apenas descrever as condições históricas do aparecimento de um determinado discurso, sem preocupações com a compreensão das relações de poder que interferem na produção do mesmo, a *arqueologia do discurso* é uma possibilidade interessante. Todavia, se o objetivo do pesquisador for compreender como as relações de poder criam determinados discursos, a genealogia do discurso pode ser mais produtiva. Nesse sentido, a *genealogia do discurso* é um método adequado, pois considera o discurso não como produtor de si mesmo, mas como produzido por relações de poder/saber e produtor dessas relações.

O que estamos propondo é uma *análise de discurso* que mescle aspectos dos procedimentos arqueológicos e genealógicos.

### **3.7 Procedimentos de delimitação da produção/reprodução do discurso**

A teorização foucaultiana do discurso parte da concepção de discurso como um acontecimento histórico, cuja constituição está atrelada às relações de poder/saber que permeiam a sociedade. É exatamente sobre a constituição do discurso que falaremos daqui em diante. Iniciamos com duas questões que consideramos cruciais para a compreensão do processo de produção/reprodução discursiva. A produção do discurso é livre e aleatória? Qualquer sujeito tem acesso à sua produção? A resposta para as duas questões são negativas. Segundo Foucault (1999, p. 08-09), há um conjunto de mecanismos ou procedimentos que atuam no controle da produção/reprodução discursiva:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo

tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

E quais são esses procedimentos? Foucault divide os procedimentos de controle da produção discursiva em três grupos. Os procedimentos de *exclusão* correspondem à *interdição*, *separação/rejeição* e *vontade de verdade*. Os três primeiros procedimentos de controle da produção discursiva são exercidos do exterior. Por esta razão são também chamados de sistemas de exclusão. Eles “concernem, sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo” (FOUCAULT, 1999, p. 21). Com isso, queremos dizer “que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1999, p. 09).

Há os procedimentos internos que correspondem ao *comentário*, *autoria* e *disciplina*. Esses são chamados de procedimentos internos porque o controle da produção discursiva é exercido pelo próprio discurso. E por último há os procedimentos que determinam as condições de funcionamento do discurso. De acordo com Foucault (1999, p. 36-37),

[...] não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles.

Que quer dizer isso? Que ninguém pode entrar na ordem do discurso se não for qualificado. Nem todas as regiões do discurso são abertas a todos os sujeitos. Há regiões proibidas, acessíveis apenas a determinados sujeitos. Os procedimentos que controlam o funcionamento do discurso correspondem ao *ritual*, às *sociedades de discurso*, às *doutrinas* e a *apropriação social dos discursos*.

Feita a apresentação introdutória dos três grupos de procedimentos que regulam a produção do discurso na sociedade, a lógica da argumentação coerente sugere que façamos a explicitação de cada um dos procedimentos que compõem esses grupos. Procederemos assim.

Explicamos anteriormente que os procedimentos externos, também denominados de sistemas de exclusão, se dividem em três princípios. O primeiro princípio de exclusão,

segundo Foucault, é a *interdição*, o qual atua determinando os direitos e as proibições referentes ao discurso, isto é, determina quem pode falar (e sobre o quê), e em que circunstância. Poderíamos explicar dizendo que há espaços onde o discurso dos sujeitos é interditado, ou seja, não pode circular. O discurso é mesmo poderoso. Como escreve Foucault (1999, p. 10),

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso [...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo; e visto que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

Foucault demonstra a relação entre discurso e poder, e o desejo de ter o seu controle. Para ele o discurso é constituído pelo poder. Mas não só isso. O discurso é também produtor de poder/saber. O domínio do discurso de um campo discursivo garante aos seus detentores o poder de atuar naquele domínio como autoridade qualificada. É através do discurso que o poder é exercido pelos sujeitos. Dessa maneira, a luta pelo controle do discurso é, com efeito, a luta pelo poder. E ela existe em todas as instituições sociais, inclusive na escola. Poderíamos dizer, fazendo uma antecipação, que há na escola luta pelo domínio do discurso e, conseqüentemente, pelo poder.

O segundo princípio de exclusão é a *separação/rejeição*. Em que consiste? Na *separação* entre o discurso dos sujeitos que podem falar e daqueles que não podem e na posterior *rejeição* do discurso dos sujeitos que não podem falar. Esse discurso é então marginalizado e proibido de circular nos espaços onde circulam os discursos dos demais sujeitos. A separação/rejeição é responsável por excluir da ordem do discurso os sujeitos cujos atos de fala são ilegítimos. Poderíamos citar, a título de exemplo, o discurso do louco, do marginal, do indigente social, da prostituta, das crianças de rua. O discurso desses sujeitos não pode circular nos mesmos espaços dos discursos dos demais sujeitos. São, pois, rejeitados.

Foucault ainda ressalta um terceiro procedimento de exclusão, que é a *vontade de verdade*. Como poderemos entender isso? Ora, se o segundo procedimento de exclusão (separação/rejeição) pressupõe a separação entre aqueles que têm a legitimidade para falar e aqueles que não têm, o terceiro procedimento de exclusão pressupõe a existência de um

discurso verdadeiro e, conseqüentemente, de um discurso falso. Segundo Foucault (1999, p. 17),

[...] essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

O terceiro princípio de exclusão supõe que haja uma verdade que deve ser encontrada. Há uma vontade de verdade, um desejo de construir narrativas fidedignas para balizar o conhecimento científico, filosófico, literário, pedagógico. Essa vontade de verdade exclui aqueles discursos que não se enquadram, que não são reconhecidos como verdadeiros. Esse princípio pode ser compreendido da seguinte maneira. A aceitação de um discurso como verdadeiro cria um sistema de exclusão de outros discursos. Tomemos como exemplo o discurso científico sobre a origem da Terra. É um discurso aceito como verdadeiro pela comunidade científica. Qualquer outro discurso que seja apresentado como explicação para a origem da Terra, que não se enquadre dentro das regras do campo discursivo da ciência<sup>35</sup>, será, portanto, considerado falso e excluído. Ressaltamos, todavia, que Foucault não concebe a verdade como uma imagem fiel da realidade ou como algo que existe *a priori* pronto para ser descoberto. Ele entende que a realidade é construída discursivamente pelos sujeitos, sendo a verdade também uma construção discursiva.

Passaremos agora à explicação do segundo grupo de procedimentos que controlam a produção/reprodução do discurso. Trata-se dos procedimentos chamados por Foucault de internos, visto que são formas do próprio discurso exercer o seu controle. O primeiro princípio desse grupo é o *comentário*, explicado por Foucault (1999, p. 22) da seguinte forma:

[...] pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são*

---

<sup>35</sup> Ou da formação discursiva da ciência.

*ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer.

O princípio do *comentário* se refere aos discursos efêmeros, que desaparecem tão logo sejam ditos e aos discursos a partir dos quais outros discursos são ditos. Em nossa sociedade esses discursos podem ser encontrados, por exemplo, nos textos religiosos, jurídicos, literários e até científicos. As paráfrases e as análises de um texto literário, por exemplo, podem ser considerados como comentários ou desdobramentos do texto original.

O princípio do *autor*, complementar ao princípio do comentário, é descrito por Foucault “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de significações” (FOUCAULT, 1999, p. 26). Devemos ter o cuidado de não confundir o autor com o sujeito falante que pratica um ato de fala ou escreve um texto. Nesse contexto, o autor designa o núcleo de significação de um conjunto de enunciados ou atos de fala. O autor, pois, agrupa os atos de fala e constitui o seu significado. O autor define a identidade dos atos de fala, isto é, quem falou determinada coisa. A fala ou o texto de um autor, todavia, não é a manifestação da sua autonomia. O texto escrito ou a fala pronunciada pelo autor agrupa um conjunto de vozes sociais, já pronunciadas, sendo, pois, heterogênea e interdiscursiva. Falamos desse conceito quando nos remetemos às características constitutivas do enunciado, por esse motivo não faremos uma segunda explicação.

O terceiro princípio de delimitação da produção discursiva desse grupo é denominado por Foucault de *disciplinas*, que podem ser definidas “por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um conjunto de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (FOUCAULT, 1999, p. 30). As disciplinas podem ser compreendidas como um conjunto de métodos que tornam possível a produção de novos enunciados. O que define as disciplinas é, portanto, a possibilidade indefinida de formular novas proposições.

É importante fazermos uma ressalva sobre a definição de disciplinas. Para Foucault (FOUCAULT, 1999, p. 31), “uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa”. Uma disciplina é um conjunto de enunciados sobre um objeto. No entanto, nem todo enunciado pode integrar o conjunto de enunciados de uma disciplina. Mesmo que um enunciado seja considerado verdadeiro, ele só poderá fazer parte de uma disciplina se estiver *no verdadeiro* do discurso, ou seja, se atender às exigências conceituais, metodológicas e epistemológicas do mesmo. Para que um enunciado faça parte da Pedagogia, por exemplo, não basta fazer referência à educação,

tem que cumprir as exigências do discurso pedagógico.

Os dois grupos de procedimentos que discutimos até aqui operam o controle da produção discursiva, ou seja, atuam sobre o discurso (por fora e por dentro). Mas há ainda um terceiro grupo de procedimentos. Este não atua sobre o discurso, mas sobre o sujeito. Dessa forma,

[...] não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles (FOUCAULT, 1999, p. 36-37).

Isso significa dizer que para entrar na ordem do discurso, o sujeito deve satisfazer algumas exigências, isto é, deve ser qualificado para tal. Mas em que isto controla a produção discursiva? Ora, nem todos os indivíduos são qualificados para falar de determinados assuntos. Há, portanto, seleção dos sujeitos que podem falar.

A primeira dessas exigências é o que se chama de *ritual*, o qual atua na definição da qualificação que devem ter os sujeitos autorizados a falar. O ritual “define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (FOUCAULT, 1999, p. 39). Determinados discursos, como os religiosos e judiciários, são acompanhados de um conjunto de rituais que lhes significam.

Outro procedimento desse terceiro grupo refere-se às *sociedades de discurso*. De acordo com Foucault (1999), a função das sociedades de discurso é conservar ou produzir discursos para circular em espaços restritos. Poderíamos dizer que as sociedades de discurso constituem domínios particulares ou poderíamos compará-las com sociedades secretas nas quais o discurso só circula entre os seus membros. Vê-se, pois, que é uma forma de limitar a produção e a circulação do discurso.

As *doutrinas* conforme Foucault (1999) parecem ser o inverso das sociedades de discurso. Se nesta última o discurso é restrito, reservado a um número limitado de sujeitos, nas doutrinas o discurso tende a ser difundido. Segundo o filósofo, “é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca” (FOUCAULT, 1999, p. 42). As doutrinas operam o que se denomina de *assujeitamento* ou *sujeição*. Os discursos doutrinários, apropriados pelos sujeitos, compõem a subjetividade dos mesmos. Vamos demonstrar com

um exemplo. Suponhamos a existência um corpo doutrinário que assevere que a função do professor se resume a dar aulas. Ao ser apropriada pelos professores, essa doutrina constitui a subjetividade desses sujeitos, impactando na forma como concebem o seu papel na gestão escolar.

É válido ressaltar que as doutrinas indicam a pertença dos sujeitos à raça, à classe social, etc. Ou seja,

A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam (FOUCAULT, 1999, p. 43).

A sujeição da doutrina é dupla, ou seja, o discurso doutrinário sujeita os indivíduos, mas ao mesmo tempo os indivíduos sujeitam o discurso. Como entender isso? A doutrina se torna presente nas concepções e práticas do sujeito e o sujeito ou o grupo de sujeitos se tornam presentes na doutrina.

Por último, Foucault (1999) apresenta o procedimento de controle da produção discursiva denominado de *apropriação social dos discursos*, o qual se refere à educação. O sistema educacional é o meio pelo qual os indivíduos têm acesso aos discursos produzidos. Se for assim, como pode a apropriação social dos discursos ser um procedimento de delimitação? A resposta é bem simples. A educação não permite o acesso a todos os discursos, mas apenas a discursos selecionados. A seleção dos discursos, todavia, está imbuída em relações de poder/saber. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1999, p. 44). A educação, portanto, atua no controle da apropriação dos discursos. Ora, se a educação controla quais discursos devem ser distribuídos e apropriados, ela detém o poder de legitimar ou não os sistemas de verdade. Ou seja, ela pode ser usada a favor da dominação ou como forma de resistência.

Até aqui abordamos os diferentes mecanismos de coerção do discurso e da sua produção/reprodução. Inicialmente explicitamos os procedimentos que limitam os poderes do discurso; logo em seguida vimos aqueles procedimentos que dominam as aparições aleatórias do discurso; e por último, os procedimentos que selecionam os sujeitos que podem falar.

Esses são os três grupos de procedimentos que Foucault (1999) apresenta como sendo responsáveis pelo controle da produção/reprodução e circulação do discurso. Embora tenhamos apresentado separadamente cada um dos procedimentos que compõem esses grupos, Foucault reconhece que eles estão interligados e formam um conjunto que garante a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes campos e categorias discursivas e a apropriação dos discursos por sujeitos específicos.

### **3.8 Produção do sujeito-professor: o lugar de onde se fala**

Na perspectiva foucaultiana, a escola é uma realidade em movimento, ou seja, em permanente processo de construção. Isso significa que a instituição escolar não é completamente dada ou permanentemente dada. Ela está constituída, isto é, existe historicamente com uma determinada *forma*, com uma determinada *cultura*. Mas como não é estática, pode ser alterada pelos sujeitos.

O que entendemos disso? Que a escola pode se transformar, mas não necessariamente para alterar a ordem estabelecida ou equilibrar as relações de poder. O movimento pode ser para manter a ordem ou desequilibrar as relações de poder.

O duplo movimento da instituição escolar, todavia, só é possível com a presença do sujeito. Embora as instituições produzam os sujeitos, elas não existem sem eles. Pode-se dizer que existe um duplo condicionamento entre sujeito e instituição. Por um lado, o sujeito existe institucionalmente, ou seja, ele fala de um determinado lugar (escola, fábrica, associação, sindicato, família, igreja, Estado). Por outro lado, as instituições não existem sem os sujeitos, pois são estes que dão significado a elas. E, ainda, por outro lado, as instituições produzem cultura (ao mesmo tempo em que são produzidas por ela), a qual se constitui na referência para a constituição dos sujeitos.

A subjetividade dos indivíduos é produzida institucionalmente. Todos os sujeitos emitem suas enunciações de um lugar institucional. O ser-professor, portanto, é produzido na escola. Isso quer dizer que os modos de pensar e agir dos professores são constituídos no movimento institucional, no seio da cultura escolar. A forma como os professores concebem e praticam a participação é fabricada na e pelas práticas culturais e discursivas da escola. Isso não significa que a escola é uma realidade indiferente à sociedade, o que é impossível, pois a instituição escolar é um microcosmo social. Dessa maneira, referenciais externos, como concepções sobre gestão, participação e democracia se encontram dentro

dessa realidade cultural. Queremos destacar, todavia, que a instituição escolar tem um movimento instituinte que repercute na produção dos sujeitos-professores.

Ao dizermos que a escola está em permanente processo de constituição, estamos dizendo que ela não está dada definitivamente, isto é, que não permanece sempre a mesma, mas que é construída cotidianamente pelos sujeitos.

A abordagem institucional de Foucault nos permite ver a escola a partir de uma lógica instituinte. Ou seja, que a escola produz práticas culturais e discursivas próprias, através das quais os sujeitos são produzidos.

As considerações que fizemos até aqui nos permitem perceber duas dimensões da instituição escolar: a instituída e a instituinte. Elas são como os dois lados de uma mesma moeda. Para entendermos como a instituição escolar funciona e como os sujeitos e constituem no seu interior, é necessário situar essas dimensões.

Poder-se-ia dizer que o instituído é aquilo que *é*, isto é, o que está dado, a realidade presente, concreta, estabelecida, consolidada e constituída. É aquilo que *já é*. O instituinte, por sua vez, é aquilo que *ainda não é*, mas pode *vir-a-ser*. Se o instituído se remete a algo fixo, o instituinte remete a algo em movimento, ou seja, a processos.

O instituído é o que está pronto e funciona como referência para os sujeitos. A cultura escolar, entendida como o conjunto de modos de pensar e agir constituídos historicamente, é a dimensão instituída da escola, pois fornece as referências para a ação e para o pensamento. O instituinte é o que se faz ou se apresenta como possibilidade de ação, ou seja, remete à prática dos sujeitos, a qual pode ser no sentido de modificar a realidade ou legitimá-la.

O instituinte traz a ideia de sujeito em movimento, que age e cria com os seus pares. Diríamos que o instituído são as formas *naturalizadas* da instituição escolar, isto é, os valores, as normas, os padrões culturais que estabelecem o que a escola é ou deve ser. Enquanto o instituinte é as práticas dos sujeitos concretos que criam novos valores, normas e padrões culturais. A prática instituinte atua, na verdade, como elemento modificador do instituído.

É possível estabelecer a relação entre a dimensão instituída e a cultura escolar, pois esta última institui modos de pensar, valores, normas e padrões. O instituído pode ser pensado a partir de uma perspectiva de naturalização de práticas, modos de pensar e agir. A dimensão instituinte, por seu turno, pode ser pensada como o movimento dos sujeitos na instituição. Como os sujeitos estão em posição de exercer o poder, que está disperso na

instituição, existe a possibilidade da dimensão instituinte, ou seja, de práticas que tendem a modificar o que está instituído.

### 3.9 Discurso e saber-poder: a instituição escolar

Por que motivo trouxemos a questão institucional para este texto? Não concebemos manejar os ditos dos professores sobre a participação nos processos de gestão escolar sem entender a lógica dos locais de onde esses professores emitem suas enunciações. Dessa forma, perguntar de onde se fala é tão importante quanto perguntar sobre quem fala ou o quê se fala. Foucault (2008) já havia nos alertado que não basta analisar o que se disse, mas também quem disse e de onde se disse. Isso significa que não podemos deixar de falar do sujeito e da sua constituição e muito menos ainda das instituições de onde esses sujeitos falam e nas quais são constituídos.

De acordo com o pensamento de Foucault (2008), o movimento de permanente constituição das instituições requer, para ser compreendido, o trabalho com os conceitos de disciplinas, saber, poder e discurso. Para compreendermos como a escola funciona e como os sujeitos são produzidos no seu interior, é necessário nos aprofundarmos nesses conceitos.

Marshall (1993) define as disciplinas como técnicas institucionais de regulação e sujeição dos indivíduos. Elas exercem poder sobre os sujeitos. É o que Foucault denominou de *poder disciplinar*. E que poder é esse? Diferentemente da concepção jurídica, Foucault concebe o poder como uma força dispersa que se exerce em relação e que pode tanto ser produtor quanto produto. E qual a relação com o saber?

O poder que as disciplinas exercem sobre os sujeitos é produzido pelos saberes que são construídos na instituição. Ou seja, os saberes produzidos institucionalmente, balizados pela cultura institucional. Esses saberes emanam das relações estabelecidas entre os sujeitos nas instituições. São saberes produzidos localmente na instituição através da prática e da experiência. São, pois, saberes históricos.

