

SILVANA EDINEZIA CAMPOS DA LUZ

**GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E CAPACITAÇÃO CONTINUADA DE
GESTORES:
(RES) SIGNIFICAÇÃO DA LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Ciências da Linguagem como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Mariléia Silva dos Reis.

TUBARÃO, 2007

SILVANA EDINEZIA CAMPOS DA LUZ

**GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E CAPACITAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES:
(RES) SIGNIFICAÇÃO DA LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, dia ____ de abril de 2007.

Profa. Dra. Mariléia Reis (Orientadora)

Universidade do Sul de Santa Catarina

Profa. Dra. Edair Gorski

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Ingo Voese

Universidade do Sul de Santa Catarina

*Aos meus pais, Jurandir e Edinezia,
eternos incentivadores de minha formação pessoal e
profissional.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre presente em todos os momentos.

Ao meu marido Vanderlei, por me substituir na família durante as ausências.

Aos meus filhos, Matheus e Yasmin, objetivos de minha vida.

Á orientadora Mariléia, pela compreensão das limitações e pelo incentivo constante.

Aos profissionais da E. E. F. Patrulheiro Jucemar Paes, pela generosidade em servir seus conhecimentos como objeto de estudo desta pesquisa,

A todos que direta ou indiretamente participaram desta caminhada.

“Tudo que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação tem como proposta a descrição e discussão dos resultados obtidos num curso de capacitação continuada (carga horária de 20 horas) ministrado a gestores (apoio pedagógico, corpo administrativo e docente) de uma escola pública do município de Araranguá (SC), sobre a importância do reconhecimento do uso variável da linguagem que permeia as interações dos falantes de toda a comunidade que circunda a escola e de como este conhecimento pode contribuir para que aconteça uma efetiva gestão democrática escolar. Parte-se da interface de dois pressupostos teórico-metodológicos: de um lado, a teoria da variação e mudança lingüística de natureza diatópica, diastrática e estilística (ou de registro), pautada na Sociolingüística Variacionista de William Labov; de outro lado, a concepção de gestão democrática escolar, como princípio firmado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 14 da LDB lei 9. 394/96. O curso foi constituído de três estágios: aplicação de um pré-teste, que se caracteriza como uma atividade diagnóstica dos conhecimentos dos gestores sobre o tema; desenvolvimento do curso; e aplicação de um pós-teste. Os resultados evidenciam que os gestores investigados, de fato, apresentaram pouco conhecimento teórico-metodológico sobre variação lingüística e gestão democrática escolar, evidenciando a necessidade de se reavaliar e se reformular o processo de formação dos profissionais da educação, em especial os que irão trabalhar nas escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: variação lingüística, gestão democrática escolar, curso de capacitação.

ABSTRACT

This dissertation has as a proposal, a description and discussion of the results obtained in a continued capability course (20 hours) given to managers (pedagogical support, administrative staff and teachers) of a public school in Araranguá city, about the importance and recognition of the language variation that makes the interaction of the speakers of the whole community surrounding the school and how this knowledge can contribute with an effective democratic scholastic management. There are two theoretical-methodological points: on one side, the theory of variation and linguistic change in the spoken, written and registration nature, based on the Sociolinguistic Variations by William Labov; on the other side the conception of democratic scholastic management, found in the Federal Constitution of 1998 in its article 14, law 9.394/96. The course was formed of three phases: the application of a pre-test, that characterizes as a diagnostic activity of the managers knowledge on the topic, the course's development, and the application of an after-test. The result revealed that the managers investigated, have show little theoretical knowledge about the linguistic variation and democratic scholastic management, evidencing the necessity to reevaluate and reform the process of graduation of the professionals in education, especially those that will be working in Brazilian public schools.

Keywords: linguistic variation; democratic scholastic management; capability course.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Transcrição das respostas das informantes na primeira e segunda coleta da questão 01	52.
Quadro 02: Transcrição das respostas das informantes na primeira e segunda coleta da questão 02	54.
Quadro 03: Transcrição das respostas das informantes na primeira e segunda coleta da questão 03	59.
Quadro 04: Transcrição das respostas das informantes na primeira e segunda coleta da questão 04	62.
Quadro 05: Transcrição das respostas das informantes na primeira e segunda coleta da questão 05	64.
Quadro 06: Transcrição das respostas das informantes na primeira e segunda coleta da questão 06	67.
Quadro 07: Transcrição das respostas das informantes na primeira e segunda coleta da questão 07	70.
Quadro 08: Transcrição das respostas das informantes a questão complementar	73.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1	SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA	18
2.1.1	<i>Princípios básicos da Sociolingüística Variacionista</i>	23
2.1.2	<i>Labov e o ensino escolarizado da língua.....</i>	24
2.1.3	<i>Noções de “norma padrão”, “norma culta” e “normas não-padrão”</i>	27
2.1.4	<i>A dimensão estilística da variação lingüística</i>	28
2.1.5	<i>A importância da variação estilística no ambiente escolar.....</i>	30
2.1.6	<i>A variação lingüística enfatizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	32
2.2	GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR	33
2.2.1	<i>O início da concepção de gestão democrática escolar.....</i>	34
2.2.2	<i>A gestão escolar no contexto atual: 2001 a 2007.....</i>	40
2.2.3	<i>O papel do diretor na gestão democrática escolar</i>	46
2.2.4	<i>O papel dos professores na gestão democrática escolar.....</i>	47
2.2.5	<i>O desafio de se efetuar uma gestão democrática escolar.....</i>	49
2.3	VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: DESAFIOS PARA A ESCOLA PÚBLICA	51
3	METODOLOGIA	53
3.1	MÉTODO DA PESQUISA	53
3.2	OBJETO DA PESQUISA.....	54
3.3	O INSTRUMENTO DE PESQUISA	54
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	57
4.1	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 1	57
4.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 2	59
4.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 03	64
4.4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 04	67
4.5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 05.....	70
4.6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 06.....	73
4.7	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 07.....	76
4.8	QUESTÃO COMPLEMENTAR AO TÉRMINO DO CURSO.....	79
4.2	DISCUSSÃO DOS DADOS	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS	94
	ANEXO A – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS TRABALHADOS NO CURSO DE CAPACITAÇÃO.....	98
	IDENTIFICAÇÃO	98
	JUSTIFICATIVA	99
	OBJETIVO GERAL	101
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	101
	METAS.....	102
	RELAÇÃO DE EQUIPAMENTOS /MATERIAIS	102
	AGENDA	102
	AVALIAÇÃO	103
	ANEXO B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (PRÉ-TESTE)	104

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata da descrição e discussão dos resultados obtidos num curso ministrado a gestores (apoio pedagógico, corpo administrativo e docente) de uma escola pública do município de Araranguá (SC) sobre a importância do reconhecimento do uso variável da linguagem que permeia as interações dos falantes de toda a comunidade que circunda a escola e de como este conhecimento pode contribuir para que aconteça uma efetiva gestão democrática escolar. Parte-se da interface de dois pressupostos teórico-metodológicos: de um lado, a teoria da variação e mudança lingüística de natureza diatópica, diastrática e estilística (ou de registro), pautados na Sociolingüística Variacionista de William Labov; de outro lado, a concepção de gestão democrática escolar, como princípio firmado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 14 da LDB lei 9. 394/96.

O referido curso ministrado tem natureza de curso de formação continuada, com carga horária de 20 horas semanais, e foi constituído de três estágios: aplicação de um pré-teste (testagem inicial) com reflexões sobre a importância do reconhecimento do uso variável da língua em situações de interação verbal no contexto escolar; realização do curso de capacitação, e aplicação de um pós-teste (mesma testagem) ao término do curso. Neste sentido, pretende-se evidenciar, com esta dissertação, que o conhecimento do fenômeno de variação lingüística para toda a comunidade escolar pode firmar uma interação mais promissora entre os interlocutores.