O poder disciplinar, próprio e específico das instituições, não é como o poder jurídico, flagrantemente repressivo ou coercitivo. Ele exerce uma *pressão sutil* sobre os corpos dos indivíduos de modo a torná-los dóceis e governáveis. Para tanto, utiliza técnicas igualmente sutis.

O poder, portanto, não é algo grandioso. Ele é micro, quase imperceptível. Por isso Foucault falou em microfísica do poder. O que existe não é um poder unificado, que

poderia ser monopolizado (pela força ou pela ideologia) pelo Estado, por um indivíduo ou grupo de indivíduos. Existem micropoderes dispersos nas relações sociais. Foucault propõe uma análise do poder que parta das periferias, ou seja, dos locais onde o poder é produzido.

A escola, nessa perspectiva, é uma instituição disciplinar na qual operam mecanismos de governação dos indivíduos. Esses mecanismos fazem parte da cultura institucional escolar, ou seja, existem em cada instituição escolar modos mais ou menos naturalizados de pensar e fazer. Formas de comportamentos institucionalizados. Desse argumento concluímos que os modos de pensar e fazer não institucionalizados encontram resistências, pois tendem a modificar a ordem estabelecida na instituição. O que isso quer dizer é que o que está fora das práticas culturais ou discursivas da escola encontra resistência para fazer parte dela.

Saber, poder e discurso estão entrelaçados na instituição escolar. O que isso quer dizer? Que eles estão amarrados uns nos outros de modo que a existência de um depende da existência do outro. Para explicar melhor essa relação, colocaremos da seguinte maneira. A instituição escolar produz saberes (sobre ela mesma, sua cultura, sobre os sujeitos, sobre a sociedade, sobre o homem) por meio dos quais ela exerce o poder sobre os sujeitos. A forma de veiculação desse saber-poder é o discurso. A instituição escolar institui uma ordem do discurso, ou seja, estabelece limites para a produção/reprodução e circulação discursiva. Isso significa que os sujeitos devem falar dentro do que denominamos de discurso escolar, ou seja, conjunto de enunciados instituídos pela escola que funcionam como referências para o que se diz e o que se faz. Nesse sentido, identificamos o discurso escolar com a cultura escolar, pois ambos representam formas de pensar e fazer instituídas.

Podemos sistematizar a seguinte lógica: a instituição produz saber; o saber produz poder; o discurso garante o exercício do poder e a transmissão do saber. Trata-se de um ciclo no qual saber, poder e discurso se entrelaçam e garantem a existência do poder disciplinar das instituições. Este, como sabemos, fabrica indivíduos dóceis e governáveis. Nessa perspectiva, seria praticamente negligência tratar do sujeito-professor sem fazer referência à instituição escolar e à sua cultura. O que Foucault nos mostra é que o sujeito é constituído discursivamente em meio a relações de poder-saber que se desenvolvem nas instituições.

O que nos interessa na análise institucional de Foucault é compreender que os indivíduos não são produzidos por discursos genéricos. Os sujeitos são produzidos

institucionalmente, ou seja, sempre se fala de algum lugar. Desse modo, as práticas discursivas são também produzidas institucionalmente.

Resguardando a ressalva de Foucault de que o poder não está localizado nas instituições, podemos dizer que ele também é produzido nelas. As instituições produzem saberes próprios, ou seja, produzidos a partir das referências dos sujeitos, suas práticas e experiências. Os saberes produzidos localmente nas instituições são formas de poder e produzem poder. A consequência direta dessa postura foucaultiana é a ruptura com a dicotomia teoria/prática. Ora, se os próprios sujeitos da instituição são produtores de saberes, não há necessidade de produtores externos desses saberes, os universalistas (especialistas), como diz Foucault. Na perspectiva foucaultiana a polarização teoria prática se resolve na relação direta entre poder e saber, ou seja, a produção de saberes locais (institucionais), que rompe com a clássica divisão entre os que pensam e produzem saberes (geralmente de fora da instituição) e os que praticam esses mesmos saberes.

Podemos, a partir das considerações expostas, repensar a própria instituição escolar. Considerando, por exemplo, a premissa de que existem discursos com o objetivo de constituir a instituição escolar e os sujeitos escolares, poderíamos então levantar a possibilidade de resistência a esses discursos. Eles são novamente significados (reinventados) na escola. Diga-se, são adequados à cultura escolar, isto é, aos saberes e discursos próprios da escola, submetendo-os aos poderes deles advindos. Não há, pois, *uma verdade* (a verdade pedagógica, por exemplo), mas *muitas e diferentes verdades*. Essa é uma consideração muito importante para o campo das políticas educacionais, visto que demonstra que não é possível conceber todas as instituições escolares da mesma forma. Isso explica, inclusive, o fracasso de muitas políticas educacionais que, sendo idealizadas de forma homogeneizadoras, desconsideram a cultura escolar, o discurso escolar.

Na perspectiva de estudar o discurso dos professores sobre a participação na gestão escolar, podemos questionar até que ponto o dispositivo normativo-legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) atravessa e constitui os sujeitos-professores. A lei é o bastante para constituir as realidades? Para responder a essa questão é necessário retomar o conceito de cultura escolar. Como vimos, a escola possui uma cultura própria, ou seja, possui valores, normas, saberes e discursos que a identificam de modo singular.

A conclusão a que chegamos é que as mudanças na escola só acontecem de fato quando passam a fazer parte da sua cultura. Se o ideário da participação dos professores na gestão escolar não se constituir enquanto prática cultural e discursiva da escola, podemos

supor que a democratização das práticas gestonárias tem um longo caminho a percorrer. Essa constatação nos serve de importante alerta. Se quisermos a construção de uma gestão escolar democrática precisaremos mobilizar esforços para modificar a cultura escolar, tornando a participação um valor cultural.

## **CAPÍTULO 4 – VOZES QUE SE CRUZAM: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR**

*Dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos.*  
(VEIGA-NETO, 2007, p. 91)

Neste capítulo procuramos fazer o cruzamento do aporte teórico-metodológico, representado pelas teorizações foucaultianas do discurso, e o discurso dos sujeitos-professores participantes da pesquisa.

O título desse capítulo descreve bem o nosso objetivo de trabalho, que é identificar e descrever as vozes que se cruzam quando se referem à participação na gestão escolar. As vozes que se cruzam são os atos de fala dos professores quando falam sobre a prática participativa em processos de gestão. Ele retoma a ideia foucaultiana de que o discurso é um campo de disputa e de entrecruzamento de significados. Em meio à dispersão dos enunciados, procuramos a regularidade. É essa regularidade que nos indica as práticas discursivas que os sujeitos-professores exercem sobre a participação em processo de gestão, isto é, os modos de ser/agir que foram fabricados para os professores, inclusive no aspecto da participação na gestão escolar.

Uma das características do discurso na perspectiva foucaultiana é que ele não representa uma unidade. Na verdade ele é múltiplo, atravessado por outros discursos. É nesse sentido que falamos em heterogeneidade discursiva ou interdiscurso. Dessa forma, compreendemos que as vozes dos sujeitos-professores não são produzidas por uma individualidade autônoma, haja vista que não existe um sujeito unitário e fundador da linguagem. Parte-se, portanto, da ideia de um sujeito constituído pelo discurso, ou seja, subjetivado para ser/agir de uma determinada maneira, segundo as regras de um discurso hegemônico, uma prática discursiva aceita como uma verdade.

Seguindo as nossas opções teórico-metodológicas, apresentamos as vozes dos sujeitos-professores na íntegra, assim como foram textualizadas e convertidas em texto narrativo. Vale salientar que esses textos foram aprovados pelos participantes no referido formato. Por motivos de fidelidade à oralidade dos participantes, o conteúdo das entrevistas foi mantido conforme a expressão linguística dos sujeitos. Pequenas alterações

foram feitas apenas para adequar o diálogo ao estilo de narrativas. Todavia, tivemos o cuidado de não alterar o sentido das falas dos participantes. Para garantir a fidedignidade do texto da narrativa à fala original das entrevistas, adotamos uma metodologia de *feedback*, isto é, de retorno das narrativas aos próprios sujeitos. O objetivo desse procedimento consistiu em garantir que as narrativas analisadas no trabalho fossem a expressão autêntica dos sujeitos pesquisados, pelo que lhes foi garantido o direito de editar, remover, acrescentar e comentar as narrativas construídas com suas falas.

Dividimos esse capítulo em duas partes. Na primeira parte ~~nós~~ apresentamos as narrativas dos sujeitos-professores da forma como foram aprovadas pelos participantes, inclusive com a incorporação das mudanças propostas, quando houve. Essa primeira parte tem apenas o objetivo didático de exposição dos dados.

Na segunda parte realizamos a análise dos dados. Para tanto, trabalhamos com excertos das narrativas organizados em categorias e/ou temas. Esses excertos correspondem aos enunciados dos sujeitos sobre a participação na gestão escolar. A análise é feita a partir do cruzamento desses enunciados em busca de regularidades enunciativas que demonstrem a transversalidade das práticas discursivas.

#### **4.1 Os sujeitos-professores e suas narrativas: a construção discursiva da participação em processos de gestão escolar**

##### 4.1.1 Narrativa da professora Nárnia

Meu nome é Nárnia. Sou divorciada e tenho um filho de onze anos e moro aqui em Alexandria. Nasci e me criei aqui. Sempre morei aqui. Eu tenho vinte e dois anos de sala de aula, mas não sou efetiva. Durante esses vinte e dois anos eu venho pulando de um lugar para outro. Teve anos que até fiquei fora de sala de aula, mas contando desde o primeiro dia que entrei em sala, faz vinte e dois anos de atuação.

Minha formação é em História. Não tenho nenhuma pós-graduação, só a graduação mesmo. Eu faço esses cursos que aparecem na escola, um reforço pra gente, que às vezes aparece. Atuo como professora dos anos iniciais, mas a minha formação em matéria específica é em História. Na escola que estou atualmente já faz cinco anos que eu leciono. Atuo sempre no quinto ano. Esse ano é que eu fiquei no quarto ano.

Participar pra mim é assim, quando você tem a oportunidade de você opinar, de

você dá a sua opinião, sua crítica, tanto construtiva como destrutiva. Quando você tem aquele espaço e você opina, participa. Eu considero importante tanto a crítica construtiva quanto a destrutiva, por que eu acho que as duas podem ajudar. Às vezes você recebe uma crítica destrutiva e ela é um incentivo pra você melhorar. Que geralmente é o que acontece com muita gente. Não são todos que gostam. Eu particularmente prefiro as opiniões destrutivas do que as construtivas, por que eu sei a minha capacidade, mas a gente não se auto avalia para ver os nossos pontos fracos. Então precisa de uma pessoa de fora contar pra gente corrigir. Eu não sou contra as opiniões destrutivas. Dependendo da forma como é feita.

Eu acho assim, que durante esses vinte e dois anos de sala eu vi muitas mudanças. Antigamente, quando eu iniciei, a gente tinha mais apoio. Apesar de hoje você ter mais facilidade, você tem mais materiais, você tem mais oportunidades, mas o sistema, a própria burocracia faz por onde que você fique praticamente só. Por que primeiro vem o apoio da família que a gente não tem. Aí vem a escola. No papel é tudo bonitinho, mas na prática o negócio é outro. Então eu acho assim, por mais que tenha alguns que se esforcem em ajudar a gente...mas no geral deixa muito a desejar. A gente não tem aquele apoio que realmente precisa, que a gente necessita. Nem da família e nem da própria gestão da escola. Há um distanciamento entre gestão e os professores. Por exemplo, você é dona da sua sala, você manda, você decide. Aí há um problema. Esse problema não é meu, esse problema é nosso, mas cabe a mim tomar de conta desse problema, cabe a mim resolver esse problema, por quando eu vou em busca de ajuda dizem na gestão que não podem fazer nada, ou então se a gente procura muito ajuda é por que você não tem domínio, não sabe gerenciar a sala de aula, você não dominar a sala. Então, de uma forma ou de outra fica muito a desejar, essa ajuda da gestão.

Quando é para o lado dessas tomadas de decisão geralmente elas já vem prontas. Quando diz assim, vamos fazer uma reunião pra gente decidir o que vai ser comprado com dinheiro tal, a gente vê a necessidade de determinado tipo de coisa, mas quando a gente vai, já vem dois, três pontos específicos pra ser gente escolher. Praticamente a nossa opinião fica no zero. Eu tenho as opções. Ou isso ou isso. E o meu? E a minha visão? Aí vou, opino. A gente opina, por que a gente tem esse espaço de opinar, mas geralmente não é acatada a nossa opinião. Mas o espaço de opinar a gente tem por que hoje em dia nós seres humanos somos muito atrevidos. Por mais que não tenha espaço, a gente opina. Mas muitas vezes não é atendido. Mas que há participação há. Mas eu acho que é assim, mais por uma

questão burocrática, pra dizer que é democrático, que isso e aquilo, mas é mais no papel.

O conselho de escola tem. Até tem, agora assim, não é bem que funciona por que eu não vejo, e geralmente as pessoas são muito desinteressadas. O próprio corpo que faz parte do conselho não se interessa. Então é aquela coisa. Parece assim, que deixa tudo nas costas da diretora. Aí já tá tão acostumado que ela resolva, ela resolva, e no fim quando vão opinar, não tem nem direito de opinar, por que quando marca uma reunião os próprios membros não vão. Eu acho que é um descaso pelo conselho da escola pelos próprios participantes. Não é nem tanto pela gestão, pela diretora, é pelos participantes do conselho. Marca uma reunião, falta um, falta dois. Não estão nem aí.

Já a questão do projeto político-pedagógico é bem trabalhado. Geralmente quando há reuniões pra gente debater ele todos os professores são convidados, sem exceção, mas geralmente a minoria vem. E assim, o pessoal da secretaria expõe os pontos e a gente participa. No PPP a gente participa. É bem participativo. Eles não tomam decisões sozinhos, é com a escola, em conjunto. Ele é bem apresentado mesmo.

Olhando um pouco para a minha prática participativa na gestão da escola eu acho que fica muito a desejar. Eu mesma sou culpada da minha omissão, por que muitas coisas a gente vê errada e se omite, fica calada. Então, a minha participação eu acho que fica muito a desejar. Assim como também de muita gente. Vê as coisas, vê as decisões pra tomar, mas não participa, por que já vem de antes essa questão de você opinar e não ser atendido. Então fica naquela, já que a minha opinião não vale de nada, então deixe que o topo resolva. Particularmente eu acho que a minha fica muito a desejar por causa disso, de saber que não adianta opinar se a nossa opinião não vai ser atendida. No geral, mas a minha opinião é essa.

Pra finalizar eu quero dizer que eu acho que no geral a educação hoje deveria ter uma tendência a melhorar. Na minha visão deveria tá melhor, mas tá sendo o contrário, tá só piorando.

#### 4.1.2 Narrativa da professora Neta

Meu nome é Neta. Sou professora há 28 anos pelo município. Leciono nas séries iniciais do ensino fundamental. Eu tenho paixão pela minha profissão, apesar de ser uma profissão árdua que requer muito da gente, mas todo dia você tem que tá pedindo misericórdia a Deus e sabedoria para tentar fazer um bom trabalho.

Eu considero que participar é você opinar. Creio eu assim, opinar em tudo que convém à escola, da merenda ao fardamento ao planejamento. Eu digo que todo professor é audacioso, talvez atrevido. Ele tenta participar, mesmo que às vezes seja repreendido, mas ele tá lá, tentando. Mesmo que não sejamos ouvidos, mas nós tentamos.

Nós sabemos que nada é perfeito, principalmente na educação, mas eu...assim, eu sempre gosto de observar tudo. Na gestão atual, por exemplo, eu percebo que eles procuram dar o melhor de si. E sabemos também que não depende só deles. Muitas vezes eles têm que obedecer a ordens maiores. Mas tentar, eles tentam. E se falham não é culpa deles. É culpa da administração, do sistema em si.

Creio eu que a gestão favorece o trabalho dos professores, ajuda. Eu acho que tá mais aberto. Hoje em dia está mais aberto o diálogo entre professor e a gestão, ou seja, antigamente eu acho que era mais assim, talvez os professores tivessem um pouco de medo, de vergonha. E hoje, não. Acho que os professores estão mais esclarecidos, sabe dos seus direitos e procuram garanti-los. Procuram o melhor. Não têm mais medo e vergonha. Antes era pior.

Eu considero hoje o professor mais esclarecido. Então ele não tem mais aquele medo de antes. Ele vai, mesmo que não seja aceita a sua opinião. Mesmo assim ele dá a sua opinião, mesmo que não queiram ouvi-lo ele tá lá, insistindo. E eu faço sempre assim, eu tô lá, presente. Se quiser acatar a minha opinião eu tô dando. Não que eu vá criticar. Eu acho que eu não tenho esse direito de tá criticando. Eu posso dá minha opinião. Se não aceitar tudo bem, mas eu tentei fazer minha parte. Eu acho que melhorou mais. Acho que o diálogo hoje tá bem mais aberto. Um exemplo disso são os conselhos.

Eu como professora nunca participei do conselho escolar. Já participei só do conselho da merenda que fazia parte, mas outro não por que geralmente a gestão é quem toma essa decisão. Creio eu que eles tomam essas decisões a sós, lá entre eles e se comunicar eu acho que talvez a um ou dois professores. Eu nunca participei do conselho. Não tenho essa lembrança. Eu lembro que algumas vezes a diretora trazia algumas atas pra gente assinar, mas não que a gente participasse. Era um trabalho burocrático. Eles resolviam tudo sozinhos e não precisavam de nós professores, não precisavam tirar a gente da sala de aula pra fazer esse trabalho que eu acho que eles davam conta.

Já a participação na elaboração do projeto político-pedagógico deixa a desejar. Lembro uma vez. Acho que foi exigência da secretaria de educação pra refazer, pra reformular esse plano, esse projeto, e aí pediu a participação de todos. Cada um ficou com

um item para fazer. Mas depois disso nunca mais eu ouvi falar nada. Não sei nem como se encontra esse projeto. Não ouvi falar mais nada.

Com relação à minha própria participação talvez...talvez não, eu tenho um pouco de culpa de não participar. Por falta de tempo e em alguns pontos assim, por não procurar a direção pra saber isso daí. Então eu me limito. Talvez eu me limite só à minha sala de aula. Me preocupo mais só com a minha sala de aula e não com essas coisas, -vou dizer assim entre aspas-, com problema de secretaria, por que o tempo não permite. Então a minha preocupação maior é a minha sala de aula. Mas se eu for convocada pra alguma reunião, e pedir a minha opinião, eu vou estar lá. Caso contrário eu jamais vou sair de minha sala pra ir lá na secretaria saber de alguma coisa. Se sou falha, não sei, mas a realidade é essa. Eu posso até ir lá pra falar de algum problema de algum aluno, de alguma necessidade minha...minha não, nossa, de sala de aula, e não para procurar isso aí. A gente se limita tanto na sala de aula que não há espaço para outras atividades.

Por fim eu gostaria de dizer que ser professor é uma das profissões que eu admiro mais. Pena que não é valorizada. Mas que eu acho divina. Não me arrependo de ter entrado, mesmo com todas as desvalorizações. Me sinto muito orgulhosa de ter participado da vida de várias pessoas, de ter ajudado. Mesmo não sendo reconhecida, mas não importa. O importante é que eu fiz a minha parte. Sou feliz por ser professora.

#### 4.1.3 Narrativa da professora Bela

Meu nome é Bela. Tenho 27 anos. Quanto à minha formação acadêmica sou professora e supervisora pedagógica. Exerço a profissão docente há 5 anos.

Tornei-me professora através de um programa "Meus Doutores", o qual tinha o objetivo de dá uma bolsa remunerada para quem tirasse as melhores notas nos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Assim, poderia trabalhar na docência ou apenas estudar. Eu preferi ensinar para adquirir conhecimentos. Devido à aprendizagem que tive durante um ano, as pessoas sempre me chamavam para ensinar.

Aos 20 anos passei no vestibular. Não era a profissão dos meus sonhos, mas era uma oportunidade. Com alguns anos fui contemplada com uma bolsa do programa Mais Educação, no qual ensinei durante 3 anos. Mais tarde passei no concurso do estado para o cargo de professora, o qual exerço hoje.

Na minha concepção participação é uma ação coletiva em que todos os

profissionais de uma instituição, por exemplo, buscam decidir sobre um problema, melhorar, dialogar sobre algumas divergências de forma efetiva.

Já a gestão participativa pra mim é quando os gestores da escola possibilitam a mediação entre os profissionais, funcionários, pais, alunos e comunidade escolar para participar, dando vez e voz sobre o que pensam e sentem, bem como nas decisões da escola, nas resoluções de problemas. Em fim, o diálogo para ver as reais necessidades da escola como um todo, para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos.

Uma das contribuições para a construção da gestão participativa poder se efetivar seria a participação de todos nas reuniões, com todos os profissionais da escola coletivamente. Outro ponto importante são os planejamentos escolares em que o diretor e os conselhos escolares fizessem parte dessa ação educativa. A grande dificuldade que vejo para a construção da gestão participativa são as que mencionei a pouco, isto é, juntar todos para debater sobre os rumos da escola, principalmente quando se refere aos conselhos escolares.

Acredito que só a união faz a força, e para isso tem que haver a participação de todos coletivamente e efetivamente para um resultado almejado (aprendizagem dos alunos). Eu participo em tudo que se refere à escola por que acho primordial para entendermos a realidade, suas necessidades, dificuldades e assim poder trabalhar para solucioná-las ou amenizá-las.

Se a gestão possibilita a participação de todos nas decisões da escola, já é uma forma de tornar as relações igualitárias entre a comunidade escolar e local. O poder não ficará apenas no diretor, em vista de ouvir e acatar as opiniões dos profissionais. Isso é uma das práticas democráticas: descentralizar o poder escolar.

O projeto político pedagógico é o coração da escola, o norte que os profissionais devem seguir. Já os conselhos escolares são tudo que se referem às decisões em todos os aspectos: pedagógicos, financeiros... Sendo assim, é imprescindível a participação de professores, gestores, pais, alunos, comunidade local, conselhos escolares, fazerem parte da construção/atualização do projeto político-pedagógico escolar. Onde atuo como professora até hoje não tive acesso ao projeto político-pedagógico. Não sei qual sua intenção como um todo. Já os conselhos escolares, eu sei que buscam efetivar as decisões coletivas, mas não juntam as pessoas e não debatem como realmente é pra ser.

Não participei da construção e nem da atualização do projeto político-pedagógico e não faço parte de nenhum conselho escolar. Mas eu acho que os professores deveriam estar

a par de tudo que envolve a escola, ou seja, qualquer reunião, palestra, formação. Eles têm o direito de participar.

Eu me considero uma professora participativa, por que tudo que me convidam eu faço parte, reuniões com pais, conselhos e outros. Quanto tem e me convidam eu participo. Certamente tem outras formas de participar dos processos de gestão, mas deve o gestor dar a oportunidade de nós participarmos, coisa que deixa a desejar.

Minha maior motivação para participar é saber a realidade da escola e poder melhorar como professora. O que realmente me desmotiva são os horários para fazer parte das reuniões, em vista de eu ter dois vínculos. Sendo assim, se torna muito sobrecarregado pra mim participar desses processos.

Eu fico motivada quando vejo o diretor participando do planejamento escolar. Acredito que o diretor deve está sempre vendo as opiniões dos professores, suas dificuldades, suas conquistas e outros.

Os professores tem o direito de participar das questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Para isso o gestor escolar tem que possibilitar a abertura de relações igualitárias, isto é, dando voz e vez aos professores em decisões, opiniões, sugestões. A gestão democrática se faz no coletivo, no compartilhamento de ideias, descentralizando quaisquer formas de poder na instituição escolar.

#### 4.1.4 Narrativa do professor Neves

Meu nome é Neves. Sou graduado em letras com habilitação em Língua Inglesa. Eu já leciono como professor efetivo há dezenove anos. Foi desde o primeiro concurso aqui do município de Portalegre que eu fiz e passei. Mas antes disso já tinha trabalhado dois anos de serviços prestados.

Passei um ano na supervisão escolar, mas não gostei muito porque fazia de tudo, menos ser supervisor, ia dar aulas a varrer. Fazia tudo, só não era supervisor. O prefeito me convidou na época. Depois de um ano resolvi voltar pro meu canto, pra minha sala, pro meu quadro, pro meu giz, que é onde eu me sinto bem.

Eu tenho especialização em literatura infanto-juvenil. A vida estudantil parou por aí. O mestrado e outros cursos, sinceramente, não me interessam mais. Eu tenho como lema: “pra morrer pobre, chega!”. Vou ficar por aqui. Sempre lecionei em escola municipal. Tive apenas uma experiência de três anos no Ensino Médio. Foi um convite do diretor, que era

um colega. E como sempre a falta de professor é grande no estado mais do que no município...aí, mais por amizade mesmo, eu fui, como se diz, tapar um buraco. Faltava professor da disciplina e fui ter essa experiência e nessa brincadeira passei três anos. Nessa época eu estava com o 5º ano no município, aí houve a minha mudança do Ensino Fundamental menor para o Fundamental maior. Quando juntou as duas coisas começou a pesar, muita aula aqui, que já era do 6º ao 9º ano, e no Ensino Médio os três anos. Aí eu parei. Resolvi voltar pro meu canto que lá é certo. Enquanto eu estava aqui com o 5º ano e lá, deu pra controlar bem, mas aí foi juntando muito diário, muita atividade...

Depois ainda surgiu convite do novo diretor pra ir lecionar, que a falta de professores continua, no estado, mas aí eu disse, não, pra não desenvolver um bom trabalho nem lá e nem cá, deixe essa oportunidade aí pra outros.

Na minha concepção, participar é um sinônimo de interar, de interação, de ajuda mútua...uma troca de experiências, de favores, seja do que for. E na escola eu acho que pra ela funcionar bem tem que haver essa troca entre todos os segmentos, seja entre docente e discente, docente e docente e discente e discente. É um ponto importante e que se não acontecer acredito que o trabalho não sai satisfatório. Tem que estar presente essa participação, essa troca, nesse sentido de intercâmbio, de ajuda. Assim que eu entendo.

Eu acredito, particularmente, que eu trabalho nessa perspectiva...penso que tô colaborando, que tô participando. De modo geral eu vejo que isso acontece na escola de hoje. Ela é mais ativa nesse sentido, mais do que no tempo em que eu estudei, que era muito limitado, mas hoje eu percebo que há uma troca grande entre os professores e a gestão. Você vê que hoje não se chama mais nem de diretor, é um gestor, então começa pela nomenclatura. É uma coisa mais abrangente. O gestor hoje ele não costuma mais tomar as suas decisões sozinho. Existem os conselhos... Já se expande, já se ouve a ideia do outro em busca de uma concordância. Vamos concordar com isso, vamos discordar. Não é mais aquele pulso só dele, a palavra só dele. Já tem a supervisão que é outro degrau de ajuda, de interação. É toda uma escala, uma hierarquia. Eu vejo que funciona. Se não cem por cento, mas que já saiu do zero...já caminhou bastante.

Eu vejo isso nas duas escolas que eu trabalho, a interação, a participação, a solicitação. Porque às vezes a gente é solicitado a participar. Uns se dispõem mais outros menos. A gente sabe que nada é homogêneo. Tem uma diversidade de ideias e de ações no meio. É heterogêneo. Mas eu acredito que no final se sobressai o resultado positivo, penso eu.

Eu vejo que a gestão está bem mais ativa, bem mais presente. Essa questão dessa conversa, desse diálogo, desse chamado mesmo à ação, por assim dizer. A direção, nas reuniões, deixa claro que a escola pretende trabalhar esse lado atrativo envolvendo todos os segmentos. Então pra isso o professor é fundamental. Eu compactuo com essa ideia, porque se ele não estiver envolvido realmente muita coisa não sai. Por mais que a ideia seja boa, da direção, da gestão, ela sozinha não vai conseguir desenvolver um bom trabalho. Talvez a ideia surja dela, mas se não for acatada pelos professores e se não chegar também nos alunos, por que realmente quem coloca a mão na massa são os alunos e os professores, aí não sai um bom trabalho. Levando em consideração o que a escola se propõe a fazer, como um São João, uma comemoração de uma data, uma feira de ciências. Então isso aí se não for o professor e o aluno, só gestão não sai. Tem que se valer muito dos professores e acredito que a maioria está disposta a participar, a maioria se engaja realmente.

Às vezes a motivação de participar é pela própria pessoa da gestão. Pode-se tá descontente com a gestão política, enfim, com as percas que a gente tem. Então se faz muitas coisas pela pessoa que está na gestão. Tem professor que deixa claro que só vai participar porque o diretor tá pedindo.

Mas tem que haver essa parceria entre gestão e professores. É burocrático o serviço de gestão hoje. Às vezes, na grande maioria dos casos, a gestão escolar é um cargo comissionado e aí tende muito a correr pelo discurso maior, das instâncias de poder acima da escola. Claro, se alguém me deu ali uma vaga de serviço eu não vou poder ir muito contra.

Eu vejo por esse lado. Por mais que eu não concorde muito, às vezes eu vou ter que baixar a cabeça e dizer sim. Claro que o que é bom tem que absorver em qualquer situação, mas tem ideias que não são legais. Eu, particularmente, em reuniões, qualquer ideia que venha da gestão e que eu não concorde eu não faço. Mas também não sou de teimar, de dizer que não concordo. Não faço, não ajo, se eu não concordo. Mas no geral acredito que me dou muito bem com a gestão. Eu tenho trabalhado com diálogo.

O que seria necessário para uma gestão mais participativa? Talvez a gente até já tenha esta gestão, talvez falte a gente olhar, perceber e tirar os preconceitos. O “pré” antes do conceito. Porque às vezes a gente já vai pra gestão, no caso de uma gestão nova, com nossos contras, sem saber nem da proposta. Já vai armado. E às vezes a gente é quem tá errado. Acredito que se nos desarmarmos e ouvirmos mais, nós professores e os demais segmentos da escola, e construir o diálogo.

Acredito que tudo com diálogo, com conversa, se resolve ali na presença. As reuniões existem pra isso, os conselhos, a democracia. Então tudo se resolve na presença. Quando você conversa, até briga na presença, pra mim é tudo válido. Então acredito que hoje talvez a gente já tenha essa gestão participativa. Falta a gente estudá-la mais, procurá-la mais, colocá-la mais em prática. Mas acredito que no papel ela já existe e já tá saindo dele.

Quanto aos espaços de participação dos professores, são vários. A escola hoje tá abrangente. Na questão dos conselhos é uma coisa mais difícil de trabalhar. Eu mesmo já fiz parte de conselhos. Porque nas escolas os funcionários são limitados, são poucos, e aí a gente tem que está engajado obrigatoriamente nesses conselhos de FUNDEB, conselho escolar, de caixa escolar. Eu já fui tesoureiro de caixa escolar. Quando saí da função de tesoureiro fui para a função de secretário. Porque não tem como você se liberar totalmente devido a essa escassez de profissionais.

Acredito que os conselhos não atuam totalmente como deveria. Já avançaram, claro. Mas seguir aquele cronograma, que também vamos combinar, é muito chato, aqueles assuntos de FUNDEB, estudar aquelas planilhas, não é nada agradável. E juntar esse pessoal também é outra batalha. Eu tiro o chapéu para quem está nos conselhos, porque é tarefa difícil. Quando eu fui o presidente do conselho do FUNDEF, - que eu era suplente aí o titular pediu demissão e eu tive que passar um ano assumindo -, eu vi o quanto é difícil. Quando tinha uma reunião, era obrigação minha convocar os membros. Aí já começava a dificuldade daí, porque você escuta desculpas de todo tipo pra não ir às reuniões, e tem que haver o quórum pra qualquer decisão. E é difícil.

O pessoal realmente não faz questão de participar. Dá o nome lá, como laranja, mas pra tá ativo, é difícil. Tem aqueles que gostam, graças a Deus, que salvam os conselhos. Gostam, atuam, seja pai, seja funcionário, seja representante de alguma instituição, mas eu vejo que é um lado difícil. A gestão sofre nesse sentido, pra reunir, pra tá ativo, como é pra ser. Acho que ela não consegue. E aí eu acredito que não são só os conselhos da escola em si, outros maiores também, seja conselho do FUNDEB também, que eu já trabalhei, seja a “pendenga” lá do presidente pra reunir o pessoal. É difícil o conselho. Talvez por não ser algo agradável, os assuntos que tem que discutir que não são nada atrativos, embora necessários.

Quanto ao projeto político-pedagógico realmente tem um certo período, de tempo em tempo, que tem que ser renovado, atualizado e é feito geralmente assim, através de

reuniões da secretaria. Convocam os professores, os profissionais da educação pra discutir. Então não é uma coisa assim solta não, e também outro ponto que eu vejo que, devido ser maçante o conteúdo, também há uma certa rejeição por parte de alguns profissionais, mas a proposta geral é feita assim, ela é elaborada toda através de discussões com todos os segmentos. Os docentes pegam a parte do que é dos docentes, se reúnem e decidem; dos discentes, tira um corpo de representantes de alunos de cada sala. Quando é a parte dos pais sempre em reunião se conversa com eles e daí quando cada um tá com suas decisões ali, aí leva pra montar o documento em si, o projeto político-pedagógico, que daí muitas vezes fica lá engavetado. Tanto trabalho pra se engavetar.

Pra botar em prática eu vejo que também não é tão colocado. Fica meio esquecido. Numa das escolas que eu trabalho sempre a gestora frisa, gosta de frisar: “não somos nós que estamos tomando decisões, está no nosso documento maior, no PPP”. E pergunta nas reuniões: “quem de vocês conhece, quem de vocês vai lá ver?”.

Teve uma determinada aluna, certa vez, que me surpreendeu. Um dia foi na direção pedir para ver esse documento. É uma falha nossa de não tá em contato sempre com o PPP. Vê nessa época de elaboração, às vezes porque temos que ir, vamos ser sinceros. Temos a nossa parcela de culpa. Mas depois pra tá sempre folheando, eu particularmente não tenho essa prática. A gente tem a noção, porque a gente participou das discussões e tem a noção do que é pra fazer e sabemos que às vezes não estamos de acordo com ele, mas aí o tempo passa, se vence e começa tudo de novo, prazo para atualizar, para fazer, pra construir, mas aí a gente dá uma atualizada. Se reúne de novo, se discute o que vamos mudar, o que permanece, o que não tá legal. Na questão da elaboração envolve todos os segmentos. É bem discutido. Não é uma coisa feita por uma equipe isolada. Não é feito e jogado de cima para baixo. Eu vejo que é bem construído.

Eu considero que a minha relação com a gestão é bem próxima. Eu me dou bem, assim, pessoalmente. Eu tento contribuir sempre no que é solicitado, que eu estou de acordo e que eu posso fazer. Raramente, quando eu não concordo, eu não participo, mas também não sou de discordar, de botar pra baixo. Não, eu fico ali no meu canto, quieto. Se eu não concordo, eu não vou contra. Tem umas coisas maçantes, umas certas ideias, umas propostas que aparecem às vezes jogadas lá de cima, que não nasceram na escola. Aí muitas vezes eu não concordo com tudo.

Atualmente eu tô suplente de secretário do conselho do Caixa Escolar. Eu tento fazer a minha função. Porque também quando vai formar o conselho, a gente vai

obrigatoriamente, a gente é apontado. Nos conselhos a gente é apontado e vai sob pressão mesmo, porque ninguém quer ir. E daí uma vez que tô lá tenho que fazer minha função. Tem que ter as atas em dia. Tudo que a gestão solicita nas reuniões eu faço. O que é pra fazer eu faço em dia.

Eu me considero um professor participativo. Sempre podemos melhorar e contribuir mais, isso é fato. Em qualquer atividade a gente pode ir além. Sei que teria que parar pra pensar em que eu poderia melhorar, contribuir mais. Mas eu acho que não tô deixando a desejar. Eu me autoanaliso. Procuo cumprir a minha função. Se tá tudo tão bem eu não posso dizer. Mas acho que não tá perfeita e tento fazer o que é pra ser feito. Enfim, sempre se pode melhorar.

#### **4.2 A transversalidade do discurso nas vozes dos sujeitos-professores**

A primeira tarefa de analítica interpretativa que realizamos foi a leitura e releitura das narrativas dos sujeitos-professores. A primeira leitura foi do tipo flutuante e de reconhecimento. Quem são esses sujeitos que falam nesses textos? Por que eles emitem essas enunciações e não outras? Esses foram alguns questionamentos que apareceram nessa primeira leitura.

Quando realizamos a segunda leitura muitas outras questões apareceram. Que discursos interpelam esses sujeitos a responderem dessa forma? Que implicações esses discursos representam para a prática participativa desses sujeitos? A partir destes questionamentos, a transversalidade do discurso se mostrou mais poderosa do que pensamos. À medida que fazíamos as leituras das narrativas, um fio discursivo parecia entrelaçar todas elas. A fala de um professor parecia corroborar a fala do outro. Parecia haver uma verdade comum conhecida e aceita por todos os professores.

Para estudarmos essa aparente transversalidade discursiva e os seus efeitos na constituição dos sujeitos-professores, adotamos um procedimento de análise esquematizado da seguinte forma. Em primeiro lugar realizamos um processo de imersão nos discursos das narrativas para identificar os principais núcleos temáticos, os quais foram convertidos nas categorias de análise do trabalho. Sobre isso, esclarecemos que utilizamos os tópicos temáticos elaborados para a mediação da entrevista aberta temática como referências para a construção das categorias para a organização dos enunciados dos sujeitos. O motivo pelo qual resolvemos utilizar esses tópicos temáticos como referências para as

categorias centrais do trabalho é que percebemos, ao ler e reler as narrativas, que eles apareciam nos textos. Desse modo, delimitamos seis categorias, que discutimos na sequência.

#### 4.2.1 Concepção de participação

Uma das ideias mais importantes que defendemos neste trabalho é a de que as concepções dos sujeitos repercutem nas suas práticas. Com o conceito de participação não é diferente. Dessa forma, acreditamos que as concepções que os professores têm da participação podem indicar a maneira pela qual eles a praticam no contexto da gestão escolar. Por esse motivo, a nossa primeira tarefa foi apreender quais eram as concepções de participação dos professores participantes. Por outro lado, não seria possível estudar o discurso dos professores sobre a participação em processos de gestão sem fazer menção aos significados que atribuem a essa prática.