A escola é uma instituição que, historicamente, por muito tempo, teve como objetivo (re) passar às novas gerações apenas o patrimônio cultural produzido pela humanidade. Porém, atualmente, já existem formas mais produtivas e rápidas que oferecem acesso ao conhecimento. Assim, tornou-se indispensável que a escola se transforme em um lugar de educação relevante e significativa, onde aconteça um processo coletivo e permanente do avanço das novas formas de sociabilidade, e que privilegie uma formação humana emancipadora, permeada, especificamente, pela interação verbal.

As relações pessoais firmadas na interação verbal dão-se numa polifonia discursiva, uma vez que são diversas as vozes sociais que circulam no contexto escolar, daí os papéis sociopessoais de cada interlocutor se firmarem de modo diferente, a cada situação comunicativa específica, por estarem dispostos numa hierarquia social também diferenciada: relações mais ou menos simétricas e relações mais ou menos assimétricas. Temos, então, de um lado, a voz social do diretor, professor e funcionários da escola (aqui, denominados **gestores**), materializada em níveis de maior ou menor formalidade; de outro, as vozes sociais do aluno, pais e comunidade, cuja manifestação lingüística também se firma em papéis sociopessoais diferenciados, cuja linguagem também vai se materializar em níveis de maior ou menor formalidade. De ambos os lados, a coexistência e a competição de variáveis extralingüísticas de natureza diversa: diatópica (diferenças lingüísticas associadas à região), diastrática (variação lingüística segundo os diversos grupos que compõem uma sociedade: classe social, escolaridade, faixa etária, grupo étnico, etc.), histórica (diferenças lingüísticas que caracterizam uma língua em diversos estágios de sua evolução) e estilística (diferenças lingüísticas que ocorrem em função da identidade social do interlocutor e em função das condições sociais de produção discursiva, ou seja, refere-se ao grau de formalidade da situação e ao ajustamento do emissor à identidade social do receptor).

Então, se a instituição escolar atual, em princípio, privilegia uma formação humana emancipadora, por ser a escola um espaço onde nos construímos individualmente e coletivamente como cidadãos deste mundo, então é preciso ser um lugar em que realmente se efetivem as relações pessoais firmadas pela linguagem, em que todos os interlocutores tenham reconhecida a sua voz, compreendida sua variedade lingüística e que estes falantes possam ouvir e ser ouvidos.

Portanto, para que uma interação seja bem conduzida, é preciso que os interlocutores possam ter a capacidade de fazer leituras corretas das vozes sociais um dos outros, ou seja, os interlocutores precisam entender que as vozes que dão forma ao discurso refletem os sentidos e os valores que estruturam a sociedade, como explica Voese (2005):

Entender a interação como um processo polifônico de que não participam apenas as vozes dos interlocutores “frente-a-frente”, mas também as que, como referências, são reflexo de “tendências sociais estáveis”, significa que os interlocutores atuam, antes de tudo, como representantes de um ou outro grupo social. E, ao buscarem superar diferenças e harmonizar as suas vozes, fazem do processo necessariamente um jogo dialógico também social, em que a palavra vai à palavra, a referência vai à referência, de modo que o receptor, enquanto representante de um certo universo polifônico, assume um papel que não é menos importante do que o do enunciante. (VOESE, 2005, p. 361)

No sentido de se superarem as diferenças e harmonizarem-se as vozes sociais na instituição escolar, cujo objetivo é o de se fazer do processo de interação um jogo dialógico também social, buscamos, neste trabalho, criar a interface entre o uso variado da linguagem que circula no contexto escolar e os objetivos e metas a serem alcançados numa gestão democrática escolar. Entende-se como princípio e bases da gestão democrática escolar a participação efetiva de todos os segmentos da escola (direção, professores, pais, alunos e funcionários) na construção e reflexão sobre o conhecimento, em que todos participem das decisões administrativas e pedagógicas dessa instituição. E esta é a realidade que ainda não se pode constatar no cotidiano escolar na maioria das escolas públicas. De um lado, a escola procura ser democrática, reforçando em seu discurso a importância da participação da comunidade. Do

outro lado, a comunidade pouco se interessa das atividades voltadas para a educação escolar, por se sentir muito distante desta instituição que representa um lugar socialmente privilegiado marcado por uma linguagem, na maioria das vezes, de natureza mais formal.

Como explica Gnerre (1998):

Somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, tem acesso a uma variedade “cultura”, considerada geralmente a “língua”, e associada tipicamente a conteúdos de prestígio. Uma variedade lingüística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais, sendo a diferenciação política um elemento fundamental para favorecer a diferenciação lingüística. (GNERRE, 1998, p. 6)

A partir de Gnerre (1998), podemos compreender a diferenciação lingüística como elemento fundamental nas relações sociais, como, por exemplo, no texto de Plínio Marcos, ‘Ei, amizade!’, abaixo, no sentido de evidenciarmos que o uso de uma dada variedade da língua pode muito em seu efeito persuasivo, se conseguirmos fugir do preconceito lingüístico, segundo o qual *uma variedade lingüística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes*, conforme a citação acima de Gnerre.

O texto ‘Ei, amizade!’ foi escrito e gravado em vídeo por Plínio Marcos, a pedido do médico Dráuzio Varela, para ser exibido aos detentos da Casa de Detenção, SP, numa campanha para prevenção da AIDS no presídio, em 1983.

Ei, amizade!

Aqui é Plínio Marcos, bandido também.
Atenção, malandragem!
Eu não vou pedir nada, só vou dar um alô.
Te liga aí!

Aids é uma praga que rói até os mais fortes. E rói devagarinho, deixa o corpo sem defesa contra a doença. Quem pega essa praga está ralado de verde e amarelo, do primeiro ao quinto, sem vaselina. Não tem doutor que dê jeito. Nem reza brava. Nem choro, nem vela. Nem ‘ai Jesus’. Pegou Aids, foi pro brejo. . . Agora, c: Aids passa pelo esperma e pelo sangue. Entendeu? Pelo esperma e pelo sangue. Eu Não estou te dando este alô pra te assombrar. Então, se toca! *Não é porque tu tá na tranca que virou anjo*. Muito pelo contrário, cana dura deixa o cara ruim. Mas é preciso que cada um se cuide. Ninguém pode valer pra ninguém esse negócio de Aids.

Então, já viu, transar, só de acordo com o parceiro e de camisinha. *Tu* aí que é metido a esculachar os outros, metido a ganhar o companheiro na força bruta, na congesta: pára com isso, senão tu vai acabar empestado. Aids não toma co-

nhecimento de macheza, pega pra lá e pega pra cá. Pega em homem, pega em bicha, pega em mulher, pega em roçadeira. Pra essa peste não tem bom: quem boboia fica premiado. E fica um tempão sem saber. . . Daí, o mais malandro, no dia de visita, recebe mamão com açúcar da família e manda pra casa o Aids. E não é isso que tu quer, né, vago mestre? Então, te cuida! Sexo, só com camisinha. Quem descobre que pegou a doença se sente no prejuízo e quer ir à forra, passando pros outros. Sexo, só com camisinha. Não tem escolha, transar, só com camisinha.

Quanto a tu, mais chegado ao pico. . . Estou sabendo que ninguém corta o vício só por ordem da chefia. Mas escuta bem, vago mestre, a seringa é o canal pro Aids. No desespero, tu não se toca, não vê, não quer nem saber. Às vezes, a seringa vem até com um pingo de sangue e *tu mete* ela direto em ti. Às vezes ela parece que vem limpona e vem com a praga. E *tu*, na afobação, *mete* ela direto na veia. *Aí, tu dança*. *Tu*, que se *diz* mais tu, mas não pode agüentar a tranca sem pico, te cuida. A farinha que *tu cheira* e a erva que *tu barrufa* enfraquecem o corpo e deixa tu chué da cabeça e dos peitos, e *aí tu fica* moleza pro Aids. Mas o pico é canal direto pra essa praga que está aí.

Então, malandro, se cobre! *Quem gosta de tu* é tu mesmo. A saúde é como liberdade.

A gente só da valor pra ela quando ela já era.