Reiterando o que afirmamos antes, nossa análise busca a regularidade que cruza as vozes dos sujeitos-professores. Isto, no entanto, não significa excluir os enunciados que não se enquadrem na regularidade. Na verdade os enunciados dispersos são muito importantes, pois podem indicar que nem todos os sujeitos são igualmente permeáveis pelos discursos hegemônicos. Eles podem revelar a existência de contradiscursos que são produzidos como formas de resistência ao processo de subjetivação de discursos hegemônicos.

De forma preliminar é possível reconhecer uma tendência à homogeneização nas vozes dos professores quando falam sobre suas concepções de participação, embora se possa destacar alguns elementos que poderíamos considerar como diferenciações. A professora Nárnia e a professora Neta apresentam construções discursivas muito semelhantes quando se remetem à prática participativa.

Participar pra mim é assim, quando você tem a oportunidade de você opinar, de você dá a sua opinião, sua crítica, tanto construtiva como destrutiva (Informação verbal)<sup>36</sup>.

Eu considero que participar é você opinar. Creio eu assim, opinar em tudo que convém à escola, da merenda ao fardamento ao planejamento

---

<sup>36</sup> Entrevista concedida por: NARNIA. **Entrevista 3**. [jan. 2017]. Entrevistador: George Eduardo Ferreira de Mesquita. Alexandria, 2017. 1 arquivo .mp3 (15 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

(Informação verbal)<sup>37</sup>.

Considerando esses enunciados na estreiteza de sua existência podemos afirmar que para essas professoras participar é sinônimo de opinar, de expressar uma opinião sobre algo que se discute. Ter a oportunidade de falar e expressar o seu ponto de vista é algo muito importante. A democracia não existe sem a liberdade do livre posicionamento. Mas essa concepção nos remete à advertência de Lück (2013, p. 38-39):

É muito frequente interpretar o envolvimento de pessoas na discussão de ideias, como um indicador de sua participação em relação à questão em causa. A oportunidade que é dada às pessoas de expressarem suas opiniões, de falarem, de debaterem, de discutirem sobre ideias e pontos de vista – enfim, o uso da liberdade de expressão –, é considerada como espaço democrático de participação e, portanto, a grande evidência de participação. Porém, a atenta observação do que acontece no contexto educacional pode demonstrar um espírito totalmente diverso.

Isso quer dizer que nem sempre onde há a oportunidade da livre expressão de pontos de vista há efetiva participação. E há outro ponto que merece ser destacado. Esse discurso que identifica a participação com a expressão verbal vazia não é ignorado pelos professores. “Trata-se, no entanto, de uma situação aceita e avalizada por omissões e expressões subliminares e até mesmo explícitas de reforço” (LÜCK, 2013, p. 39). Essa afirmação de Lück, considerada em relação aos enunciados dos docentes sobre o que significa participar, demonstra a força de subjetivação de determinados discursos, pelo que se encontram de tal forma impregnados na constituição subjetiva dos sujeitos que modelam as suas ações e ditos. Desse modo, não é de estranhar que os professores reforcem concepções burocratizantes de participação e gestão escolar. Elas são aceitas com certa naturalidade, pelo que foram naturalizadas pelo discurso e se transformaram em prática cultural. Nesse nível, o discurso exerce o seu poder de forma até mesmo inconsciente. Isso significa que essas concepções são expressas de forma espontânea pelos professores. Quando eles dizem participar e conceituam essa participação como a oportunidade de expor suas opiniões em reuniões, não significa uma contradição entre o dizer e o fazer. Do ponto de vista dessa concepção burocratizante isso pode ser considerado como participação.

---

<sup>37</sup> Entrevista concedida por: NETA. **Entrevista 4**. [jan. 2017]. Entrevistador: George Eduardo Ferreira de Mesquita. Alexandria, 2017. 1 arquivo .mp3 (15 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

A concepção da professora Bela e do professor Neves segue uma linha de pensamento um pouco diferente, mas à medida que problematizamos os enunciados, percebemos que eles mantêm com os demais uma relação de proximidade e de atravessamento.

Na minha concepção participação é uma ação coletiva em que todos os profissionais de uma instituição, por exemplo, buscam decidir sobre um problema, melhorar, dialogar sobre algumas divergências de forma efetiva (Informação verbal)<sup>38</sup>.

Na minha concepção participar é um sinônimo de interagir, de interação, de ajuda mútua...uma troca de experiências, de favores, seja do que for (Informação verbal)<sup>39</sup>.

As vozes da professora Bela e do professor Neves se cruzam num ponto muito importante, que é a dimensão coletiva da participação. É comum falarmos em participação como uma prática eminentemente individual, mas a verdade é que, considerada desse ponto de vista, a prática participativa tende a ser inócua, haja vista que não consegue unir os sujeitos de uma instituição em prol de objetivos comuns. Então, quando destacam que é uma ação coletiva e uma forma de interação, esses sujeitos apresentam enunciações diferentes das enunciações das professoras Nárnia e Neta.

Mas é preciso ter cautela antes de qualquer afirmação categórica. De fato, a alusão à dimensão coletiva e interativa da participação parece aproximar esses sujeitos de uma concepção política de participação, mas o fato é que os enunciados desses excertos não confirmam isso. É sabido que muitas vezes os professores se reúnem, discutem e interagem, mas que, no final, os seus pontos de vista não prevalecem. Essa afirmação encontra sustentação nas palavras de Lück (2013), para a qual nas escolas, em que as decisões são tomadas de antemão de forma centralizada pela direção, as reuniões com os professores têm o único objetivo de referendar as decisões. Essa prática não é, obviamente, participativa.

É possível que se tomarmos alguns excertos das narrativas dos sujeitos-professores isoladamente, sejamos levados a concluir que existe um discurso político da participação

---

<sup>38</sup> Entrevista concedida por: BELA. **Entrevista 3**. [jan. 2017]. Entrevistador: George Eduardo Ferreira de Mesquita. Pau dos Ferros, 2017. 1 arquivo .mp3 (15 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

<sup>39</sup> Entrevista concedida por: NEVES. **Entrevista 2**. [jan. 2017]. Entrevistador: George Eduardo Ferreira de Mesquita. Portalegre, 2017. 1 arquivo .mp3 (34 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

subjacente às suas falas. O que nos importa, todavia, não é o que pode está sob os ditos, mas o que é dito de fato, isto é, o que aparece na sua superfície do discurso. Nesse sentido, quando as narrativas são consideradas em sua totalidade, o que aparece são construções discursivas que formam o objeto participação como prática apolítica e, portanto, neutra.

Ressalvadas as diferenciações, as construções discursivas dos quatro sujeitos-professores mantêm uma regularidade conceitual, na qual a participação aparece como uma prática coletiva de discussão e de exposição de opiniões. Os professores assumem a posição de sujeitos de um discurso que materializa relações de poder desiguais. As discussões coletivas mencionadas pelos sujeitos não têm, pela análise do conjunto de suas falas, o sentido de uma coerência participativa. O coletivo, nesse caso, estaria muito mais para a reunião de várias pessoas no mesmo lugar, mas sem haver necessariamente um elo de ligação entre elas.

#### 4.2.2 Concepção de gestão participativa

Nós consideramos que a concepção de participação é fundamental para a compreensão do processo de constituição dos sujeitos-professores. Seguindo essa linha de pensamento não poderíamos deixar de considerar também o conceito de gestão participativa. A ideia subjacente a esse pensamento é que se os professores compartilham um discurso sobre a participação em processos de gestão, eles deveriam ser capazes de entender em que consiste uma gestão participativo-democrática, inclusive, quanto à própria atuação na consolidação da mesma.

Quando você tem aquele espaço e você opina, participa. Eu considero importante tanto a crítica construtiva quanto a destrutiva, por que eu acho que as duas podem ajudar (Professora Nárnia - Informação verbal).

Creio eu que a gestão favorece o trabalho dos professores, ajuda. Eu acho que tá mais aberto. Hoje em dia está mais aberto o diálogo entre professor e a gestão, ou seja, antigamente eu acho que era mais assim, talvez os professores tivessem um pouco de medo, de vergonha. E hoje, não. Acho que os professores estão mais esclarecidos, sabe dos seus direitos e procuram garanti-los. Procuram o melhor. Não têm mais medo e vergonha. Antes era pior (Professora Neta - Informação verbal).

Já a gestão participativa pra mim é quando os gestores da escola possibilitam a mediação entre os profissionais, funcionários, pais, alunos e comunidade escolar para participar, dando vez e voz sobre o que pensam e sentem, bem como nas decisões da escola, nas resoluções de

problemas (Professora Bela - Informação verbal).

Talvez a gente até já tenha esta gestão, talvez falte a gente olhar e perceber e tirar os preconceitos. O “pré” antes do conceito. Por que às vezes a gente já vai pra gestão, no caso de uma gestão nova, com nossos contras, sem saber nem da proposta. Já vai armado. E às vezes a gente é quem tá errado. Acredito que se a gente se desarmar e ouvir mais, nós professores e os demais segmentos da escola conseguiremos construir o diálogo (Professor Neves - Informação verbal).

A concepção de gestão participativa dos sujeito-professores, presente no conjunto de enunciados acima, retoma a concepção de participação dos mesmos, ou seja, é associada com a ideia de discussão coletiva e expressão de opiniões. Mas há uma diferença. Essas construções discursivas nos dizem que os professores acreditam que a participação está condicionada à criação de espaços e oportunidades pela gestão, a qual é referida como uma instância distanciada, como se fosse algo externo que não se identificasse com a dinâmica dos processos da própria instituição escolar. Conforme os enunciados da professora Nárnica, por exemplo, a gestão participativa seria a existência de espaços para opinar e exercer a crítica.

Não é nosso objetivo neste trabalho negar que a escola deve criar condições para o exercício da participação democrática. A instituição escolar deve criar condições para o exercício de práticas democráticas. Isso não se discute. Uma das funções mais importantes do gestor escolar, inclusive, é ser um líder que fomenta a participação de todos os segmentos da instituição. Todavia, acreditamos que a participação não pode ser uma dádiva (DEMO, 2009), pois, caso contrário, não poderia ser conquistada. O que colocamos sob suspeita não é a construção de espaços participativos pela escola, mas, sim, a dependência dos sujeitos das iniciativas da gestão escolar. Essa dependência aparece nos enunciados dos sujeitos-professores, traduzindo-se em construções enunciativas que expressam atitudes de resposta às demandas da gestão escolar.

Ao dizer que “a gestão favorece o trabalho dos professores” o discurso da professora Neta reafirma o enunciado da professora Nárnica. Os excertos de fala da professora Bela e do professor Neves também apresentam a mesma regularidade quando se referem ao papel da gestão como fator determinante para a criação de oportunidades participativas. Em outras palavras, nesses enunciados aparece a centralidade da gestão na definição das condições de participação dos professores, pelo que a gestão participativa tende a ser configurada mais pela ação da própria gestão do que pelo movimento engajado

dos sujeitos. Concordamos com a professora Bela quando diz que os gestores devem favorecer a participação, mas não podemos aceitar que a gestão democrático-participativa seja refém desse movimento da gestão. É importante destacar a atuação dos sujeitos como atores e autores das suas próprias ações.

O relato do professor Neves também deixa clara essa relação de dependência com a gestão. O seu discurso, como dos outros sujeitos-professores, coloca a gestão e os docentes em direções opostas. Fica configurada uma concepção de gestão que não se mistura com os demais processos desenvolvidos na instituição. Analisando esses enunciados, a partir das ideias de Foucault, é possível dizer que a gestão é um *lugar* interdito aos professores. Ou seja, os saberes e poderes imbricados na gestão escolar não são acessíveis aos professores. É como se não fosse da competência deles. Desse modo, eles poderiam participar eventualmente, mas não sem a concessão da gestão. Discurso e poder criam relações de assimetria e de diferenciação. Assim, existem *coisas de gestão* e *coisas de sala de aula*, cada uma com seu saber-poder e com suas competências, o que significa que existem pessoas específicas para atuar nesses espaços.

O que esses enunciados nos dizem? Ora, que existe um modo de *ser-professor* pré-fabricado, ou seja, existe um discurso hegemônico que delimita as competências desses sujeitos, assim como os lugares que eles devem e podem ocupar. Entre esses lugares não está a gestão escolar. O discurso formal da participação produz modos de ser/agir que limitam o espectro de ação dos sujeitos-professores.

Se levarmos a exploração desses enunciados ao extremo, poderemos chegar à conclusão de que os professores concebem a gestão participativa como a possibilidade de expressão das próprias opiniões, a favor ou contra o que está em causa. Nesse sentido, a ideia de diálogo aparece, mas não percebemos uma finalidade aliada a ela. Ter a liberdade de expressão é um dos pilares da democracia em qualquer esfera, mas ela por si só não constitui uma prática democrática. A existência dessas oportunidades de expressão verbal e discussão não são garantia de que os pontos de vista dos sujeitos serão aceitos. Da forma como assumimos nesse trabalho, a participação é um exercício de poder. Esse exercício, pois, não pode ser entendido como tão somente o ato de participar de reuniões e expressar suas opiniões. Na verdade é isso, mas não só isso. Como exercício do poder, a participação se configura como uma forma de engajamento, que segundo Lück (2013, p. 47),

[...] representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o

analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas.

As construções enunciativas dos sujeitos-professores não permitem o reconhecimento dessa prática, pelo que aparece no discurso uma prática participativa desvinculada do exercício do poder. A participação, e, conseqüentemente, a gestão participativa, são identificadas respectivamente como expressão verbal e discussão de ideias (LÜCK, 2013) e como o espaço para o seu exercício.

Embora os enunciados nos permitam falar em práticas participativas dos professores, por outro lado não oferecem elementos suficientes para chegarmos a uma conclusão de que existem práticas engajadas de participação, que equivaleriam ao que estamos denominando de exercício do poder.

#### 4.2.3 O sentido dado à participação em processos de gestão escolar

Um cuidado essencial que procuramos manter desde o início dessa pesquisa se refere à coerência entre objeto, problematização, objetivos e aporte teórico-metodológico. Esse cuidado foi especialmente redobrado na etapa de elaboração do roteiro de entrevista, que denominamos de tópicos temáticos. A nossa preocupação era que os tópicos mantivessem uma afinidade entre si, de modo que o seguinte retomasse e ampliasse o anterior. Nesse sentido, eles são como as engrenagens de um mecanismo que não funciona sem uma das peças. É o caso do tópico no qual procuramos perceber o sentido que os professores atribuíam à participação na gestão escolar. Consideramos que este sentido é tão importante quanto à concepção que eles têm sobre a mesma, pois ele está diretamente relacionado com as motivações para participar.

Antigamente, quando eu iniciei, a gente tinha mais apoio. [...] A gente não tem aquele apoio que realmente precisa, que a gente necessita. Nem da família e nem da própria gestão da escola. (Professora Nárnia - Informação verbal).

Eu considero hoje o professor mais esclarecido. Então ele não tem mais aquele medo de antes. Ele vai, mesmo que não seja aceita a sua opinião. Mesmo assim ele dá a sua opinião, mesmo que não queiram ouvi-lo ele tá lá, insistindo. E eu faço sempre assim, eu tô lá, presente. Se quiser acatar a minha opinião eu tô dando (Professora Neta - Informação verbal).

Na perspectiva foucaultiana o discurso constitui os objetos e os sujeitos de que fala. Isso quer dizer que é o discurso que atua na construção dos significados que damos às coisas. E são esses significados que norteiam as nossas ações. Por esse motivo, consideramos que a apreensão dos sentidos atribuídos pelos professores à participação nos processos de gestão constitui uma etapa essencial na compreensão do processo de produção/reprodução do discurso.

Considerar que participar é importante e necessário são fatores primordiais para a construção de práticas participativas na escola. Sem essa compreensão, participar tende a ser uma prática carregada de sentido negativo, pelo que é exigida ou solicitada para acontecer.

Na tentativa de interrogar a linguagem e de identificar e descrever o que aparece na superfície do discurso foi necessário ir além da hermenêutica. Nessa perspectiva, nos debruçamos sobre os enunciados dos sujeitos-professores para compreender por que eles emitem determinados atos de fala e não outros. Assumimos com Foucault que o discurso sempre exclui, ou seja, para que algo seja dito é preciso que outros ditos sejam excluídos, deixados de fora da ordem do discurso, daquilo que se julga ser o padrão e o justo. Então, o discurso é sempre luta pelo poder, campo de disputa pela hegemonia do dizer.

Dessa forma, que sentido os professores dão à participação em processos de gestão? Interrogando a linguagem desses relatos, compreendemos que a participação não é assumida como uma necessidade. A referência recorrente dos sujeitos-professores às ideias de *troca* e *ajuda* nos permite dizer que os sujeitos esperam uma contrapartida para participar. A gestão participativa, nesse sentido, não estaria relacionada apenas à participação dos professores nos processos decisórios, mas também à atuação da gestão em relação ao trabalho dos professores – “Mas tem que haver essa parceria entre gestão e professores” (Professor Neves - Informação verbal).

O que estamos dizendo é que não é possível identificar nas narrativas a presença de um sentido político da participação. Há expressões que se remetem à convicção pessoal, como ocorre com a professora Bela – “Eu participo em tudo que se refere à escola por que acho primordial para entendermos a realidade, suas necessidades, dificuldades e assim poder trabalhar para solucioná-las ou amenizá-las” (Professora Bela - Informação verbal) –, e com o professor Neves – “Eu acredito, particularmente, que eu trabalho nessa perspectiva...penso que tô colaborando, que tô participando” (Professor Neves -

Informação verbal). Todavia, nada que indique que esses professores concebem a participação como uma prática política, isto é, de exercício do poder e de igualação das relações de poder.

Isso não significa que esses sujeitos não desenvolveram esse sentido por vontade própria. Como dissemos antes, o discurso é uma tecnologia de produção de sujeitos. Essa concepção negativa ou neutra de participação é constituída por um discurso hegemônico de cunho formal. Os sujeitos, quando atravessados por esse discurso, colocam em movimento as suas regras e as suas verdades. Discurso e poder constituem o que denominamos de tecnologias de produção do sujeito. Isso quer dizer que somos interpelados a todo o momento por discursos e poderes que querem nos subjetivar, nos constituir de uma determinada maneira, para exercer determinada prática discursiva.

Os professores são, talvez, um dos sujeitos mais interpelados por discursos que visam constituí-los de determinada forma. Há, neste caso, muitos *ditos* sobre os professores, desde aqueles que afirmam ser a docência um dom ou vocação inata, até aqueles que estabelecem quais são as competências e as habilidades necessárias para ser um bom professor. Podemos dizer que existe um *diz-se* sobre os professores, uma voz cujo autor não pode ser determinado como se determina o autor de um poema. Essa voz é anônima e historicamente construída. A sua dispersão, portanto, garante que ela possa ser repetida socialmente, isto é, pela sociedade e pelas instituições que a constituem.

Neste ponto, chegamos a uma das mais interessantes conclusões do nosso trabalho, a de que os professores não são necessariamente o que dizem ou pensam que são, mas sim o que é dito sobre eles. Essa afirmação, todavia, não pode ser generalizada. Se a fazemos no contexto deste trabalho é porque as narrativas analisadas nos forneceram dados para fazê-la. E convém explicar um pouco mais. Ao afirmarmos que os professores são mais o que dizem sobre eles do que o que eles mesmos dizem sobre si próprios, não é fatalismo. É provável que ao lermos uma frase como essa, sejamos levados a pensar que não existe escapatória e que somos forjados por algo exterior a nós mesmos. De fato não está errado, visto que o sujeito é produzido pelas relações discursivas e de poder que permeiam o tecido social. Foucault, no entanto, diz que somos livres e não temos uma essência determinada. Isso significa que, sim, podemos ser atravessados e constituídos por discursos hegemônicos, mas que também podemos resistir a esses mesmos discursos. Desse modo, é possível ser mais do que aquilo que dizem que somos.

O que podemos concluir dessas observações? Antes de tentar responder convém

relembrar que o foco deste trabalho está no sujeito-professor e no seu discurso. Para tanto, tentamos interrogar os enunciados que os mesmos construíram sobre a participação na gestão escolar, de modo a entender que práticas discursivas funcionam como referencial para os seus atos elocutórios. Ou seja, saber que discurso governa o ser-professor.

Tentando responder à questão proposta no parágrafo anterior, podemos dizer que a tarefa analítica que nos propusemos desenvolver tem um sentido de mostrar que, apesar do governo pelo discurso, existe a possibilidade de resistirmos. E o início desse processo de resistência consiste na compreensão das relações discursivas e de poder que nos envolvem. Nesse sentido, as teorizações de Foucault sobre discurso e poder oferecem elementos para que possamos compreender como determinados discursos nos envolvem e nos constituem de maneira tão completa, que acreditamos que o que dizemos sobre nós mesmos é uma construção do eu.

#### 4.2.4 A relação entre participação e poder no contexto da gestão escolar

Uma gestão escolar participativa se caracteriza, entre outras coisas, pela descentralização ou compartilhamento do poder. Isso implica, por exemplo, na existência de mecanismos que barrem qualquer imposição de decisões. Nessa perspectiva, a participação é o meio pelo qual os sujeitos podem equilibrar essas relações de poder. E o que nos dizem as narrativas dos sujeitos-professores?

A esse respeito, os relatos dos professores exprimem a existência de relações de poder que se exercem predominantemente de cima para baixo. É o que aparece nos discursos da professora Nárnia: “Quando é para o lado dessas tomadas de decisão geralmente elas já vem prontas”. Da professora Neta: “Eu posso dar a minha opinião. Se não aceitar tudo bem, mas eu tentei fazer minha parte”. Da professora Bela: “Se a gestão possibilita a participação de todos nas decisões da escola, já é uma forma de tornar as relações igualitárias entre a comunidade escolar e local”. E do professor Neves: “[...] hoje eu percebo que há uma troca grande entre os professores e a gestão. O gestor hoje ele não costuma mais tomar as suas decisões sozinho. Existem os conselhos... Já se expande, já ouve a ideia do outro em busca de uma concordância”. É possível perceber que esses enunciados não são unitários, embora falem do mesmo tema. Todavia existem entre eles alguns traços unificadores. Todos se referem à relação entre participação e poder no âmbito da gestão escolar. E uma das evidências desse discurso é que as relações de poder não são

igualitárias. Isso significa que a participação não é praticada como meio de controlar o poder.

É interessante notar que a participação faz parte do discurso dos sujeitos-professores de forma espontânea, ou seja, ao perguntarmos se participam da gestão da escola todos respondem que sim, embora o aprofundamento das questões demonstre que a participação a que se referem não é, de maneira estrita, um autêntico ato de participar. Não se trata como já deixamos claro, de uma falha individual. A *não participação*, nesse caso, não provém de uma atitude do eu unicamente, pelo que há relações discursivas e de poder que atravessam e constituem os professores para o exercício da participação plena – de sentido político – ou da participação burocrática – de sentido formal.

Pelos excertos analisados (considerados no contexto das narrativas integrais dos sujeitos), podemos afirmar que os ditos desses professores são atravessados por um discurso que engessa e formaliza a participação. Desse modo, há o exercício de uma prática discursiva formal que configura a participação como desprovida de sentido político e, portanto, sem qualquer possibilidade de controlar o poder no âmbito da instituição escolar.

Importante destacar que esses enunciados não foram produzidos aleatoriamente. Eles fazem parte de uma construção abrangente, a narrativa. Desse modo, eles mantêm uma relação com os outros enunciados dessa tessitura narrativa, pelo que algo que se disse no começo pode ser complementado por algo dito no meio ou no final. Isso ocorre devido à natureza relacional dos enunciados. Como exemplo disso podemos apresentar as construções discursivas do professor Neves, que em um determinado momento afirma que os professores estão mais próximos da gestão ultimamente, mas acrescenta que às vezes a participação só ocorre se houver um chamamento da gestão – “[...] às vezes a gente é solicitado a participar”. Esse enunciado expõe uma determinada relação dos professores com a gestão, àquela em que a participação não é vivida como uma necessidade dos sujeitos, mas como uma obrigatoriedade. Eu participo por que sou solicitado a fazê-lo. É essa uma interpretação possível para esta construção enunciativa.

O enunciado da professora Bela, transcrito anteriormente, merece ser destacado também. No enunciado que selecionamos ela faz menção à participação de todos os segmentos da escola como forma de igualar as relações de poder. Mas há um elemento nesse enunciado que devemos destacar. Ela destaca que essa participação deve ser possibilitada pela gestão. Ou seja, ao mesmo tempo em que reconhece os mecanismos da

igualação do poder, ela os condiciona a um ato da gestão.

Podemos fixar como regulares nesses enunciados as relações de poder que condicionam as práticas participativas dos professores. Apesar da heterogeneidade discursiva presente nos atos de fala, as relações de poder aparecem na superfície do discurso. São relações que dividem e afastam os professores dos processos de gestão.

A gente opina, por que a gente tem esse espaço de opinar, mas geralmente não é acatada a nossa opinião (Professora Nárnia - Informação verbal).

[...] se eu for convocada pra alguma reunião, e pedir a minha opinião, eu vou estar lá. Caso contrário eu jamais vou sair de minha sala pra ir lá na secretaria saber de alguma coisa (Professora Neta - Informação verbal).

Nessas construções discursivas é possível perceber com clareza a direção em que as relações de poder são exercidas. Os relatos não revelam a ação propositiva dos professores. Participar não aparece como uma necessidade vital (DEMO, 2009), mas como uma obrigação formal, o que expõe a transversalidade do discurso formal. A participação não aparece motivada por interesses coletivos. A centralidade da gestão atravessa os discursos dos quatro professores. Por mais dispersos e heterogêneos que os discursos sejam, eles se referem a um tipo de participação que ocorre em função das condições criadas pela gestão escolar. E que tipo de participação aparece nesses enunciados? É o que referimos aqui como expressão verbal ou discussão de ideias. Assim configurada, a gestão democrático-participativa aparece como o comparecimento a reuniões e a possibilidade de expor opiniões durante as mesmas.

Essa concepção de participação é a que está espalhada pela sociedade e aceita como legítima e verdadeira. Participar significa comparecer a reuniões, mesmo que não se assumam uma postura propositiva durante as mesmas. Estar presente já é sinônimo de participar. Em outro caso, a participação pode ser assimilada à expressão verbal. Poder falar e expor a opinião é considerado uma prática participativa. De fato essas são dimensões importantes da participação. Estar presente e poder falar são fatores fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Elas são, pois, dimensões da prática participativa, mas isoladas elas constituem apenas aspectos da mesma e não ela completamente.

Aquele *diz-se*, aquela voz sem sujeito determinado, está presente na fala desses professores. *Diz-se* que os professores devem se ocupar unicamente ou preferencialmente

das suas salas de aula; *diz-se* que gestão não é coisa de professor; *diz-se* que participar é estar presente em reuniões e expor opiniões. Essas vozes anônimas e invisíveis atravessam as narrativas dos sujeitos pesquisados e se materializam nas concepções que expressam sobre a participação na gestão escolar, as quais se alinham ao que denominamos de discurso formal da participação.

#### 4.2.5 Instâncias/espços de participação dos professores em processos de gestão escolar

A LDB nº 9.394/96 em seu artigo 14 aponta a possibilidade da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e em conselhos escolares ou afins. O discurso oficial, portanto, aponta em quais espaços a participação dos professores pode ocorrer. Compreendemos que esse discurso representa a materialidade de uma conquista, isto é, da conquista da participação enquanto direito. Isso quer dizer que ela não é um favor que se faz aos sujeitos. É um direito de todos os professores participarem dos processos de gestão. Para tanto, foram pensadas algumas instâncias para que essa participação se efetivasse. Não entraremos no mérito de problematizar os limites e as limitações que o discurso normativo-legal impõe aos professores, não é nosso objetivo, embora seja pontual reconhecer que ele limita a prática participativa dos sujeitos-professores.

Ateremos-nos a reconhecer nesse discurso um importante avanço na garantia do direito à participação dos professores na gestão escolar. Por falta de uma denominação precisa, afirmamos que esse discurso está circunscrito numa discursividade de sentido político, que representa um conjunto de enunciados que se referem à educação e aos seus sujeitos de forma crítica e política.

Relembrando Foucault, o discurso é um espaço de luta pelo poder. Que poder? O poder de instituir as verdades de um tempo. Neste caso, as verdades pedagógicas de um tempo, os ditos que podem ser ditos e repetidos. Quando falamos em discurso da participação docente, portanto, estamos nos remetendo à luta pelo poder de subjetivar os professores para constituí-los de uma maneira ou de outra. De um discurso para outro<sup>40</sup> a gestão participativa assume feições muito diferentes, assim como a posição dos sujeitos em sua consolidação e em que consistem os espaços participativos.

Partindo dessas questões, podemos dizer que os enunciados dos sujeitos-professores

---

<sup>40</sup> Do discurso de sentido formal para o discurso de sentido político da participação.

também são campos de disputas pelo poder. Os atos de fala desses sujeitos não são de maneira nenhuma livres ou neutros. Feita essa observação, passemos aos enunciados dos sujeitos sobre as instâncias participativas da escola. A professora Nárnia afirma que existem instâncias participativas: “[...] o espaço de opinar a gente tem por que hoje em dia nós seres humanos somos muito atrevidos. Por mais que não tenha espaço, a gente opina. Mas muitas vezes não é atendido”. Neste excerto aparece mais uma vez a regularidade discursiva referente à participação como expressão verbal. Nesse sentido, os espaços participativos se apresentam como lugares e/ou oportunidades nas quais os professores podem falar. E acrescenta: “[...] eu acho que é assim, mais por uma questão burocrática, pra dizer que é democrático, que isso e aquilo, mas é mais no papel”. O que esse enunciado diz é que a existência das instâncias oficiais da participação, conforme preceitua o discurso normativo-legal da LDB, não implica em efetiva participação. Essas instâncias, tomadas como materialidades do discurso oficial, que apresenta elementos do discurso político da participação, podem ser apropriadas pelo discurso formal e ser nada participativas.

O conselho de escola tem. Até tem, agora assim, não é bem que funciona por que eu não vejo, e geralmente as pessoas são muito desinteressadas. [...] Já a questão do projeto político-pedagógico é bem trabalhado. Geralmente quando há reuniões pra gente debater ele todos os professores são convidados, sem exceção, mas geralmente a minoria vem. [...] o pessoal da secretaria expõe os pontos e a gente participa. No PPP a gente participa. É bem participativo. Eles não tomam decisões sozinhos, é com a escola em conjunto. Ele é bem apresentado mesmo (Professora Nárnia - Informação verbal).

Nesse trecho da narrativa da professora Nárnia, ela fala das instâncias oficiais de participação, como o conselho escolar e o projeto político-pedagógico. As suas construções discursivas seguem a regularidade que descrevemos até aqui. O que aparece na superfície do discurso é que a existência das instâncias participativas não significa necessariamente que a participação nelas ocorra. Quando se refere ao conselho escolar, identificamos que a motivação é o fator chave, a qual é uma das dimensões da participação. Sem motivação a participação espontânea não acontece.

Sobre o projeto político-pedagógico os enunciados assumem um nível de complexidade maior. A ideia de que é um processo participativo está presente, no entanto, a participação praticada é assemelhada ao comparecimento a reuniões e à expressão verbal e discussão de ideias, sendo que nem todos participam, mesmo sendo solicitados ou

convidados a participar.

O relato narrativo da professora Neta parece corroborar os enunciados da professora Nárnia. Ela afirma nunca ter participado do conselho: “Eu como professora nunca participei do conselho escolar [...] por que geralmente a gestão é que toma as decisões”. Esse enunciado evidencia, mais uma vez, a regularidade com que as relações verticalizadas de poder aparecem nos discursos dos sujeitos-professores e a centralidade da gestão na definição das condições participativas. A questão da motivação também aparece nesse enunciado, uma vez que a professora revela não ter motivação para participar por que a gestão centraliza as decisões. Se a gestão toma todas as decisões, por que participar? Essa é a questão que, embora não seja autoevidente, está presente no discurso dessa professora.

Com relação ao projeto político-pedagógico, o discurso da participação parece seguir a mesma regularidade que identificamos na questão do conselho: “Já a participação na elaboração do projeto político-pedagógico deixa a desejar” (Professora Neta - Informação verbal). Segundo essa professora, a participação na elaboração/atualização do projeto político-pedagógico ocorre por exigência. Da secretaria de educação à escola e da escola aos professores.

O que podemos identificar até aqui é que os enunciados dos sujeitos-professores apresentam uma regularidade excepcional. A dispersão e a distinção de muitas construções enunciativas são atravessadas por elementos comuns, como a concepção de participação e de gestão escolar. Isso nos indica a existência de um discurso hegemônico que condiciona as práticas discursivas desses professores. A existência de divergências nos enunciados não é estranha quando consideramos que o discurso é um campo de luta pelo poder. Nessa perspectiva, diferentes discursos podem estar presentes nas enunciações dos sujeitos, embora seja possível identificar um que seja hegemônico. E essa é a tarefa a que nos propomos.

Onde atuo como professora até hoje não tive acesso ao projeto político-pedagógico. Já os conselhos escolares, eu sei que buscam efetivar as decisões coletivas, mas não juntam as pessoas e não debatem como realmente é pra ser. Não participei da construção e nem da atualização do projeto político-pedagógico e não faço parte de nenhum conselho escolar (Professora Bela - Informação verbal).

Quanto aos espaços de participação dos professores, são vários. A escola hoje tá abrangente. Na questão dos conselhos é uma coisa mais difícil de trabalhar. [...] E juntar esse pessoal também é outra batalha. [...] Quanto ao projeto político-pedagógico realmente tem um certo período, de tempo em tempo, que tem que ser renovado, atualizado e é feito geralmente

assim, através de reuniões da secretaria. Convocam os professores, os profissionais da educação pra discutir. (Professor Neves - Informação verbal).

Os excertos acima, resguardadas as suas especificidades, colocam em movimento um discurso no qual a participação não aparece como uma conquista permanente dos professores. Embora seja referenciada no discurso dos quatro participantes, a participação que aparece na singularidade dos enunciados não nos permite falar em exercício da autonomia, que é uma dimensão inerente à participação como exercício do poder. A percepção das instâncias participativas, como mecanismos de democratização da gestão não, aparece de forma evidente na superfície dos discursos.

Esses enunciados nos dizem algo importante de ser considerado, ou seja, a questão das instâncias participativas não funcionarem de forma efetiva. Os ditos dos sujeitos evidenciam que elas existem, mas que nem sempre cumprem com o seu propósito. É regular nos enunciados dos professores, o pensamento de que essas instâncias participativas existem para cumprir alguma exigência burocrática ou normativa. Participa-se da elaboração do projeto pedagógico por que foi uma exigência da Secretaria de Educação ou da direção da escola. Participa-se das reuniões do Conselho Escolar por que é obrigatório, tem que ter um mínimo de professores representando o segmento docente. Falta um sentido de necessidade associado à prática da participação, ou seja, um sentido político.

#### 4.2.6 A percepção sobre a própria prática participativa em processos de gestão escolar

As seis categorias que escolhemos para agrupar os atos de fala dos sujeitos-professores têm a prerrogativa de serem interligadas. Isso quer dizer que uma está relacionada com a outra. Essa última categoria, por exemplo, retoma de maneira direta a primeira e a segunda categoria. Ao olhar para a própria experiência de participação na gestão escolar, os professores retomam as suas concepções de participação e de gestão participativa, assim como o sentido que eles dão às práticas participativas na gestão. E mais. Ao falarem das suas próprias práticas participativas, esses sujeitos revelam como as suas concepções de participação e gestão participativa está atravessando e constituindo os seus modos de ser/agir no contexto da instituição escolar.

Quando se referem à própria participação em processos de gestão, os relatos dos

sujeitos-professores se dividem em dois tipos, os que não se consideram participativos por motivos diversos e os que se consideram participativos. Essas diferenças são complementares normais quando se considera que uma das características constitutivas dos enunciados é o seu caráter disperso. Mas é importante lembrar que a dispersão do enunciado não é absoluta, ou seja, em meio à pluralidade dos atos de fala que se inscrevem dentro de uma determinada formação discursiva há sempre uma regularidade enunciativa. É essa regularidade que nos interessa.

Partindo dessas considerações, será que os relatos dos professores quando se remetem às suas experiências participativas apresentam alguma regularidade?

Olhando um pouco para a minha prática participativa na gestão da escola eu acho que fica muito a desejar. [...] Vê as coisas, vê as decisões pra tomar, mas não participa, por que já vem de antes essa questão de você opinar e não ser atendido. Então fica naquela, já que a minha opinião não vale de nada, então deixe que o topo resolva. Particularmente eu acho que a minha fica muito a desejar por causa disso, de saber que não adianta opinar se a nossa opinião não vai ser atendida (Professora Nárnia - Informação verbal).

Com relação à minha própria participação talvez...talvez não, eu tenho um pouco de culpa de não participar. Por falta de tempo e em alguns pontos assim, por não procurar a direção pra saber isso daí. Então eu me limito. Talvez eu me limite só à minha sala de aula. Me preocupo mais só com a minha sala de aula e não com essas coisas, -vou dizer assim entre aspas-, com problema de secretaria, por que o tempo não permite (Professora Neta - Informação verbal).

Os relatos das professoras Nárnia e Neta podem ser aproximados na medida em que ambas reconhecem a limitação da própria prática participativa. O motivo dessa limitação é regular nos dois relatos e se refere à centralização da gestão e à verticalização das relações de poder. A força dessas relações e dos discursos que as colocam em movimento se constituem em práticas de subjetivação. Um modo de ser/agir foi constituído para os professores a partir da mobilização das tecnologias de produção do sujeito. O resultado é a produção de professores que não reconhecem o valor político da participação e a sua prática como exercício e controle do poder. Desse modo, tem-se uma prática participativa muito formal, condicionada por determinações externas aos sujeitos, como é o caso em que os sujeitos só participam quando são convocados.