No texto “Ei, amizade”, fica evidente como o sujeito-locutor (Plínio Marcos) se preocupou em utilizar a variedade lingüística específica do(s) sujeito(s) -alocutário(s), representativo(s) de uma dada comunidade de fala: a dos presidiários. O controle das variantes se dá no nível estilístico da língua: controle do tipo de relação social existente entre os interlocutores, definida como relação mais ou menos simétrica (igualdade entre o papel sociopessoal do sujeito-locutor e sujeito-alocutário) e como relação mais ou menos assimétrica (papel sociopessoal do sujeito-locutor entre sujeito-alocutário de superioridade ou de inferioridade) .

Assim, embora a iniciativa da autoria do texto seja de um médico infectologista, as variantes lingüísticas norteadoras de “Ei, amizade” não o são, por caracterizam, de fato, as variantes do alocutário do referido texto, que é toda uma comunidade carcerária. São elas: ‘malandragem’, ‘ralado de verde e amarelo’, ‘sinta o aroma da perpétua’, dentre outras. Com isso, o autor conseguiu produzir um texto de fácil percepção e interpretação, atingindo, assim, melhor seu objetivo, que era o de esclarecer este alocutário sobre a gravidade da Aids, daí as informações de prevenção de contaminação e disseminação da doença. Este seria um texto, então, que exemplifica a importância de se controlar a natureza estilística da variação lingüís-

tica, no momento da interação verbal, pois para cada ato comunicativo é necessário um repertório lingüístico específico.

Além da importância do uso específico de uma dada variante da língua com o objetivo de se fazer entender na interação verbal, é mais do que consensual o princípio de que o objeto de ensino da língua é o texto (Antunes, 2000):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) explicitam muito relevantemente esse princípio. Propõem, assim, que os eixos de estudo da língua sejam o seu USO e a REFLEXÃO sobre esse mesmo uso, o que, naturalmente, engloba atividades de escuta, de leitura, de produção e de análise de textos orais e escritos. Dessa forma, o texto passa a ser, como disse acima, o objeto a questão que centraliza o programa de ensino da língua. Conseqüentemente, deixa de ser um acontecimento eventual, em sala de aula, um apoio casual de que se vale o professor de português para dar exemplos dos itens ou das regras gramaticais que explicou. (ANTUNES, 2000, p. 13)

Então, ao centralizar o estudo da língua em seu uso e reflexão sobre esse mesmo uso, aumenta a preocupação em entender a dimensão discursiva do texto: compreender o que diz o texto e como e para que diz o que é dito. Assim, em uma situação discursiva, falar, escutar, ler e escrever textos envolvem o uso de muitas variantes lingüísticas, e esta flexibilidade ajudará a facilitar a comunicação dos interlocutores.

O problema em questão é que nas várias situações comunicativas que acontecem no contexto escolar como: reuniões, assembleias, atendimentos individuais, palestras e tantos outros que fazem parte do cotidiano da escola, há dificuldades de entendimento entre os interlocutores em questão, uma vez que os gestores que são as pessoas responsáveis neste processo, ou seja, em organizar tais momentos comunicativos, costumam não usar uma variedade lingüística adequada ao seu público alvo (pais e alunos), até porque é o momento, na maioria das vezes, de fazerem uso do “poder”. Portanto é possível perceber na escola pública, especialmente, dois momentos distintos em que a linguagem exerce seu poder: quando a escola utiliza uma linguagem muito formal, não considerando e até mesmo não respeitando a variedade lingüística utilizada pela comunidade em que está inserida, e quando seus profissionais man-

têm o discurso ideológico incutido pelo Estado, de que a escola pública é autônoma e democrática, mesmo não havendo participação de todos nas decisões administrativas e pedagógicas da escola.

Ao constatar este paradoxo que acontece no interior da escola, partindo da convivência como professora em escola pública, surgiu o interesse em investigar esta realidade marcada pelo discurso de uma escola pública autônoma e democrática, em que todos possam participar, mas em que, ao mesmo tempo, não há esta participação. Nesse sentido, questiona-se, neste trabalho: será que estes profissionais da educação têm consciência dessa teia ideológica da qual fazem parte ao valorizar apenas uma variedade lingüística? Será que os gestores têm conhecimentos teóricos e metodológicos sobre variação lingüística e gestão democrática escolar para iniciar um movimento de transformação na escola?

Para dar conta destas questões, foi, então, ministrado o curso de formação continuada (capacitação) aos gestores da referida escola, conforme já mencionado. Com base na referida metodologia (pré-teste, curso e pós-teste), o **objetivo** desta pesquisa é relatar a experiência deste curso de capacitação docente, analisando o conhecimento prévio que estes gestores tinham sobre variação lingüística e gestão democrática escolar e como o curso pôde contribuir subsidiando o conhecimento teórico destas áreas do conhecimento.

Portanto, pode-se evidenciar aos gestores desta escola pública estadual de ensino fundamental do município de Araranguá-SC, a importância de promover uma efetiva gestão democrática escolar e de se conhecerem os estudos sobre variação lingüística, conscientizando estes profissionais de que a linguagem no contexto escolar pode se tornar mais um dos instrumentos de exclusão social quando não se considera efetivamente o uso variável da língua, com ênfase ao controle das variáveis de natureza estilística, diatópica e diastrática, nas situações comunicativas no ambiente escolar.

Para dar conta desse objetivo, esta dissertação foi organizada em mais quatro capítulos. No segundo capítulo, apresentam-se os fundamentos da Sociolinguística Variacionista, e de Gestão Democrática Escolar. No terceiro capítulo, discute-se a metodologia utilizada na pesquisa. No quarto capítulo, faz-se a discussão dos dados da pesquisa, através de uma análise e discussão dos resultados obtidos no pré-teste e pós-teste após o curso de formação continuada. Finalmente, no quinto capítulo, apresentam-se as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA

Foi em meio aos estudos realizados pela dialetologia e sociolingüística, que se iniciou a valorização das dimensões geográfica e social nos estudos lingüísticos, em que era defendida a concepção de que a língua precisa ser estudada sincrônica e diacronicamente. Era oportuno o momento para se resgatar a importância da lingüística histórica, que vinha contrariar as tendências estruturais da chamada lingüística sincrônica, em vigor até então. Para isto, segundo Faraco (2006), em revisão técnica à tradução dos textos de Weinreich, Labov, Herzog (1968), foi organizado o Simpósio “Direções para a Lingüística Histórica” na Universidade do Texas em 29 e 30 de abril de 1966, por dois estudiosos de lingüística histórica nos Estados Unidos: Winfred P. Lehmann e Yakov Malkiel, com o intuito de se criar uma onda acadêmica que pudesse resgatar para a lingüística histórica uma posição de centralidade nas pesquisas.

Foi neste simpósio que foram apresentados os textos de Weinreich, Labov e Herzog (1968), considerados um clássico em lingüística histórica, pelo fato de os mesmos criticarem as tradições neogramáticas e a lingüística estrutural, e a explanação dos estudos empíricos que cada um até então tinha desenvolvido: estudos intensivos do contato lingüístico em situação de bilingüismo (Weinreich); interação dialetal (Herzog); investigações da realidade sociolingüística urbana (Labov) . Neste ensaio, os autores buscam sistematizar um conjunto

de princípios para o estudo da mudança, fundado na concepção da língua como um fenômeno caracterizado pela heterogeneidade ordenada.

A sociolinguística, com a proposta de estudar as mudanças linguísticas, fortaleceu o princípio de que a mudança não se dá por mera substituição de um elemento por outro, mas, sim, por um processo histórico, quebrando, neste momento, duas concepções básicas que eram consideradas fundamentais nos estudos linguísticos até então: que a língua era homogênea, ou seja, não havia variação, e que só se poderia estudar a língua sincronicamente ou diacronicamente.