Essas tecnologias de produção do sujeito podem ser pensadas como a complexa rede de relações que o discurso mantém com o poder na constituição dos sujeitos. Indica,

pois, que a constituição dos sujeitos nunca é um processo neutro. O poder, como uma rede de relacionamentos, de relações, perpassa todas as esferas da vida social, sendo impossível que alguém fique fora dos seus efeitos. Esse poder é produtor de discursos e de saberes que controlam a forma como produzimos e reproduzimos os nossos atos de fala, que são sempre a expressão de uma prática discursiva.

Eu me considero uma professora participativa, por que tudo que me convidam eu faço parte, reuniões com pais, conselhos e outros. Quando tem e me convidam eu participo. Certamente tem outras formas de participar dos processos de gestão, mas deve o gestor dar a oportunidade de nós participarmos, coisa que deixa a desejar (Professora Bela - Informação verbal).

Eu considero que a minha relação com a gestão é bem próxima. Eu me dou bem, assim, pessoalmente. Eu tento contribuir sempre no que é solicitado, que eu estou de acordo e que eu posso fazer (Professora Neves - Informação verbal).

As construções enunciativas da professora Bela e do professor Neves se aproximam por que os dois sujeitos se consideram participativos. No entanto, devemos destacar que eles também reconhecem a limitação da própria participação. Esse é um ponto importante. O reconhecimento de que não participam de forma efetiva é um elo comum aos quatro sujeitos-professores. Ao chegarmos à última categoria de análise, podemos verificar que as regularidades discursivas se mantêm nos enunciados dos quatro sujeitos participantes. A verticalização das relações de poder e a centralidade da gestão são uma constante.

É oportuno salientar que a tarefa de análise dos dados, a partir do aporte teórico foucaultiano, não tem nenhum interesse em perscrutar o que se esconde nas vozes dos sujeitos. Embora o próprio Foucault (2008) tenha dito que nem tudo aparece na superfície do discurso, o que nos interessa é o que podemos identificar e descrever. Considerando essa postura analítica, podemos agora fixar algumas conclusões.

Retomando a nossa pergunta de partida, que objetiva saber que prática discursiva os professores da educação básica exercem sobre a participação, podemos dizer que sim, os professores exercem uma prática discursiva sobre a participação. E que prática é essa? Argumentamos durante esse texto que o discurso é um campo de disputa pelo poder. Em outras palavras, os poderes que dominam o discurso têm a prerrogativa de constituir os sujeitos de acordo com as regras históricas e anônimas que eles manifestam. Isso não é muito difícil de entender, mas não é tudo. O discurso também é disperso e heterogêneo.

Nesse sentido, nós falamos em dois discursos antagônicos em luta pelo poder de constituir a subjetividade dos sujeitos-professores, que referimos respectivamente como discurso formal e discurso político da participação.

Esses discursos, embora opostos, pertencem à mesma formação discursiva, que é a pedagogia, um conjunto de saberes sobre a educação e seus sujeitos. Conforme Foucault, (2008) uma formação discursiva é um conjunto de discursos que falam de um mesmo objeto, o que não requer necessariamente que falem da mesma maneira. Tanto é assim que dentro da pedagogia há discursos tão opostos como o formal e o político. Por essa mesma razão, esses dois discursos estão presentes nas vozes dos sujeitos pesquisados. A análise das narrativas, e especificamente dos enunciados selecionados, mostra traços de ambos os discursos nas enunciações dos professores. No entanto, é possível identificar qual desses discursos é hegemônico e configura o modo de ser/agir desses sujeitos.

Antes de qualquer coisa, cumpre salientar que os professores participantes são de três municípios diferentes, o que torna a regularidade de seus enunciados ainda mais interessante. Uma das principais conclusões a que chegamos nesse sentido é que os quatro professores apresentam concepções muito semelhantes quando se referem à participação e à gestão escolar participativa. A participação é assimilada à ideia de expressão verbal de ideias e de opiniões em reuniões com a gestão da escola. Com relação à gestão participativa o que aparece nos enunciados é uma concepção de espaços para a expressão de ideias e opiniões. As vozes se cruzam e se complementam. Na teorização foucaultiana do discurso isso se chama interdiscurso.

Algo muito interessante que emergiu na superfície dos discursos pode ser colocado como a relação entre a participação e a gestão. São recorrentes nas narrativas os enunciados que revelam a condicionalidade da participação docente a atos da gestão. Nesse sentido, os sujeitos emitem enunciações do tipo *quando solicitado*, *quando convidados*, *quando chamam*, os quais dão a entender que a participação só ocorre por iniciativa da gestão escolar. A questão da motivação, que é uma dimensão importante da participação, não aparece. Nessa perspectiva, a participação se configura como algo que é concedido. Nós assumimos com Demo (2009) que a participação só é verdadeira quando é conquistada. É a conquista que garante que a participação se fortaleça. O fato de ela ter se transformado em direito constituído não é garantia de que ela ocorre espontaneamente. Ela está na lei, no discurso normativo-legal da LDB, mas precisa ser conquistada no cotidiano da escola.

A centralidade da gestão e a verticalização das relações de poder são elementos que aparecem nos enunciados dos professores de forma regular. Embora eles não afirmem diretamente que a participação é condicionada pelo chamamento da gestão, isso fica claro quando formulam frases do tipo *convidam a todos* ou *a gente é solicitado*. Esses enunciados remetem a um estado de passividade que só é rompido com a exigência de que haja participação. Reiteramos que isso não se deve a falhas pessoais dos sujeitos-professores. Esses atos de fala são, na verdade, o discurso que os atravessa e constitui sendo materializado. Eles foram constituídos assim, para exercer essas práticas discursivas, para pensar e agir dessa forma. Se fossem constituídos por outro discurso provavelmente as suas falas seriam distintas dessas.

Conforme a compreensão de que o discurso é construtor de sentidos, podemos chegar facilmente ao entendimento de que o sentido que os sujeitos-professores atribuem à participação em processos de gestão é condicionado pelo discurso que os atravessa. Mas em que consiste isso? Se tomarmos como exemplo o *discurso político* que referimos nesse trabalho, o sentido atribuído à participação terá um evidente sentido político, no sentido de ser concebida como um meio para a igualação das relações de poder na gestão escolar. Com o *discurso formal* ocorreria o contrário, a participação não seria percebida como exercício do poder, talvez como forma de cumprimento de uma exigência ou obrigação institucional, como por exemplo, participar das reuniões do conselho escolar.

O que aparece nas narrativas é predominantemente a atribuição de um sentido burocratizado da participação, nos termos que estamos colocando nesse trabalho. Não há elementos para afirmarmos que os sujeitos-professores compreendem a participação como uma prática política e como meio de controle do poder. Isso é evidenciado pelas concepções de participação e de gestão participativa dos sujeitos que já foram contempladas neste texto. Assim como pela percepção que os sujeitos-professores têm da própria experiência participativa em processos de gestão. Nesse sentido há uma duplicidade do discurso, pois ao mesmo tempo em que se veem participando de alguma forma desses processos, evidenciam que é uma participação limitada e na maioria das vezes exigida pela gestão escolar.

Essa relação de duplicidade fica ainda mais evidente quando os enunciados abordam as instâncias participativas que oficialmente são reservadas à participação dos profissionais da educação. A relação com essas instâncias é marcada por uma participação burocratizada e formal. Seja projeto pedagógico ou conselho escolar, as vozes dos

professores se cruzam para dizer que essas instâncias existem, estão lá, mas que a participação nelas não é algo natural, isto é, não é um elemento da cultura escolar, pelo que tende a ser uma prática difícil e na maioria das vezes enfadonha para os sujeitos. É preferível deixar “essas coisas de secretaria” (Professora Neta - Informação verbal) com a direção escolar. O engajamento docente não é algo cultural, entendendo por cultura a identificação com os padrões, valores e costumes de uma comunidade. Podemos fixar dessa forma então, que a identificação docente com a prática participativa não pode ser inferida nas narrativas.

Todos esses fatores elencados nos levam a conceber uma espécie de governo pelo discurso e conseqüentemente pelo poder. Existe uma delimitação do que é aceitável de ser dito e de ser feito pelos professores em assuntos de gestão. Isso nos lembra dos mecanismos de controle da produção/reprodução/circulação do discurso que Foucault explicou. Estar na ordem do discurso significa falar dentro das suas regras e expor as suas relações de poder. Exercer uma prática discursiva é mesmo reproduzir um discurso e as relações de poder que ele encerra.

Tendo feito essas considerações, podemos agora fazer alguns apontamentos sobre os sujeitos pesquisados e as suas construções discursivas. Iniciamos por tentar responder ao nosso problema. Uma possível resposta à nossa questão de pesquisa pode ser assim redigida: *os professores da educação básica pesquisados exercem uma prática discursiva associada ao que denominamos de discurso formal, visto que os enunciados presentes em suas narrativas são atravessados por um conjunto de regularidades discursivas que expõem relações verticais de poder, concepções burocratizadas de participação e de gestão participativa, desengajamento e centralidade da direção escolar no condicionamento das práticas participativas.* Esses são elementos que aparecem transversalizados nos discursos dos sujeitos-professores. Eles são, pois, sujeitos de um discurso formal cujas características marcantes são a centralização da gestão e a verticalização das relações de poder, implicando em processos decisórios de cima para baixo e na separação entre pensar e fazer, decidir e realizar.

Para facilitar a compreensão dos resultados da pesquisa, elaboramos um texto numerado com as principais conclusões do trabalho. Fique claro que é apenas uma tentativa de sistematização didática dos resultados, não significando em hipótese alguma a simplificação arbitrária do objeto de pesquisa e das complexas relações que ele encerra. Dito isto, vejamos a síntese dos resultados:

a) A participação na gestão escolar aparece relacionada com a ideia de troca. A participação nos processos de gestão não é considerada uma ação de mão única, dos professores para a gestão. A ideia de troca que identificamos nos discursos indica que os professores esperam uma contrapartida da gestão. Espera-se um apoio, uma ajuda mútua. Essa constatação nos remete à solidão docente, ou seja, ao isolamento dos professores em suas salas de aula. Destacamos aqui uma das ideias mais pertinentes desenvolvidas por Foucault. O discurso possui uma característica de exclusão. Isso quer dizer que ele determina quem está autorizado a falar e em quais lugares. Nesse sentido, depreendemos dos discursos dos professores que a prática discursiva que eles exercem os exclui dos espaços de tomada de decisão. Esse discurso parece dizer que *o lugar do professor é na sala de aula* e que *a decisão compete à gestão*. Há uma divisão de competências e uma exclusividade no que concerne ao processo de tomada de decisão. Essa conclusão está sustentada nas falas dos professores quando dizem, por exemplo, que participar é uma oportunidade de expor as suas opiniões ou que a gestão deve possibilitar essas oportunidades. A participação não aparece como uma conquista dos professores, mas como uma concessão.

b) A participação aparece na superfície dos discursos condicionada pela gestão escolar. Está relacionado à participação como exigência da gestão. A análise discursiva revela que os professores participam quando são solicitados a participar. Ou seja, eles não tomam parte espontaneamente a menos que sejam solicitados a fazê-lo. É, portanto, uma forma de participação dissociada de um sentido político amplo, isto é, de uma visão da participação enquanto exercício do poder.

c) A participação se apresenta como oportunidade de expressão verbal em reuniões. Trata-se de uma prática comum nas escolas brasileiras identificar a presença em reuniões com o exercício da participação. Todavia, isso não significa participar de fato, haja vista que há a ausência de um engajamento nos processos de tomada de decisão e de implementação das mesmas.

d) As instâncias participativas como o Conselho Escolar e o Projeto Pedagógico não se configuram enquanto meios para o exercício da democracia. São considerados como coisas da burocracia escolar. É difícil reunir os professores no Conselho, seja por falta de tempo ou por desinteresse dos docentes. Essa situação reforça o caráter burocrático que é associado à gestão escolar pelo discurso formal.

e) Os sujeitos-professores consideram que as práticas participativas que

desenvolvem são limitadas, o que é algo interessante, já que o reconhecimento da própria prática deveria servir de motivação para a correção da mesma, mas curiosamente as práticas limitadas se mantêm e são reforçadas pelos professores. Isso é muito interessante, pois uma coisa é agir sem consciência da maneira como age e outra muito diferente é ter consciência e continuar a agir da mesma forma. Então poderíamos questionar porque esses sujeitos continuam agindo dessa forma. E a resposta seria o poder de subjetivação do discurso formal hegemônico. Ele está tão amarrado às práticas dos sujeitos que nem mesmo a consciência dos mesmos sobre a limitação dos seus atos é suficiente para romper esse poder. Mas vamos fazer uma ressalva nesse ponto, pois a produção de contradiscursos principia pela consciência de que se está sujeito ao controle de um discurso. Essa consciência, portanto, ao mesmo tempo em que revela o poder de subjetivação do discurso, também pode significar o início de outras formas discursivas construídas pelos sujeitos. Vamos lembrar que para Foucault o sujeito é mais livre do que pensa, o que significa que pode se reinventar e se reconstruir discursivamente, isto é, pela produção de novos discursos sobre si mesmos.

f) A tomada de decisão geralmente é vertical. Apesar de haver colocações sobre a democraticidade dos processos de gestão, os enunciados dos sujeitos-professores não deixam dúvidas de que a prática participativa geralmente se caracteriza pela validação de decisões já prontas;

g) A gestão escolar aparece como uma instância distante e especializada. Ela não é percebida como um campo de atuação dos professores, pelo que requer competências mais técnicas e burocráticas, ou seja, competências do gestor escolar.

Partindo dessas conclusões podemos dizer que as práticas discursivas sobre a participação têm efeitos sobre a fabricação das formas de subjetividade dos professores, pois são elas que fornecem os elementos para a construção dos significados que estes atribuem às próprias ações, a si mesmos e ao mundo. Esses discursos que, de acordo com Foucault (2008), são práticas, estabelecem a ordem do que pode ser dito e por quem pode ser dito. A partir da análise das narrativas dos sujeitos-professores participantes, chegamos à conclusão de que as práticas discursivas sobre a participação exercidas por eles atuam na fabricação de professores para o não exercício da participação ou para o exercício vazio da mesma. Dessa forma, elas configuram uma participação assistida na qual não se percebe o exercício da autonomia nem o controle do poder pelos sujeitos.

Por fim esclarecemos que não temos a pretensão de ter conseguido abranger todas

as possibilidades analíticas das narrativas dos sujeitos-professores dessa pesquisa. Ao final, reafirmamos o que dissemos no início, que não tivemos a pretensão de realizar uma análise do discurso foucaultiana perfeita, isto é, conforme todas as recomendações e propostas de Foucault. Pretendemos, isto sim, utilizar algumas ferramentas teórico-analíticas foucaultianas para tentar compreender o discurso de professores da educação básica sobre a participação na gestão escolar. Desse modo, consideramos que cumprimos o proposto. As conclusões a que chegamos, no entanto, representam apenas possibilidades analíticas, não sendo, pois, verdades exatas. Se afirmássemos isso estaríamos destoando das teorizações de Foucault, para o qual a verdade é uma fabricação histórica condicionada pelas relações discursivas e de saber-poder que circulam nas instituições sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui estamos tentando fixar uma conclusão. Mas desconfiamos dessas pretensas conclusões. O que aprendemos com Foucault ao longo dessa pesquisa é que a descontinuidade é a marca da História, de todas as histórias. Das ciências, das artes, da política, da filosofia, da literatura, da economia, da pedagogia. De todas essas formações discursivas, saberes que exprimem as verdades de uma época, de um tempo.

Talvez seja mais justo e interessante falar em inconclusões, pois esse trabalho não conclui. Ele pretende ser início. Ele intenta iniciar uma discussão referente ao discurso dos professores sobre a participação na gestão escolar, ou seja, sobre a constituição do sujeito-professor para exercer determinada prática discursiva sobre a participação no contexto da gestão escolar.

Partimos de uma premissa básica, a de que os professores exercem uma determinada prática discursiva sobre a participação na gestão escolar. Isto é, que os professores repetem as verdades instituídas por um discurso. Verdades que dão significado às suas concepções e práticas. A participação nos processos de gestão significa alguma coisa para esses sujeitos. Esse significado não surge do nada, ele é produzido pelas relações discursivas e de poder que existem em qualquer instituição social, como a escola, por exemplo. São esses significados que configuram a maneira como os sujeitos-professores participam.

O que intentamos, portanto, foi compreender que significados perpassam os ditos dos professores para entender como eles constroem os seus discursos sobre a participação na gestão escolar. Para tanto, abrimos a caixa de ferramentas de Michel Foucault e pegamos algumas ferramentas ligadas às teorizações do discurso, nomeadamente os conceitos de discurso, enunciado, sujeito, formação discursiva, prática discursiva e poder.

Essas ferramentas se mostraram muito produtivas na pesquisa qualitativa, pois permitiram compreender a complexidade do discurso docente. O conceito foucaultiano de discurso foi muito importante para a pesquisa, pois a concepção de Foucault tem a prerrogativa de tomar o discurso em sua singularidade. Para ele o discurso não pode ser tomado como um conjunto de construções linguísticas, ou seja, ele ultrapassa a linguagem, podendo ser compreendido como um acontecimento histórico. Isso é da maior importância, haja vista que os ditos dos professores não surgem do nada.

O que os professores dizem hoje sobre a participação na gestão escolar só é

possível de ser dito por que há condições para isso. Logicamente essas condições não existem em qualquer época. Isso nos permite fazer uma ligação com outro importante conceito desenvolvido por Foucault. Trata-se do conceito de práticas não discursivas. Os atos de fala são situados no tempo e estão também relacionados com outros elementos sociais, como os políticos e econômicos. Isso quer dizer, por exemplo, que em épocas em que não há abertura política, dificilmente um discurso que fale sobre a participação dos professores será possível, pois não haverá as condições de possibilidade para o seu aparecimento. Ou seja, o discurso não é uma coisa neutra, ele interage com outros discursos e também com os não discursos.

Ao chegarmos a essa etapa da pesquisa, em que se espera que sejam apresentados os resultados do estudo, sentimos que os resultados a que chegamos são apenas a ponte de um imenso *iceberg*. O campo do discurso é imenso e complexo, principalmente se considerarmos partir das teorizações discursivas de Foucault. A priori até pode parecer estranho utilizar as ferramentas foucaultianas para uma investigação da área de políticas e gestão da educação, mas arriscamos dizer que o que torna este trabalho diferente é exatamente termos utilizados Foucault. Ele nos permitiu pensar sobre os discursos dos professores e como eles são produzidos.

Não nos atrevemos a dizer que esse é um estudo foucaultiano, pois somos cientes da complexidade que envolve as formulações teóricas desse filósofo e não queremos dar a entender que dominamos completamente as suas discussões. Por hora nos basta dizer que as teorizações foucaultianas nos ajudaram a refletir sobre a participação docente de uma maneira diferente.

Se por um lado esse estudo nos mostrou que o discurso dos professores não é livre, no sentido de ser atravessado por outros discursos e pelo poder, por outro lado ele nos mostrou que há espaço para a resistência e para a reinvenção do sujeito. Aprendemos com Foucault que os sujeitos são mais livres do que pensam que são. As relações de poder existem e são determinantes na constituição dos sujeitos, pelo que atuam com o discurso na produção dos mesmos. Elas correspondem ao que denominamos de tecnologias de produção do sujeito. Não existe um sujeito livre e autônomo fora do discurso e do poder.