Assim, de acordo com Camacho (2001), podemos dizer que o objeto da Sociolinguística é:

O estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos. Em outras palavras, uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. (...) Ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação mais imediata é a existência de diversidade ou da variação. A essas diferentes maneiras de falar, a Sociolinguística reserva o nome de variedades linguísticas. (CAMACHO, 2001, p. 31-32)

Porém, o que se tem de mais significativo e de extrema importância, como contribuição da sociolinguística para as ciências da linguagem, é a concepção de língua como um sistema heterogêneo, como explica Lucchesi (2004):

A concepção de língua como um sistema heterogêneo constitui o momento crucial da ruptura epistemológica que a sociolinguística opera em relação ao modelo estruturalista. Ao integrar, na concepção de língua como sistema heterogêneo, estrutura e mudança, a sociolinguística busca contribuir uma representação teórica do fenômeno linguístico que articule as suas dimensões estrutural e histórica. (LUCCHESI, 2004, p. 198)

Ao adotar esta concepção de língua como um sistema linguístico que oferece mais de uma maneira de se dizer a mesma coisa com um mesmo valor de verdade, com valores

sociais e estilísticos distintos, a sociolingüística conseguiu abrir caminhos para a realização de vários estudos similares que utilizaram sua concepção como fundamento.

Assim, na Sociolingüística, o fenômeno lingüístico mais valorizado é a variação lingüística, sendo esta um fenômeno que pode ser observado e sistematizado.

Como explica Faraco (1998):

Com a sociolingüística, amplia-se o estudo da variação lingüística, acrescentando-se à dimensão geográfica (da dialetologia) a dimensão social como fator de diferenciação lingüística. Nessas pesquisas, observa-se que nem tudo na língua é variação; contudo, em havendo variação, observa-se que ela se dá não aleatória, mas sim sistematicamente, ou seja, através da heterogeneidade lingüística há organização: é possível correlacionar a ocorrência de uma outra forma variantes com diferentes grupos de falantes, partilhando, cada grupo, características sociais peculiares. (FARACO, 1998, p. 115-116).

Os estudos lingüísticos que seguem a concepção da sociolingüística precisam considerar como seu ponto crucial a variação. Porém, esta variação na língua não acontece aleatoriamente, pois, mesmo submetida à diversidade de formas para expressar o mesmo conteúdo, a linguagem é um sistema estruturado e sistemático, sujeito a princípios de organização. Assim, partindo deste princípio essencial, da língua como uma unidade heterogênea e passível de sistematização, é que Willian Labov funda uma vertente da Sociolingüística, a Sociolingüística Variacionista.

A Sociolingüística Variacionista surge durante a década de 1960,

A partir dos estudos de William Labov sobre mudanças em progresso no inglês da ilha de Martha's Vineyard (1963) e da cidade de Nova York (1966), levados a cabo sob a orientação de Uriel Weinreich. (...) Contudo, para confirmar a relação entre variação e mudança como caminho privilegiado para se estudar o processo da mudança lingüística, era preciso superar também a idéia de que a variação era em larga medida livre, não condicionada. Era preciso considerar a variação como parte integrante do sistema lingüístico para que ela constituísse objeto da análise lingüística sistemática; rompendo, assim, com a visão estruturalista de que o sistema lingüístico seria o domínio da invariância. (LUCCHESI, 2004, p. 165-166)

Os estudos desenvolvidos por Labov em relação à natureza da linguagem humana seguem dois aspectos essenciais: o primeiro seria que os fatos lingüísticos são considerados

de caráter social; e o segundo, que a percepção que tais fatos estão submetidos à variabilidade, ou seja, a língua não é apenas um veículo para se transmitir informações, mas ela estabelece contatos sociais, sendo um sistema que acompanha a evolução da sociedade, refletindo, assim, os padrões de comportamento que variam em tempo e espaço. Para tentar explicar esta relação entre variação lingüística e variação social, Labov desenvolveu seus estudos na ilha de Martha's Vineyard e em Nova York. Labov parte, então,

em busca das correlações entre esse traço lingüístico (a “centralização” dos dois ditongos) e traços sociológicos: distribuição da centralização segundo a divisão geográfica (ilha baixa/ilha alta) , distribuição segundo os grupos sociais (pescadores, agricultores, outros) , segundo a etnia de origem (inglesa, portuguesa, indiana) . Mas é fora daí que ele vai encontrar sua explicação. (...) o estudo da situação social da ilha permite a Labov formular seu esquema definitivo: ao levar em conta as atitudes dos falantes pesquisados para com a ilha (atitudes que ele classifica em três níveis: positivo, os que querem ficar: neutro, os que não têm opinião formada; negativo, os que querem ir embora) , vê-se que quanto mais gente tem uma atitude positiva mais se centralizam os dois ditongos estudados, Em outros termos, há uma distribuição social dos ditongos: os que querem ficar na ilha adotam uma pronúncia “insular” e os que querem partir adotam uma pronúncia “continental” (CALVET, 2002, p. 91-92)

Como reforça Lucchesi (2004, p. 167), *As chaves para descobrir os padrões que governavam a variação na estrutura lingüística foram encontradas na estratificação social e na avaliação social das variantes lingüísticas.*

Já em seu trabalho com crianças de “guetos urbanos”, Labov pretendeu verificar até que ponto a dialeto falado pelas crianças negras tinha alguma influência no fracasso escolar. Segundo Calvet (2002), as pesquisas de Labov levaram-no a concluir que as dificuldades de aprendizado do Inglês entre os jovens negros são o produto de conflitos entre dois conjuntos, seu “vernáculo” e o Inglês padrão.

Os lingüistas, até então, sempre avaliavam a mudança na língua em termos teóricos e metodológicos como um sistema de informação representacional, mas como explicar que este sistema mudava sem comprometer o seu funcionamento? Foi esta explicação que Labov buscou em seus estudos, ao explicar que a língua é um sistema que desempenha fun-

ções sociais e ideológicas, nas quais durante a interação lingüística o falante se identifica socialmente e se acomoda ao seu interlocutor.

Para Lucchesi (2004), os estudos sociolingüísticos demonstraram

que a mudança é em grande parte determinada pelas relações sociopolíticas e ideológicas que se estabelecem dentro da comunidade de fala (relações de prestígio e poder, posição social e orientação cultural do falante etc.). Todos esses estudos demonstraram que a mudança não é apenas uma função do sistema lingüístico, mas uma função da interação da estruturação interna da língua com o processo social em que ela se realiza; sendo que, em muitos casos, os fatores funcionais e estruturais internos podem ser totalmente sobrepujados pela força das disposições sociais. (...) A questão levantada pode ser vista como um dos pontos cruciais da ruptura teórico-metodológica que a sociolingüística promove em relação ao estruturalismo. A análise sistemática do caráter social da mudança (e da própria língua) conduz a uma revisão significativa tanto do modo de apreensão dos fatos lingüísticos quanto do enquadramento teórico que norteia a análise desses fatos. (LUCCHESI, 2004, p. 185)

Inicia-se aqui a desmistificação de que exista uma variedade lingüística superior a outra, sendo proposto então que qualquer variação lingüística é adequada para a expressão do pensamento e para o processo de aprendizagem, pois, para Camacho (2001):

Em qualquer comunidade de fala, podemos observar a coexistência de um conjunto de variedades lingüísticas. Essa coexistência, entretanto, não se dá no vácuo, mas no contexto das relações sociais estabelecidas pela estrutura sociopolítica de cada comunidade. Na realidade objetiva da vida social, há sempre uma ordenação valorativa das variedades lingüísticas em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais. Isto é, em todas as comunidades existem variedades que são consideradas superiores e outras inferiores. (CAMACHO, 2001, p. 39)

Então, surge o interesse nas pesquisas voltadas para as minorias lingüísticas e para as questões relativas à escolarização de crianças provenientes de diferentes meios sociais e de origem estrangeira.

2.1.1 Princípios básicos da Sociolingüística Variacionista

Para compreender a teoria da variação e mudança lingüística proposta por Labov, é preciso entender alguns princípios básicos que são centrais em seus estudos. O que está no centro desta teoria é o conceito de comunidade, que, segundo Monteiro (2000, p. 39-40), *é um dos termos mais freqüentes em sua teoria. (...) para Labov (1972), a expressão não pode ser aplicada a um grupo de falantes que utilizam todos as mesmas formas e, sim, a um grupo que segue as mesmas normas relativas ao uso da língua.*

Como reforça Calvet (2002, p. 116), *William Labov considera a comunidade lingüística não como “um conjunto de falantes empregando as mesmas formas”, mas como um grupo de falantes que têm em comum um conjunto de atitudes sociais para com a língua.*

Outro princípio fundamental nesta teoria é a variação lingüística como condição do próprio sistema lingüístico. Entender que a variação que acontece na língua não é um acidente, mas uma característica essencial, é o que faz os estudos sociolingüísticos romperem com a posição homogeneizadora da língua. Assim, explica Camacho (2001):

Para a Sociolingüística, a natureza variável da língua é um pressuposto fundamental, que orienta e sustenta a observação, a descrição e a interpretação do comportamento lingüístico. As diferenças lingüísticas, observáveis nas comunidades em geral, são vistas como um dado inerente ao fenômeno lingüístico. A não aceitação da diferença é responsável por numerosos e nefastos preconceitos sociais e, neste aspecto, o preconceito lingüístico tem um efeito particularmente negativo. (CAMACHO, 2001, p. 42).

É óbvio, porém, que nem todos os fatos da língua estão sujeitos a variações. Todo sistema lingüístico possui um conjunto de regras que não pode ser mudado, sob pena de se produzirem enunciados agramaticais e ininteligíveis. Mas há, sem dúvida, um conjunto de regras variáveis, ou seja, formas diferentes de dizer a mesma coisa, e a escolha de usar uma

variável ou outra é o que interessa à sociolinguística, pois essa escolha depende de uma série de fatores tanto de ordem estrutural como de ordem social. Conforme Monteiro (2000), Labov estabelece,

Além disso, uma outra distinção. Diz ele que as regras variáveis têm uma função comunicativa (estilística, expressiva ou enfatizadora), ao passo que as regras invariantes não têm essa função, servindo apenas para facilitar a expressão das seleções já realizadas. (...) Duas ou mais formas distintas de se transmitir um conteúdo informativo constituem, pois, uma *variável lingüística*. As formas alternantes, que expressam a mesma coisa num mesmo contexto, são denominadas de *variantes lingüísticas*. (MONTEIRO, 2000, p. 58-59)

Para a sociolinguística, a língua não pode ser estudada sem se levar em conta as variáveis condicionadoras dos diferentes usos, ou seja, os fatores lingüísticos e extralingüísticos (diatráticos, diatópicos, estilísticos) na descrição lingüística, pois estes são fundamentais na compreensão do porquê das escolhas produzidas.

Portanto, segundo Camacho (2001), dois falantes de uma mesma língua não se expressam exatamente do mesmo modo, assim como um único falante raramente se expressa da mesma maneira em duas circunstâncias diferentes de comunicação. Sendo assim, o que a sociolinguística faz é correlacionar as variações existentes na expressão verbal a diferenças de natureza social e geográfica, entendendo distintamente cada domínio, o lingüístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares.

2.1.2 Labov e o ensino escolarizado da língua

Labov, ao admitir que os fenômenos de variação e mudança poderiam ser objeto de estudo sistemático, com observação das variáveis lingüísticas condicionadas por fatores externos ao sistema, ou seja, por pressões sociais, contribuiu para que se fizessem reflexões

sobre o ensino de apenas uma variedade lingüística nas escolas, sendo esta variedade a que representava os falantes socioeconomicamente favorecidos. Para Soares (1994), Labov insistiu repetidas vezes nas contradições evidentes entre os resultados de suas pesquisas e a chamada teoria da deficiência lingüística. Pode-se dizer que

ele desmistificou a lógica que atribuía à “privação lingüística” as dificuldades de aprendizagem, na escola, das minorias étnicas socialmente desfavorecidas, dificuldades que, segundo ele, são criadas pela própria escola e pela sociedade em geral, não pelo dialeto não-padrão falado por essas minorias. (...) Labov rejeita completamente o conceito de “deficiência lingüística”, que considera um “mito” sem nenhuma base na realidade social. (SOARES, 1994, p. 43-44)

A partir dessa constatação feita por Labov, passou-se a admitir mais claramente a relação entre o fracasso escolar e o ensino da língua materna baseado apenas na variedade padrão. Segundo Monteiro (2000):

Podemos perceber que como toda a educação formal é transmitida na língua-padrão, elas sentiriam, além do trauma de perceber que seu modo de falar era considerado errado, uma enorme dificuldade de processar o que lhes era transmitido. Tal não acontecia com as crianças da classe média ou alta, simplesmente porque, desde o ambiente familiar, já tinham sido expostas ao dialeto culto. (MONTEIRO, 2000, p. 144)

Como reforça Camacho (2001):

A natureza discriminatória que a linguagem pode assumir, em função da variação lingüística e dos mecanismos de estigmatização, leva, professores e pesquisadores, a refletir sobre a questão que mais nos afeta: em que grau o processo de ensino da língua materna contribui para o agravamento ou para a simples manutenção das situações de exclusão, a que está sujeita a população socialmente marginalizada? Certamente são numerosos os aspectos que respondem a essa questão. Nenhum, porém, é ainda hoje mais relevante que o da relação de conflito que se estabelece entre a cultura imposta como referencial exclusivo e as experiências vivenciadas, especialmente pelo jovem provindo de camadas marginalizadas. (CAMACHO, 2001, p. 67)

Porém, este problema está na estrutura da sociedade, pois a valorização de apenas uma variedade lingüística, ou seja, variedade padrão, como sendo o exemplo a ser seguido foi construído historicamente nas relações de dominação econômica e social. Portanto, desfazer essa concepção não é uma tarefa fácil, mas é necessária, sendo a escola o agente precursor

desta nova concepção, afinal, é ela que tem a função social de exercer o papel político na conscientização dos alunos sobre esta discriminação pela variação lingüística. Para Soares (1994) a solução estaria na

Adaptação das classes desfavorecidas às condições sociais, sua integração às “regras” de uma sociedade estratificada, em que é desigual a distribuição de privilégios, como é desigual a atribuição de prestígio às variedades dialetais. São ignoradas as contradições da sociedade como um todo, e o papel da escola, nessa perspectiva, é fundamental, o de preservar o equilíbrio do sistema social. (SOARES, 1994, p. 50)

Porém, se cabe á escola ensinar as formas lingüísticas normatizadas, isso não deve ser visto nem como a tarefa única do ensino, nem como um instrumento de adequação, como se os alunos não fizessem parte da sociedade, mas como afirma Bagno (2003):

É necessário empreender um ensino crítico da norma-padrão, escancarar sua origem “elitista e coercitiva”, e mostrar que a necessidade de dominá-la se prende á necessidade de que os alunos oriundos das camadas sociais desfavorecidas (ou seja, a imensa maioria da população brasileira) possam dispor dos mesmos instrumentos de luta dos alunos provindos das camadas privilegiadas. [...] Assim, o conhecimento e o eventual emprego dessas formas padronizadas depende exclusivamente da escola, porque elas só sobrevivem hoje na língua escrita mais monitorada. Como a prática da leitura inexiste nos meios familiares da maioria da população, é na escola que ela deverá ser praticada como uma das atividades principais do processo de educação lingüística, ao lado de outras atividades igualmente importantes.(BAGNO. 2004. p.186-187)

Nesta perspectiva, é fundamental o domínio do dialeto de prestígio pelas camadas desfavorecidas economicamente, pois esse conhecimento servirá como instrumento de luta contra as desigualdades sociais e econômicas, uma vez que oportunizará o acesso às condições de participação cultural e política na sociedade.

2.1.3 Noções de “norma padrão”, “norma culta” e “normas não-padrão”

Na sociedade brasileira contemporânea é possível perceber que os conhecimentos científicos na área da linguagem convivem com três noções de norma lingüística: “norma padrão”, “norma culta” e “normas não-padrão”.