O poder, conforme Foucault, está disperso. Ele não está concentrado em um ponto específico e atravessa todos os sujeitos. É essa característica de dispersão que suscita a resistência. Se o poder está disperso e todos têm acesso a ele, torna-se possível exercê-lo. Chegamos a um ponto central do nosso trabalho. A concepção de participação que

adotamos é entendida como exercício do poder. Para nós a participação representa uma forma legítima de resistência. É através da participação que os sujeitos constroem a cultura democrática da escola. Mas não é qualquer participação.

Discutimos ao longo do trabalho que a participação pode ser concebida de formas diversas, mas para efeito de simplificação nos remetemos principalmente a dois tipos bem característicos e que representam os discursos que lutam pela hegemonia. São respectivamente a participação de sentido burocrático e a de sentido político. A participação que pode construir a cultura democrática da escola é a de sentido político, que identificamos com o exercício do poder. Essas duas formas de participação estão ligadas aos discursos que discutimos nesse trabalho, respectivamente o discurso formal e o discurso político.

A participação burocrática é identificada com o comparecimento a reuniões de colegiados, de conselhos, de partidos, entre outros. A sua natureza é obrigatória e geralmente acontece por imposições e exigências superiores. A participação de sentido político corresponde às ações engajadas, motivadas por interesses coletivos e visando a um objetivo. Através dela se controla o poder e são construídas práticas igualitárias de tomada de decisões.

Essas concepções são signatárias dos discursos mencionados, pelo que materializam as suas regras de funcionamento. Assim, consideradas em termos da gestão da escola, essas concepções configuram distintas formas de administração escolar. A primeira tende a centralizar o processo de tomada de decisão no diretor ou na equipe gestora, sendo a participação configurada tão somente como a ação de referendar as decisões tomadas de forma vertical, de cima para baixo. A segunda, por sua vez, tende a configurar uma forma de gestão aberta, com a ampla participação dos segmentos da escola, sendo a tomada de decisão um processo coletivo.

A nossa atenção se concentrou em identificar qual desses discursos estavam materializados nos ditos dos professores pesquisados. A partir dessa identificação, poderíamos responder a questão de pesquisa, que consiste em tentar determinar que prática discursiva os professores exercem sobre a participação na gestão escolar, e, dessa forma, cumprir os objetivos traçados para o estudo.

Tendo feito essas explicações genéricas sobre a pesquisa é justo que agora façamos algumas anotações sobre os principais resultados. Antes, porém, deixamos claro que as nossas conclusões não são definitivas. O que fizemos foi tentar aplicar alguns elementos do

aporte teórico-metodológico foucaultiano para estudar os discursos de quatro professores da educação básica. Trata-se de um estudo de estreia, em vários sentidos. Estreia na utilização das teorizações foucaultianas do discurso, no trabalho com professores da educação básica e na utilização de narrativas como forma de organização dos dados. Portanto não nos sentimos confortáveis em dizer que temos conclusões. Na verdade, temos ainda muitas indagações, e esperamos que este trabalho suscite muitas outras.

Como forma de sintetizar, podemos dizer que constatamos a transversalidade de um discurso de viés formal nas narrativas dos quatro professores investigados. Dessa forma, concluímos que os seus atos de fala materializam as verdades desse discurso, ou seja, eles são interpelados a falar segundo o que esse discurso institui como verdadeiro e aceitável de ser dito. Eles exercem uma prática discursiva a partir da qual a participação é praticada de forma burocrática e apolítica. De modo geral, o que aparece na superfície dos discursos ao interrogarmos a linguagem é que os professores são atravessados por um discurso formal, cujas regras anônimas e históricas constituem um professor apolítico que, ao exercer a prática discursiva a partir desse discurso, coloca em movimento as suas relações de poder naturalmente verticalizadas e centristas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Fernanda Batista. **Gestão escolar e democracia: visão dos professores sobre os processos de legitimação do poder na escola.** 2016. 115 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1398>>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- ALVES, Luzia Aparecida. **Michel Foucault, educação e formação do sujeito.** 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2009. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1234>>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- AMMANN, Safira Bezerra. **Participação social.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.
- BAUER, Martin W., GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BERTO, Danila de Faria. **Processos de subjetivação no espaço escolar: práticas e discursos pedagógicos numa escola pública de ensino fundamental a partir de uma perspectiva foucaultiana.** 2007. 172 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/88838>>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- BOLLA, Amélia Maria Gonçalves. **A instituição escolar numa perspectiva democrática: um projeto em construção na educação básica.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/955>>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso.** Campinas: Unicamp, 1996.
- BRASIL. **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei n° 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996.
- CAVAZZANI, Virginia Fernandes. **A construção da gestão participativa na escola: um estudo de caso.** 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) Universidade Católica de Santos, Santos, 2007. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/116>>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- DANIEL, Mirian Queiroz de Souza. **A gestão escolar da educação básica: a construção da gestão entre a formação e o trabalho.** 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9EAHJN>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

DANNEBROCK, Ivanor Henrique. **As relações de poder entre os sujeitos e os discursos na práxis escolar, no campo administrativo-pedagógico, sob o prisma de Michel Foucault**. 2011. 169 f. Tese (Doutorado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS, 2011. Disponível em: <[http://tede.est.edu.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=281](http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=281)>. Acesso em: 22 mar. 2017.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DÍAZ, Mario. **Foucault, docentes e discursos pedagógicos**. Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In. **Caderno sde Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo (SP), v. 114, 2001, p. 197-223. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>> Acesso: 20 de ago. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FUJIYE, Tieko. **O princípio da gestão democrática e a participação nos conselhos de escola**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/771>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed – São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Carlos Luiz. **Gestão e participação**: subjetividades em relação. 2007. 179 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16307>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

GOTO, João Felipe Rebelo. **O que podem as ideias**: práticas educacionais inspiradas no pensamento de Michel Foucault. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122016-144357/pt-br.php>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

JOVCHELOVICH S, Bauer M. W. **Entrevista Narrativa**. In: Bauer M. W, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

LACLAU, E. **A Política e os limites da modernidade**. In: HOLLANDA, H. B.(org.). Pós Modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 127-50.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª edição, São Paulo, Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Eloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, H. **A gestão participativa na Escola**. v. 3 – Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

MACHADO, R. Ciência e Saber. **A trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MALDONADO, Maritza Maciel Cartrillon. **A ordem do discurso da educação ambiental**. 2001. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/96091>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

MARQUES, J.C. **Administração participativa**. Porto Alegre: Sagra, 1987. In: LÜCK, H. A gestão participativa na Escola. v. 3 – Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

MARTELLI, Andrea Cristina. **Gestão escolar: mudança de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo?** 1999. 127p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000224677>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

MARSHALL, J. D. Foucault y la investigación educative. In: BALL, S. J. (Comp.). **Foucault y la educación: disciplinas e saber**. Madrid: Morata, 1993.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. **Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/16913>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORANDO, Eunice Maria Godinho. **Educação e disciplina: uma relação de sujeição ou os efeitos de poder da prática e do discurso escolar**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/9151>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

MOREIRA, Fernanda Arantes. **As novas configurações do trabalho docente: implicações na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão escolar**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13826>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

MOURA, Thelma Maria de. **Foucault e a escola [manuscrito]:** disciplinar, examinar, fabricar. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1985>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

OLIVEIRA, Olga Maria de. **O projeto político-pedagógico:** instrumento para uma gestão escolar democrática. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1227>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, V. H. **Administração escolar:** introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

PICCHIONI, Marta Serra Young. **À sombra do assembleísmo pedagógico:** fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/D.48.2010.tde-02032010-090923. Acesso em: 22 mar. 2017.

PINTO, C. R. J. **Com a palavra o senhor Presidente Sarney:** ou como entender os meandros da linguagem do poder. São Paulo: Hucitec, 1989.

RAMOS, Douglas Rossi. **O sujeito pedagógico na configuração social da atualidade:** análise de discursos sobre educação a partir da pátió – Revista Pedagógica e da noção de discursos ondas. 2011. 178 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/97556>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SANTOS, Gessyca Correia dos. **A gestão escolar e sua interface com o trabalho docente:** sentidos e significados. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/3031>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SASSET, Caren Cristina. **Práticas discursivas e subjetivação:** constituindo professores + alfabetizadores. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.uces.br/handle/11338/855>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SCHNEIDER, Suzana. **Pedagogia:** uma oração subordinada. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/131901>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Projeto político pedagógico e pesquisa:** uma nova escol. Videira: Ed. Unoesc, 2001.

SELLTIZ, Claire et ali. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2a edição. São Paulo: EPU, 1987.

SIQUEIRA, Rosani. **A participação nas escolas: um currículo para as famílias?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/HJPB-7C6NWD>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SOUZA, Ângelo R. et al. **Gestão e Avaliação da Escola Pública**. In: Gestão Democrática da Escola Pública. Curitiba: Editora UFPR, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VAL, Gisela Maria do. **A chamada da educação: sobre a governamentalização pedagógica nos textos jornalísticos**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072011-102443/pt-br.php>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **A ordem das disciplinas**. 1996. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/131158>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Foucault e a Educação**. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA, I. P.A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível**. Campinas, SP:Papirus, 1997.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

### ROTEIRO DA ENTREVISTA ABERTA TEMÁTICA

Caro/a professor/a, agradecemos a sua disponibilidade em participar da pesquisa intitulada O DISCURSO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR. Este é o instrumento que vai guiar a nossa conversa. Escolhemos quatro blocos temáticos para que você discorra livremente sobre eles. No decorrer da conversa o pesquisador/entrevistador poderá fazer algumas perguntas sobre os temas abordados ou em caso de dúvida sobre alguma fala sua.

Após a realização dessa entrevista, as suas falas serão transformadas numa narrativa a qual será em seguida submetida à sua apreciação para quê possa rever, editar ou acrescentar algo que considere interessante ou necessário.

#### *Tópicos temáticos*

1. A concepção de participação;
2. O entendimento dos processos gestionários da escola;
3. As instâncias participativas da escola;
4. A percepção sobre a própria prática participativa.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada O DISCURSO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR, cujo objetivo é analisar o discurso de professores da educação básica sobre a participação na gestão escolar. A pesquisa é coordenada por GEORGE EDUARDO FERREIRA DE MESQUITA e segue as recomendações da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas éticas em pesquisas das Ciências Humanas e Sociais. Essa pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, para fins de conclusão de Curso de Mestrado em Educação.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados construídos farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido a uma entrevista com vistas à construção de dados a respeito do nosso objeto de estudo. Será mantido sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante. Asseguramos que a sua participação não envolverá riscos. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite e seja comprovado.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para GEORGE EDUARDO FERREIRA DE MESQUITA, no endereço: Sítio Quixaba, Zona Rural de Alexandria/RN ou pelo telefone (84) 9 99702220.

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos, os benefícios e os riscos envolvidos na pesquisa O DISCURSO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Participante da pesquisa:

---

Assinatura

Pesquisador responsável:

---

Assinatura

## **ANEXO A – NARRATIVA DA PROFESSORA NÁRNIA**

Meu nome é Nárnia. Sou divorciada e tenho um filho de onze anos e moro aqui em Alexandria. Nasci e me criei aqui. Sempre morei aqui. Eu tenho vinte e dois anos de sala de aula, mas não sou efetiva. Durante esses vinte e dois anos eu venho pulando de um lugar para outro. Teve anos que até fiquei fora de sala de aula, mas contando desde o primeiro dia que entrei em sala, faz vinte e dois anos de atuação.

Minha formação é em História. Não tenho nenhuma pós-graduação, só a graduação mesmo. Eu faço esses cursos que aparecem na escola, um reforço pra gente, que às vezes aparece. Atuo como professora dos anos iniciais, mas a minha formação em matéria específica é em História. Na escola que estou atualmente já faz cinco anos que eu leciono. Atuo sempre no quinto ano. Esse ano é que eu fiquei no quarto ano.

Participar pra mim é assim, quando você tem a oportunidade de você opinar, de você dá a sua opinião, sua crítica, tanto construtiva como destrutiva. Quando você tem aquele espaço e você opina, participa. Eu considero importante tanto a crítica construtiva quanto a destrutiva, por que eu acho que as duas podem ajudar. Às vezes você recebe uma crítica destrutiva e ela é um incentivo pra você melhorar. Que geralmente é o que acontece com muita gente. Não são todos que gostam. Eu particularmente prefiro as opiniões destrutivas do que as construtivas, por que eu sei a minha capacidade, mas a gente não se auto avalia para ver os nossos pontos fracos. Então precisa de uma pessoa de fora contar pra gente corrigir. Eu não sou contra as opiniões destrutivas. Dependendo da forma como é feita.

Eu acho assim, que durante esses vinte e dois anos de sala eu vi muitas mudanças. Antigamente, quando eu iniciei, a gente tinha mais apoio. Apesar de hoje você ter mais facilidade, você tem mais materiais, você tem mais oportunidades, mas o sistema, a própria burocracia faz por onde que você fique praticamente só. Por que primeiro vem o apoio da família que a gente não tem. Aí vem a escola. No papel é tudo bonitinho, mas na prática o negócio é outro. Então eu acho assim, por mais que tenha alguns que se esforcem em ajudar a gente...mas no geral deixa muito a desejar. A gente não tem aquele apoio que realmente precisa, que a gente necessita. Nem da família e nem da própria gestão da escola. Há um distanciamento entre gestão e os professores. Por exemplo, você é dona da sua sala, você manda, você decide. Aí há um problema. Esse problema não é meu, esse problema é nosso, mas cabe a mim tomar de conta desse problema, cabe a mim resolver esse problema,

por quando eu vou em busca de ajuda dizem na gestão que não podem fazer nada, ou então se a gente procura muito ajuda é por que você não tem domínio, não sabe gerenciar a sala de aula, você não dominar a sala. Então, de uma forma ou de outra fica muito a desejar, essa ajuda da gestão.

Quando é para o lado dessas tomadas de decisão geralmente elas já vem prontas. Quando diz assim, vamos fazer uma reunião pra gente decidir o que vai ser comprado com dinheiro tal, a gente vê a necessidade de determinado tipo de coisa, mas quando a gente vai, já vem dois, três pontos específicos pra ser gente escolher. Praticamente a nossa opinião fica no zero. Eu tenho as opções. Ou isso ou isso. E o meu? E a minha visão? Aí vou, opino. A gente opina, por que a gente tem esse espaço de opinar, mas geralmente não é acatada a nossa opinião. Mas o espaço de opinar a gente tem por que hoje em dia nós seres humanos somos muito atrevidos. Por mais que não tenha espaço, a gente opina. Mas muitas vezes não é atendido. Mas que há participação há. Mas eu acho que é assim, mais por uma questão burocrática, pra dizer que é democrático, que isso e aquilo, mas é mais no papel.

O conselho de escola tem. Até tem, agora assim, não é bem que funciona por que eu não vejo, e geralmente as pessoas são muito desinteressadas. O próprio corpo que faz parte do conselho não se interessa. Então é aquela coisa. Parece assim, que deixa tudo nas costas da diretora. Aí já tá tão acostumado que ela resolva, ela resolva, e no fim quando vão opinar, não tem nem direito de opinar, por que quando marca uma reunião os próprios membros não vão. Eu acho que é um descaso pelo conselho da escola pelos próprios participantes. Não é nem tanto pela gestão, pela diretora, é pelos participantes do conselho. Marca uma reunião, falta um, falta dois. Não estão nem aí.

Já a questão do projeto político-pedagógico é bem trabalhado. Geralmente quando há reuniões pra gente debater ele todos os professores são convidados, sem exceção, mas geralmente a minoria vem. E assim, o pessoal da secretaria expõe os pontos e a gente participa. No PPP a gente participa. É bem participativo. Eles não tomam decisões sozinhos, é com a escola, em conjunto. Ele é bem apresentado mesmo.

Olhando um pouco para a minha prática participativa na gestão da escola eu acho que fica muito a desejar. Eu mesma sou culpada da minha omissão, por que muitas coisas a gente vê errada e se omite, fica calada. Então, a minha participação eu acho que fica muito a desejar. Assim como também de muita gente. Vê as coisas, vê as decisões pra tomar, mas não participa, por que já vem de antes essa questão de você opinar e não ser atendido. Então fica naquela, já que a minha opinião não vale de nada, então deixe que o topo

resolva. Particularmente eu acho que a minha fica muito a desejar por causa disso, de saber que não adianta opinar se a nossa opinião não vai ser atendida. No geral, mas a minha opinião é essa.

Pra finalizar eu quero dizer que eu acho que no geral a educação hoje deveria ter uma tendência a melhorar. Na minha visão deveria tá melhor, mas tá sendo o contrário, tá só piorando.

## ANEXO B – NARRATIVA DA PROFESSORA NETA

Meu nome é Neta. Sou professora há 28 anos pelo município. Leciono nas séries iniciais do ensino fundamental. Eu tenho paixão pela minha profissão, apesar de ser uma profissão árdua que requer muito da gente, mas todo dia você tem que tá pedindo misericórdia a Deus e sabedoria para tentar fazer um bom trabalho.

Eu considero que participar é você opinar. Creio eu assim, opinar em tudo que convém à escola, da merenda ao fardamento ao planejamento. Eu digo que todo professor é audacioso, talvez atrevido. Ele tenta participar, mesmo que às vezes seja repreendido, mas ele tá lá, tentando. Mesmo que não sejamos ouvidos, mas nós tentamos.

Nós sabemos que nada é perfeito, principalmente na educação, mas eu...assim, eu sempre gosto de observar tudo. Na gestão atual, por exemplo, eu percebo que eles procuram dar o melhor de si. E sabemos também que não depende só deles. Muitas vezes eles têm que obedecer a ordens maiores. Mas tentar, eles tentam. E se falham não é culpa deles. É culpa da administração, do sistema em si.

Creio eu que a gestão favorece o trabalho dos professores, ajuda. Eu acho que tá mais aberto. Hoje em dia está mais aberto o diálogo entre professor e a gestão, ou seja, antigamente eu acho que era mais assim, talvez os professores tivessem um pouco de medo, de vergonha. E hoje, não. Acho que os professores estão mais esclarecidos, sabe dos seus direitos e procuram garanti-los. Procuram o melhor. Não têm mais medo e vergonha. Antes era pior.

Eu considero hoje o professor mais esclarecido. Então ele não tem mais aquele medo de antes. Ele vai, mesmo que não seja aceita a sua opinião. Mesmo assim ele dá a sua opinião, mesmo que não queiram ouvi-lo ele tá lá, insistindo. E eu faço sempre assim, eu tô lá, presente. Se quiser acatar a minha opinião eu tô dando. Não que eu vá criticar. Eu acho que eu não tenho esse direito de tá criticando. Eu posso dá minha opinião. Se não aceitar tudo bem, mas eu tentei fazer minha parte. Eu acho que melhorou mais. Acho que o diálogo hoje tá bem mais aberto. Um exemplo disso são os conselhos.