A “norma padrão” consiste na noção de língua que mais se aproxima da gramática normativa tradicional, ou seja, é o modelo de língua ideal abstrato que trata a língua descontextualizada, arrancada de suas condições de produção histórica e social e faz com que os alunos acreditem que o manual de gramática e o dicionário contêm as únicas possibilidades de uso da língua. Bagno (2001. p.11) assim define “norma padrão” : *Ao conjunto de prescrições tradicionais veiculadas pelas gramáticas normativas, pela prática pedagógica conservadora e pelos empreendimentos puristas da mídia prefiro dar o nome de norma-padrão.* Esta norma padrão torna-se um instrumento de autoridade, podendo oferecer a seus usuários recompensas materiais em forma de poder e status sociais.

A “norma culta” se refere à linguagem utilizada pelos segmentos socialmente favorecidos, ou seja, a língua realmente empregada no dia-a-dia pelos falantes que têm escolaridade superior completa e que sempre viveram em ambiente urbano. Como reforça Bagno (2001):

Esta é a noção de *norma culta* que vem sendo empregada em diversos empreendimentos científicos como, por exemplo, o projeto NURC, que desde o início dos anos 1970 vem documentando e analisando a linguagem efetivamente empregada pelos *falantes cultos* de cinco grandes cidades brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre), sendo esses *falantes cultos* definidos por dois critérios de base: escolaridade superior completa e *background* biográfico-cultural urbano. Trata-se, portanto, de um conceito de *norma* estabelecido com critérios relativamente mais objetivos e de base empírica.(BAGNO, 2001. p.10)

Porém é importante salientar que no interior do sistema lingüístico da norma culta acontece variações segundo os grupos sociais, a idade, o sexo, etc. Assim Bagno (2001) sugere

re que abandone o uso do termo “norma culta” e passe a tratar de “variedades cultas”, porque segundo Bagno (2001. p.11) *O termo variedade implica, na sociolingüística, um uso concreto, efetivo por parte de falantes reais.*

As “normas não-padrão” seriam as variedades lingüísticas que caracterizam os grupos sociais desprestigiados. Segundo Bagno (2003):

“Norma popular”, expressão usada tanto pelos tradicionais quanto pelos tradicionalistas quanto pelos pesquisadores para designar um conjunto de variedades lingüísticas que apresentam determinadas características fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais, etc. que nunca ou muito raramente aparecem na fala (e na escrita) dos falantes “cultos”. Esta “norma popular”, como já vimos, predomina nos ambientes rurais, onde o grau de escolarização é nulo ou muito baixo. Predomina também nas periferias das cidades, para onde ocorrem os moradores do campo expulsos pela criminosa tradição latifundiária deste país, responsável pelo surgimento das favelas e dos cinturões de miséria que envolve todas as zonas urbanas brasileiras (onde se concentra hoje a maior parte da nossa população!) (BAGNO. 2003. p.63-64)

Contudo, é importante salientar que entre a “norma culta” e as “normas não-padrão” há toda uma zona intermediária, onde as influências de umas sobre as outras são intensas e constantes, afinal, atualmente temos um índice elevado de universitários provenientes da zona rural e de periferias, onde acontece uma mistura entre as normas naturalmente.

Portanto, com o avanço dos estudos sociolingüísticos torna-se impossível conceber os estudos lingüísticos como uma atitude normativa, porém não se trata de rejeitar toda variedade padrão, afinal nenhuma sociedade pode abrir mão dela, mas sim entender cada variedade lingüística através de uma análise científica.

2.1.4 A dimensão estilística da variação lingüística

Entre todas as variáveis externas, ou seja, as variáveis de ordem social, que os estudos sociolingüísticos têm discutido, o estilo de fala é, enquanto variável, um dos maiores

desafios no estudo de variação sociolingüística. Este desafio seria desenvolver um modelo teórico-metodológico que permitisse o isolamento e a caracterização dos diferentes estilos numa comunidade lingüística complexa. Segundo Monteiro (2000, p. 68), *O princípio básico é o de que nenhum falante utiliza a língua da mesma forma em todas as ocasiões, o que implica a escolha entre várias possibilidades de expressão.*

O controle da variável estilística foi relevado no estudo de Labov, em 1966, conduzido em ambiente urbano monolíngüe de Nova Iorque, ao tratar da descrição da pronúncia do /r/ em final de sílaba em lojas de departamentos daquela cidade, com controle não só de fatores de natureza social (níveis de idade, origem étnica, ocupação dos falantes e localização geográfica, como foi em Martha's Vineyard, em 1962), mas também estilística, ao serem relevados níveis de formalidade/informalidade da fala. Esta divisão entre dimensão social e estilística serve para ilustrar o alcance de uma e de outra, no plano mais teórico, porém, na prática, há uma forte vinculação entre elas, a partir do momento em que o indivíduo precisa ter, interiorizados em sua competência comunicativa, as formas alternativas padrão e não-padrão sobre as quais ele pode operar a seleção conforme variam as circunstâncias de interação.

Labov (1972) postula que não existem falantes de estilo único: há os que apresentam um campo de alternâncias estilísticas mais amplo do que outros, mas todos são capazes de alternar variantes de uma mesma variável à medida que muda o contexto social e o tema. O estilo de fala representa um sistema de comunicação controlador da interação social, no sentido de indicar como os usuários da língua devem produzir ou interpretar uma mensagem. Em maior ou menor proporção, o princípio básico que norteia a noção de estilo é de que nenhum falante utiliza a língua da mesma forma em todas as ocasiões, o que implica a escolha em várias possibilidades de expressão.

De um modo geral, a dimensão estilística da variação possui uma expressão significativa nas línguas, como explica Reis (2003):

A diversidade lingüística não se restringe a determinações motivadas por origem sociocultural, histórica e geográfica, apenas: um mesmo indivíduo pode alternar diferentes formas lingüísticas de acordo com a gama de circunstâncias que cercam a interação verbal, incluindo, por exemplo, o contexto social propriamente dito, o assunto tratado, a identidade social do falante e do interlocutor, enfim, a relação sociopessoal estabelecida entre outros fatores. (REIS, 2003, p.15)

Em resumo, a variação estilística se dá em função da identidade social do interlocutor e em função das condições sociais de produção discursiva, ou seja, refere-se ao grau de formalidade da situação e ao ajustamento do emissor à identidade social do receptor.

2.1.5 A importância da variação estilística no ambiente escolar

No ambiente escolar, como em qualquer outra situação comunicativa, a escolha de palavras durante as interações verbais, de um modo geral, e o modo de se dirigir ao interlocutor não costuma se dar de forma aleatória, mas motivada por uma diversidade de agentes controladores dos usos dessas variantes (principalmente de ordem socioeconômica). Os profissionais da educação procuram, em sua fala, reforçar sua posição social, enquanto educadores que precisam falar de forma mais próxima possível da norma culta da língua, ou seja, de modo bastante formal.

A escola tendo sido considerada como uma instituição social, que tem uma sólida tradição em que a língua escrita é tida como modelo ideal de língua enquanto as outras variedades lingüísticas são consideradas inferiores. No entanto, faz-se urgente uma mudança de atitude dos profissionais da educação em relação à diversidade lingüística e, em especial, ao uso da variável estilística (de registro) no ambiente escolar. Por exemplo, a direção da escola

não deveria usar a mesma linguagem em uma reunião pedagógica, onde quem participa são apenas os docentes, e numa assembléia geral onde estarão presentes pais e alunos, pois para Monteiro (2000):

Os falantes de uma língua ou dialeto, ao utilizarem diferentemente os traços de estilo, produzem com isso modelos distintos de percepção e interpretação desses traços. Nessa perspectiva, funcionam como índices de significação relacionados ao que se julga serem as características de status social, idade, personalidade, sexo etc. tornando freqüente a criação de estereótipos individuais ou de grupos (MONTEIRO. 2000. p. 70)

Assim, ao não se levar em conta, durante os momentos comunicativos, à variável estilística (de registro) na escola, pode-se estar dificultando a interação entre a comunidade local e escola, como explica Bortoni-Ricardo (2004):

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio. (BORTONI-RICARDO. 2004.p.23).

Afinal, o papel social dos profissionais da educação é definido por normas socioculturais que exigem destes mais formalidade, ou seja, exerce um papel social de ascendência sobre a comunidade em geral, por representarem uma instituição permeada pela escrita.