Eu como professora nunca participei do conselho escolar. Já participei só do conselho da merenda que fazia parte, mas outro não por que geralmente a gestão é quem toma essa decisão. Creio eu que eles tomam essas decisões a sós, lá entre eles e se comunicar eu acho que talvez a um ou dois professores. Eu nunca participei do conselho. Não tenho essa lembrança. Eu lembro que algumas vezes a diretora trazia algumas atas pra

gente assinar, mas não que a gente participasse. Era um trabalho burocrático. Eles resolviam tudo sozinhos e não precisavam de nós professores, não precisavam tirar a gente da sala de aula pra fazer esse trabalho que eu acho que eles davam conta.

Já a participação na elaboração do projeto político-pedagógico deixa a desejar. Lembro uma vez. Acho que foi exigência da secretaria de educação pra refazer, pra reformular esse plano, esse projeto, e aí pediu a participação de todos. Cada um ficou com um item para fazer. Mas depois disso nunca mais eu ouvi falar nada. Não sei nem como se encontra esse projeto. Não ouvi falar mais nada.

Com relação à minha própria participação talvez...talvez não, eu tenho um pouco de culpa de não participar. Por falta de tempo e em alguns pontos assim, por não procurar a direção pra saber isso daí. Então eu me limito. Talvez eu me limite só à minha sala de aula. Me preocupo mais só com a minha sala de aula e não com essas coisas, -vou dizer assim entre aspas-, com problema de secretaria, por que o tempo não permite. Então a minha preocupação maior é a minha sala de aula. Mas se eu for convocada pra alguma reunião, e pedir a minha opinião, eu vou estar lá. Caso contrário eu jamais vou sair de minha sala pra ir lá na secretaria saber de alguma coisa. Se sou falha, não sei, mas a realidade é essa. Eu posso até ir lá pra falar de algum problema de algum aluno, de alguma necessidade minha...minha não, nossa, de sala de aula, e não para procurar isso aí. A gente se limita tanto na sala de aula que não há espaço para outras atividades.

Por fim eu gostaria de dizer que ser professor é uma das profissões que eu admiro mais. Pena que não é valorizada. Mas que eu acho divina. Não me arrependo de ter entrado, mesmo com todas as desvalorizações. Me sinto muito orgulhosa de ter participado da vida de várias pessoas, de ter ajudado. Mesmo não sendo reconhecida, mas não importa. O importante é que eu fiz a minha parte. Sou feliz por ser professora.

## **ANEXO C – NARRATIVA DA PROFESSORA BELA**

Meu nome é Bela. Tenho 27 anos. Quanto à minha formação acadêmica sou professora e supervisora pedagógica. Exerço a profissão docente há 5 anos.

Tornei-me professora através de um programa "Meus Doutores", o qual tinha o objetivo de dar uma bolsa remunerada para quem tirasse as melhores notas nos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Assim, poderia trabalhar na docência ou apenas estudar. Eu preferi ensinar para adquirir conhecimentos. Devido à aprendizagem que tive durante um ano, as pessoas sempre me chamavam para ensinar.

Aos 20 anos passei no vestibular. Não era a profissão dos meus sonhos, mas era uma oportunidade. Com alguns anos fui contemplada com uma bolsa do programa Mais Educação, no qual ensinei durante 3 anos. Mais tarde passei no concurso do estado para o cargo de professora, o qual exerço hoje.

Na minha concepção participação é uma ação coletiva em que todos os profissionais de uma instituição, por exemplo, buscam decidir sobre um problema, melhorar, dialogar sobre algumas divergências de forma efetiva.

Já a gestão participativa pra mim é quando os gestores da escola possibilitam a mediação entre os profissionais, funcionários, pais, alunos e comunidade escolar para participar, dando vez e voz sobre o que pensam e sentem, bem como nas decisões da escola, nas resoluções de problemas. Em fim, o diálogo para ver as reais necessidades da escola como um todo, para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos.

Uma das contribuições para a construção da gestão participativa poder se efetivar seria a participação de todos nas reuniões, com todos os profissionais da escola coletivamente. Outro ponto importante são os planejamentos escolares em que o diretor e os conselhos escolares fizessem parte dessa ação educativa. A grande dificuldade que vejo para a construção da gestão participativa são as que mencionei a pouco, isto é, juntar todos para debater sobre os rumos da escola, principalmente quando se refere aos conselhos escolares.

Acredito que só a união faz a força, e para isso tem que haver a participação de todos coletivamente e efetivamente para um resultado almejado (aprendizagem dos alunos). Eu participo em tudo que se refere à escola por que acho primordial para entendermos a realidade, suas necessidades, dificuldades e assim poder trabalhar para solucioná-las ou amenizá-las.

Se a gestão possibilita a participação de todos nas decisões da escola, já é uma forma de tornar as relações igualitárias entre a comunidade escolar e local. O poder não ficará apenas no diretor, em vista de ouvir e acatar as opiniões dos profissionais. Isso é uma das práticas democráticas: descentralizar o poder escolar.

O projeto político pedagógico é o coração da escola, o norte que os profissionais devem seguir. Já os conselhos escolares são tudo que se referem às decisões em todos os aspectos: pedagógicos, financeiros... Sendo assim, é imprescindível a participação de professores, gestores, pais, alunos, comunidade local, conselhos escolares, fazerem parte da construção/atualização do projeto político-pedagógico escolar. Onde atuo como professora até hoje não tive acesso ao projeto político-pedagógico. Não sei qual sua intenção como um todo. Já os conselhos escolares, eu sei que buscam efetivar as decisões coletivas, mas não juntam as pessoas e não debatem como realmente é pra ser.

Não participei da construção e nem da atualização do projeto político-pedagógico e não faço parte de nenhum conselho escolar. Mas eu acho que os professores deveriam estar a par de tudo que envolve a escola, ou seja, qualquer reunião, palestra, formação. Eles têm o direito de participar.

Eu me considero uma professora participativa, por que tudo que me convidam eu faço parte, reuniões com pais, conselhos e outros. Quanto tem e me convidam eu participo. Certamente tem outras formas de participar dos processos de gestão, mas deve o gestor dar a oportunidade de nós participarmos, coisa que deixa a desejar.

Minha maior motivação para participar é saber a realidade da escola e poder melhorar como professora. O que realmente me desmotiva são os horários para fazer parte das reuniões, em vista de eu ter dois vínculos. Sendo assim, se torna muito sobrecarregado pra mim participar desses processos.

Eu fico motivada quando vejo o diretor participando do planejamento escolar. Acredito que o diretor deve está sempre vendo as opiniões dos professores, suas dificuldades, suas conquistas e outros.

Os professores tem o direito de participar das questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Para isso o gestor escolar tem que possibilitar a abertura de relações igualitárias, isto é, dando voz e vez aos professores em decisões, opiniões, sugestões. A gestão democrática se faz no coletivo, no compartilhamento de ideias, descentralizando quaisquer formas de poder na instituição escolar.

## ANEXO D – NARRATIVA DO PROFESSOR NEVES

Meu nome é Neves. Sou graduado em letras com habilitação em Língua Inglesa. Eu já leciono como professor efetivo há dezenove anos. Foi desde o primeiro concurso aqui do município de Portalegre que eu fiz e passei. Mas antes disso já tinha trabalhado dois anos de serviços prestados.

Passei um ano na supervisão escolar, mas não gostei muito porque fazia de tudo, menos ser supervisor, ia dar aulas a varrer. Fazia tudo, só não era supervisor. O prefeito me convidou na época. Depois de um ano resolvi voltar pro meu canto, pra minha sala, pro meu quadro, pro meu giz, que é onde eu me sinto bem.

Eu tenho especialização em literatura infanto-juvenil. A vida estudantil parou por aí. O mestrado e outros cursos, sinceramente, não me interessam mais. Eu tenho como lema: “pra morrer pobre, chega!”. Vou ficar por aqui. Sempre lecionei em escola municipal. Tive apenas uma experiência de três anos no Ensino Médio. Foi um convite do diretor, que era um colega. E como sempre a falta de professor é grande no estado mais do que no município...aí, mais por amizade mesmo, eu fui, como se diz, tapar um buraco. Faltava professor da disciplina e fui ter essa experiência e nessa brincadeira passei três anos. Nessa época eu estava com o 5º ano no município, aí houve a minha mudança do Ensino Fundamental menor para o Fundamental maior. Quando juntou as duas coisas começou a pesar, muita aula aqui, que já era do 6º ao 9º ano, e no Ensino Médio os três anos. Aí eu parei. Resolvi voltar pro meu canto que lá é certo. Enquanto eu estava aqui com o 5º ano e lá, deu pra controlar bem, mas aí foi juntando muito diário, muita atividade...

Depois ainda surgiu convite do novo diretor pra ir lecionar, que a falta de professores continua, no estado, mas aí eu disse, não, pra não desenvolver um bom trabalho nem lá e nem cá, deixe essa oportunidade aí pra outros.

Na minha concepção, participar é um sinônimo de interar, de interação, de ajuda mútua...uma troca de experiências, de favores, seja do que for. E na escola eu acho que pra ela funcionar bem tem que haver essa troca entre todos os segmentos, seja entre docente e discente, docente e docente e discente e discente. É um ponto importante e que se não acontecer acredito que o trabalho não sai satisfatório. Tem que estar presente essa participação, essa troca, nesse sentido de intercâmbio, de ajuda. Assim que eu entendo.

Eu acredito, particularmente, que eu trabalho nessa perspectiva...penso que tô colaborando, que tô participando. De modo geral eu vejo que isso acontece na escola de

hoje. Ela é mais ativa nesse sentido, mais do que no tempo em que eu estudei, que era muito limitado, mas hoje eu percebo que há uma troca grande entre os professores e a gestão. Você vê que hoje não se chama mais nem de diretor, é um gestor, então começa pela nomenclatura. É uma coisa mais abrangente. O gestor hoje ele não costuma mais tomar as suas decisões sozinho. Existem os conselhos... Já se expande, já se ouve a ideia do outro em busca de uma concordância. Vamos concordar com isso, vamos discordar. Não é mais aquele pulso só dele, a palavra só dele. Já tem a supervisão que é outro degrau de ajuda, de interação. É toda uma escala, uma hierarquia. Eu vejo que funciona. Se não cem por cento, mas que já saiu do zero...já caminhou bastante.

Eu vejo isso nas duas escolas que eu trabalho, a interação, a participação, a solicitação. Porque às vezes a gente é solicitado a participar. Uns se dispõem mais outros menos. A gente sabe que nada é homogêneo. Tem uma diversidade de ideias e de ações no meio. É heterogêneo. Mas eu acredito que no final se sobressai o resultado positivo, penso eu.

Eu vejo que a gestão está bem mais ativa, bem mais presente. Essa questão dessa conversa, desse diálogo, desse chamado mesmo à ação, por assim dizer. A direção, nas reuniões, deixa claro que a escola pretende trabalhar esse lado atrativo envolvendo todos os segmentos. Então pra isso o professor é fundamental. Eu compactuo com essa ideia, porque se ele não estiver envolvido realmente muita coisa não sai. Por mais que a ideia seja boa, da direção, da gestão, ela sozinha não vai conseguir desenvolver um bom trabalho. Talvez a ideia surja dela, mas se não for acatada pelos professores e se não chegar também nos alunos, por que realmente quem coloca a mão na massa são os alunos e os professores, aí não sai um bom trabalho. Levando em consideração o que a escola se propõe a fazer, como um São João, uma comemoração de uma data, uma feira de ciências. Então isso aí se não for o professor e o aluno, só gestão não sai. Tem que se valer muito dos professores e acredito que a maioria está disposta a participar, a maioria se engaja realmente.

Às vezes a motivação de participar é pela própria pessoa da gestão. Pode-se tá descontente com a gestão política, enfim, com as percas que a gente tem. Então se faz muitas coisas pela pessoa que está na gestão. Tem professor que deixa claro que só vai participar porque o diretor tá pedindo.

Mas tem que haver essa parceria entre gestão e professores. É burocrático o serviço de gestão hoje. Às vezes, na grande maioria dos casos, a gestão escolar é um cargo comissionado e aí tende muito a correr pelo discurso maior, das instâncias de poder acima

da escola. Claro, se alguém me deu ali uma vaga de serviço eu não vou poder ir muito contra.

Eu vejo por esse lado. Por mais que eu não concorde muito, às vezes eu vou ter que baixar a cabeça e dizer sim. Claro que o que é bom tem que absorver em qualquer situação, mas tem ideias que não são legais. Eu, particularmente, em reuniões, qualquer ideia que venha da gestão e que eu não concorde eu não faço. Mas também não sou de teimar, de dizer que não concordo. Não faço, não ajo, se eu não concordo. Mas no geral acredito que me dou muito bem com a gestão. Eu tenho trabalhado com diálogo.

O que seria necessário para uma gestão mais participativa? Talvez a gente até já tenha esta gestão, talvez falte a gente olhar, perceber e tirar os preconceitos. O “pré” antes do conceito. Porque às vezes a gente já vai pra gestão, no caso de uma gestão nova, com nossos contras, sem saber nem da proposta. Já vai armado. E às vezes a gente é quem tá errado. Acredito que se nos desarmarmos e ouvirmos mais, nós professores e os demais segmentos da escola, e construir o diálogo.

Acredito que tudo com diálogo, com conversa, se resolve ali na presença. As reuniões existem pra isso, os conselhos, a democracia. Então tudo se resolve na presença. Quando você conversa, até briga na presença, pra mim é tudo válido. Então acredito que hoje talvez a gente já tenha essa gestão participativa. Falta a gente estudá-la mais, procurá-la mais, colocá-la mais em prática. Mas acredito que no papel ela já existe e já tá saindo dele.

Quanto aos espaços de participação dos professores, são vários. A escola hoje tá abrangente. Na questão dos conselhos é uma coisa mais difícil de trabalhar. Eu mesmo já fiz parte de conselhos. Porque nas escolas os funcionários são limitados, são poucos, e aí a gente tem que está engajado obrigatoriamente nesses conselhos de FUNDEB, conselho escolar, de caixa escolar. Eu já fui tesoureiro de caixa escolar. Quando saí da função de tesoureiro fui para a função de secretário. Porque não tem como você se liberar totalmente devido a essa escassez de profissionais.

Acredito que os conselhos não atuam totalmente como deveria. Já avançaram, claro. Mas seguir aquele cronograma, que também vamos combinar, é muito chato, aqueles assuntos de FUNDEB, estudar aquelas planilhas, não é nada agradável. E juntar esse pessoal também é outra batalha. Eu tiro o chapéu para quem está nos conselhos, porque é tarefa difícil. Quando eu fui o presidente do conselho do FUNDEF, - que eu era suplente aí o titular pediu demissão e eu tive que passar um ano assumindo -, eu vi o quanto é difícil.

Quando tinha uma reunião, era obrigação minha convocar os membros. Aí já começava a dificuldade daí, porque você escuta desculpas de todo tipo pra não ir às reuniões, e tem que haver o quórum pra qualquer decisão. E é difícil.

O pessoal realmente não faz questão de participar. Dá o nome lá, como laranja, mas pra tá ativo, é difícil. Tem aqueles que gostam, graças a Deus, que salvam os conselhos. Gostam, atuam, seja pai, seja funcionário, seja representante de alguma instituição, mas eu vejo que é um lado difícil. A gestão sofre nesse sentido, pra reunir, pra tá ativo, como é pra ser. Acho que ela não consegue. E aí eu acredito que não são só os conselhos da escola em si, outros maiores também, seja conselho do FUNDEB também, que eu já trabalhei, seja a “pendenga” lá do presidente pra reunir o pessoal. É difícil o conselho. Talvez por não ser algo agradável, os assuntos que tem que discutir que não são nada atrativos, embora necessários.

Quanto ao projeto político-pedagógico realmente tem um certo período, de tempo em tempo, que tem que ser renovado, atualizado e é feito geralmente assim, através de reuniões da secretaria. Convocam os professores, os profissionais da educação pra discutir. Então não é uma coisa assim solta não, e também outro ponto que eu vejo que, devido ser maçante o conteúdo, também há uma certa rejeição por parte de alguns profissionais, mas a proposta geral é feita assim, ela é elaborada toda através de discussões com todos os segmentos. Os docentes pegam a parte do que é dos docentes, se reúnem e decidem; dos discentes, tira um corpo de representantes de alunos de cada sala. Quando é a parte dos pais sempre em reunião se conversa com eles e daí quando cada um tá com suas decisões ali, aí leva pra montar o documento em si, o projeto político-pedagógico, que daí muitas vezes fica lá engavetado. Tanto trabalho pra se engavetar.

Pra botar em prática eu vejo que também não é tão colocado. Fica meio esquecido. Numa das escolas que eu trabalho sempre a gestora frisa, gosta de frisar: “não somos nós que estamos tomando decisões, está no nosso documento maior, no PPP”. E pergunta nas reuniões: “quem de vocês conhece, quem de vocês vai lá ver?”.

Teve uma determinada aluna, certa vez, que me surpreendeu. Um dia foi na direção pedir para ver esse documento. É uma falha nossa de não tá em contato sempre com o PPP. Vê nessa época de elaboração, às vezes porque temos que ir, vamos ser sinceros. Temos a nossa parcela de culpa. Mas depois pra tá sempre folheando, eu particularmente não tenho essa prática. A gente tem a noção, porque a gente participou das discussões e tem a noção do que é pra fazer e sabemos que às vezes não estamos de acordo com ele, mas aí o tempo

passa, se vence e começa tudo de novo, prazo para atualizar, para fazer, pra construir, mas aí a gente dá uma atualizada. Se reúne de novo, se discute o que vamos mudar, o que permanece, o que não tá legal. Na questão da elaboração envolve todos os segmentos. É bem discutido. Não é uma coisa feita por uma equipe isolada. Não é feito e jogado de cima para baixo. Eu vejo que é bem construído.

Eu considero que a minha relação com a gestão é bem próxima. Eu me dou bem, assim, pessoalmente. Eu tento contribuir sempre no que é solicitado, que eu estou de acordo e que eu posso fazer. Raramente, quando eu não concordo, eu não participo, mas também não sou de discordar, de botar pra baixo. Não, eu fico ali no meu canto, quieto. Se eu não concordo, eu não vou contra. Tem umas coisas maçantes, umas certas ideias, umas propostas que aparecem às vezes jogadas lá de cima, que não nasceram na escola. Aí muitas vezes eu não concordo com tudo.

Atualmente eu tô suplente de secretário do conselho do Caixa Escolar. Eu tento fazer a minha função. Porque também quando vai formar o conselho, a gente vai obrigatoriamente, a gente é apontado. Nos conselhos a gente é apontado e vai sob pressão mesmo, porque ninguém quer ir. E daí uma vez que tô lá tenho que fazer minha função. Tem que ter as atas em dia. Tudo que a gestão solicita nas reuniões eu faço. O que é pra fazer eu faço em dia.

Eu me considero um professor participativo. Sempre podemos melhorar e contribuir mais, isso é fato. Em qualquer atividade a gente pode ir além. Sei que teria que parar pra pensar em que eu poderia melhorar, contribuir mais. Mas eu acho que não tô deixando a desejar. Eu me autoanaliso. Procuro cumprir a minha função. Se tá tudo tão bem eu não posso dizer. Mas acho que não tá perfeita e tento fazer o que é pra ser feito. Enfim, sempre se pode melhorar.