Os gestores precisam considerar que qualquer variedade lingüística é eficaz como instrumento de comunicação, que o mais importante é que todos os segmentos da escola possam compreender e serem compreendidos. Sendo que, esta nova postura, de respeito à variação lingüística no cotidiano escolar, deve iniciar-se nas práticas de sala de aula, onde o ensino da língua, segundo PCNs de Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries (1998), precisa-se deter em dois eixos: o USO, que diz respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução; e a REFLEXÃO, desenvolvida sobre os do eixo USO, referente à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escrita, leitura e

produção, privilegiando alguns aspectos lingüísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito.

Fica evidente, portanto, que esta atitude de respeito à variação lingüística deve iniciar na escola, com a mudança de postura dos gestores em relação à língua no cotidiano escolar, seja em sala de aula ou em atividades com toda a comunidade, mas sempre com a visão desta transformação para toda a sociedade. Só assim alcançaremos uma mudança significativa a idéia homogeneizante da língua.

2.1.6 A variação lingüística enfatizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais

É importante salientar que essa nova postura em relação ao respeito à variação lingüística pela escola, está sendo sugerida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Portuguesa. Este documento foi produzido pelo Ministério da Educação com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Assim o PCN de Língua Portuguesa (1998) deixa em seu texto, muito claro, como deveria ser tratado o ensino de língua nas escolas públicas.

A aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita.(PCN – Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries, 1998. p.30)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais com esta concepção de ensino de língua visa alcançar alguns de seus objetivos para o ensino fundamental brasileiro, já que nestes objetivos especificamente, estão diretamente ligados a linguagem, que são:

- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Utilizar diferentes linguagens – verbais, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Portanto, fica evidente a importância de mudança de atitudes dos profissionais da educação face à variação lingüística no âmbito escolar, pois é preciso entender que só se alcançará os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é o pleno exercício da cidadania, a partir do momento em que todos realmente aprendam que quando se falar em língua, não se trata de uma questão de certo ou errado, mas sim de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem

2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ao ter como um dos objetivos para o ensino fundamental: *Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.* E mais, como já foi mencionado anteriormente, tendo a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro, consegue mostrar, implici-

tamente, como é necessário que as escolas públicas sejam administradas através de uma gestão democrática escolar.

2.2.1 O início da concepção de gestão democrática escolar

Para se entender a busca de uma efetiva gestão democrática escolar nas escolas públicas brasileiras no atual contexto histórico, é preciso relembrar o processo de formação da educação formal brasileira.

A educação brasileira perpassou vários períodos, tendo seu início com os jesuítas no período colonial. Os jesuítas, segundo Silva (2002), criaram um monopólio da educação construindo dois modelos de escolas: a escola destinada aos filhos dos colonos, ou seja, a elite que pensava e adquiria conhecimentos para se manter no poder, e a escola para os índios que, através da catequização nas missões, iriam executar determinadas tarefas que posteriormente serviriam de mão-de-obra no trabalho agrícola.

Após a expulsão dos jesuítas do país, pouca coisa restou da prática educativa no Brasil. Conforme Aranha, em 1772 é implantado o ensino público oficial.

A Coroa nomeia professores e estabelece planos de estudo e inspeção. O curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, é modificado para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas. É elaborado um mapa com indicação das cidades, tipos de aulas e número de professores necessários, tendo sido criadas 17 aulas de ler e escrever. (...) Porém são inúmeras as dificuldades. Os colégios estão dispersos, não há mais a formação de mestres nem uniformidade de ensino, portanto, existem queixas quanto à competência dos mestres leigos, que são muito mal pagos. (ARANHA, 1996. p.134).

A primeira lei educacional do Brasil foi outorgada no período imperial onde, segundo Aranha (1996), na Assembléia Constituinte de 1823, com a vitória dos liberais sobre os conservadores, as discussões voam alto demais:

Inspirada nos ideais da Revolução Francesa, a Assembléia Constituinte aspirava a um sistema nacional de instrução pública que resultou em lei nunca cumprida. Sabemos que a Assembléia Constituinte é dissolvida e a Constituição, outorgada pela Coroa. Mantém o princípio de liberdade de ensino sem restrições e a intenção de “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. [...] O golpe de misericórdia que prejudicou de vez a educação brasileira vem, no entanto, de uma emenda à Constituição, o Ato Adicional de 1834. Essa reforma descentraliza o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias (futuros estados) são destinadas a escola elementar e a secundária. Dessa forma, a educação da elite fica a cargo do poder central e a do povo, confiado às províncias.

Esta foi a primeira medida de descentralização de poder na história da educação brasileira, que se mostrou insuficiente para resolver os problemas educacionais da época. (ARANHA, 1996. p. 152) .

Assim, é possível perceber que esta medida de colocar às províncias a responsabilidade da educação, foi uma atitude do Estado de apenas transmitir a responsabilidade e não de criar um sistema educacional.

Já que as províncias não tinham estruturas financeiras para manter as escolas, surgiram muitos problemas no período da primeira república, conforme Piletti & Piletti (1997), então colocou-se em questão os modelos educacionais herdados do Império, que privilegiavam a educação da elite secundária e superior, em prejuízo da educação popular (primário e profissional). Assim:

A educação elitista entrou em crise, de modo especial, na década de 1920, quando também se tornou mais aguda a crise de outros setores da vida brasileira _ político, econômico, cultural e social. [...] Os educadores que participavam dos debates e discussões nutriam um grande entusiasmo pela educação: acreditavam que através dela poderiam modificar a própria sociedade. Por isso, em primeiro lugar, seria necessário montar um moderno e eficiente sistema de educação, em que caberia ao Governo Federal a responsabilidade fundamental. Pode-se perceber que a década de 20 foi marcada por grandes movimentações políticas, industrialização e ideologias, fazendo crescer a pressão para que houvesse transformações rumo a democracia. (PILETTI & PILETTI, 1997, p. 188)

Com tantas transformações ocorrendo na sociedade brasileira, é no período da segunda república, quando as populações rurais migravam em massa para as cidades, que se começou a sentir uma necessidade de mão-de-obra qualificada para a industrialização, assim era preciso investir no ensino. Então, segundo o programa TVESCOLA “A história e os caminhos da gestão escolar” (2002), foi a Revolução de 30 o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista, sendo neste período criado o Ministério da Educação e Saúde no

governo de Getúlio Vargas. Assim, enquanto na Europa os Estados tinham formado sistemas públicos de educação, no Brasil a idéia de se criar um sistema público de ensino surgiu na década de 30 com os pioneiros da escola nova no movimento renovador da educação, que lançaram ao público “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que dizia:

A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo.
Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância a gravidade da educação. (...) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada. (...) Cada escola, se qual for o seu grão, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos Pais em favor da educação; (...) despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os Pais, os professores, a imprensa e todos as demais instituições directamente interessadas na obra da educação. Pois é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra de educação sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direcções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo a comunidade como a fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições Materiais e espirituais das escolas. (sic). (Programa TVESCOLA “A história e os caminhos da gestão escolar”, 2002)

Analisando o texto do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, é possível encontrar os mesmos ideais de sistema educacional que atualmente se tenta implantar nas escolas públicas brasileiras. Ideais estes que pretendem ser alcançados através de uma efetiva gestão democrática escolar: sempre priorizar e valorizar a participação de toda a comunidade escolar e local no cotidiano escolar. A partir deste momento, plantou-se a semente da luta por uma escola pública que oferecesse acesso a todos. Cunha (2002) diz que “este manifesto foi assinado por pessoas expressivas na educação como Júlio de Mesquita, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Roquete Pinto, Cecília Meirelles e tantos outros brasileiros ilustres, que tentaram mostrar que a sociedade estava diferente”. Para Mendonça (2002) o Manifesto dos Pioneiros foi

um grito de guerra por uma política educacional, porém era um manifesto liberal, não uma idéia revolucionária para uma possível análise política ou sociológica. Foi uma tentativa de fazer aquilo que os outros países já haviam feito nas suas sociedades; fazer com que a escola pública fosse um direito de cidadania, como um bem público e não como um mercado com privilégios de poucos; infelizmente não aconteceu. (MENDONÇA, Programa TVESCOLA “A história e os caminhos da gestão escolar”, 2002).

É no período do Estado Novo que a distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual para as classes desfavorecidas fica mais evidente, pois se enfatiza o ensino profissionalizante. Segundo Aranha (1996, p. 210) *é outorgada uma nova Constituição em 10 de novembro de 1937. A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado, enfatizando o ensino pré-vocacional e profissional.*

É no período da Nova República que ficaram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo esta a primeira lei brasileira da educação, em todos os níveis, do pré-primário ao superior foi à lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, mas segundo Piletti & Piletti (1996):

O assunto que mais empolgou o Congresso e que mais agitou a opinião pública e os educadores, especialmente nos últimos anos da discussão, foi a liberdade de ensino. Duas correntes radicalizaram suas posições: a dos defensores da escola pública, representada principalmente pelos educadores filiados ao movimento da educação nova, e a dos defensores da escola privada, ligados aos meios católicos. [...] Ao mesmo tempo em que prosseguia a discussão das diretrizes e bases da educação, desenvolveu-se intensa campanha pela escola pública. Educadores e outros setores da sociedade, como órgãos de imprensa, sindicatos e outras categorias profissionais, empenharam-se para tornar realidade o preceito constitucional: **“a educação é um direito de todos”** (grifo meu). Tiveram grande atuação movimentos de educação populares, especialmente, destinados à alfabetização de adultos e patrocinados pelo Governo Federal. Entre esses merecem destaque a Campanha de Educação de adultos, o Movimento de Educação de Base e o Programa Nacional de Alfabetização. (PILETTI & PILETTI, 1996. p. 220–223)

Porém, mesmo em meio às transformações das condições sociais e culturais que estavam ocorrendo, neste período, na sociedade brasileira, sendo a principal transformação a possibilidade do acesso de todos à escola, Mendonça (2002) afirma que, ao analisar a escola pública desta fase,

Ela continua sendo uma escola para a elite, pois se for observado os locais aonde essa educação se fazia, eram escolas com arquitetura belíssima, com toda a infraestrutura necessária, mas quando na década de 60 começa de ser fato uma realidade a expansão da escola pública e a população começa a ser usuária desta escola, per-

cebe-se um processo de decadência e sucateamento destas escolas, pois a elite não era mais seu usuário, portanto houve uma necessidade dos educadores de esclarecer para a sociedade que não bastava mais ter acesso à escola, era preciso que se lutasse por uma escola de qualidade de ensino, sendo esta uma bandeira de luta pela democrática. (MENDONÇA, Programa TVESCOLA “A história e os caminhos da gestão escolar”, 2002)

Com a chegada do Regime Militar, os brasileiros tiveram que conviver, durante vinte anos, com o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito, como explica Aranha (1996):

Os reflexos desses anos de chumbo foram desastrosos na cultura e na educação, além dos prejuízos econômicos, políticos e no sofrimento dos torturados e “desaparecidos”. [...] Em dezembro de 68 a Ato Institucional nº 5 (AI-5) retira todas as garantias individuais, públicas ou privadas e concede ao presidente da República poderes para atuar como executivo e legislativo. Em fevereiro de 1969, o decreto-lei nº 477 proíbe aos professores, alunos e funcionários das escolas toda e qualquer manifestação de caráter político. (ARANHA, 1996. p. 211-212)

Porém, a resistência à ditadura gerou movimentos de luta democrática. Assim a década de 80 reflete esta ação e resulta no retorno ao Estado democrático, sendo assim os diferentes setores da sociedade se organizaram para garantir o direito de influenciar no processo de mudança que ficou mais forte no país.

O programa TVESCOLA “A história e os caminhos da gestão escolar” (2002) diz que,

No período da Abertura Política desde 1986, quando se instaurou o processo constituinte, os educadores organizados especialmente nas suas entidades de caráter científico, acadêmico e sindical, compreenderam que era importante influenciar o Congresso Nacional, surgindo o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública a fim de colocar um capítulo de educação na Constituição, princípios que garantissem uma escola ao mesmo tempo plural, aberta, igualitária e democrática. Houve então um processo de redemocratização da escola, ou seja, uma nova maneira de se pensar o processo de administração da escola, sendo esta idéia que acaba se consolidando como gestão democrática escolar. (Programa TVESCOLA “A história e os caminhos da gestão escolar”, 2002).

Mendonça (2002), no mesmo programa afirma:

A primeira atitude tomada pelos educadores para iniciar essa luta pela gestão democrática escolar foi à descentralização dos processos de hierarquia verticalizada

através da eleição para diretores, esta foi uma forma que o campo educacional encontrou de entender que a escola precisava ser administrada não apenas por um professor habilitado através de um cargo comissionado por indicação política, ou seja, sendo o diretor eleito pelo voto dos professores, pais, alunos e funcionários oportunizaria mais possibilidades de ser obter alguém que tenha atitudes de querer a inclusão de toda a comunidade escolar e que seu processo de administrar seja de ordenação e não de imposição. (MENDONÇA, Programa TVESCOLA “A história e os caminhos da gestão escolar”, 2002).

Alguns instrumentos foram utilizados para que fosse construída a concepção de gestão democrática escolar como: a descentralização dos processos de hierarquia verticalizada, através de eleição para diretores das unidades escolares, a formação do Conselho Escolar e a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Com os objetivos definidos coube ao Fórum Nacional estabelecer as discussões em favor à implementação destes instrumentos junto ao Congresso Nacional, conseguindo, então, incluir na Constituição Federal de 1988 a gestão democrática escolar como princípio do ensino público, sendo então sancionada a lei 9.394/96, onde em seu art. 14 estabelece que:

“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 escolar ou equivalente”(CONSTITUIÇÃO NACIONAL, 1998)

A lei 9.394/96 é a que está em vigor, atualmente, mas se tem como última iniciativa por uma educação brasileira melhor, a lei 10.172 de 2000, que aprova o Plano Nacional de Educação com validade de dez anos, a qual proporcionou uma aproximação da escola, com os Sistemas Municipal, Estadual e Federal de ensino.

2.2.2 A gestão escolar no contexto atual: 2001 a 2007

O princípio de gestão democrática escolar está garantido em lei, a partir de 2001. Percebe-se, então, iniciar-se um grande movimento no campo educacional para a divulgação da gestão democrática escolar. Os Estados, através do CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, lançam um “Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolar” intitulado “Progestão”, que foi oferecido pelos Estados primeiramente aos diretores das unidades escolares públicas e posteriormente para alguns professores. Este programa tinha como objetivo:

Discutir a função social da escola, buscando compreender as ligações existentes entre elas e as demandas da comunidade, tendo como foco a reflexão do papel da escola no mundo contemporâneo, como o lugar que apresenta às novas gerações as formas de convivência que tornam possível a cidadania e o pleno desenvolvimento do ser humano. (CONSED, 2001, p. 7)

Após a iniciativa do CONSED em divulgar a gestão democrática escolar, houve várias iniciativas de Universidades, Associações e dos Estados em elaborar cursos a distância de licenciatura e Pós-Graduação “Lato Sensu”, Simpósios¹, cursos com premiações², revista “Gestão em rede”³ e programas da TVESCOLA.

Atualmente, como mais um incentivo para que aconteça a gestão democrática escolar nas escolas públicas, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação lançou no ano de 2006 o “Programa nacional de Fortalecimento dos conselhos Escolares” tendo co-

¹ Simpósio Catarinense de Administração da Educação – promovido pela AAESC – Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina e ANPAE/SUL/SC – Associação Nacional de Política e Administração da Educação promovem estes eventos desde 1985.

² Prêmio Nacional de referência em Gestão Escolar ano base 2005 – promovido pela Unesco.

³ Revista produzida pelo CONSED. Sua distribuição é feita mensalmente às Secretarias Estaduais de Educação.

mo objetivo atuar em regime de colaboração com os sistemas de ensino, visando à implantação e ao fortalecimento de Conselhos Escolares (Conselhos Deliberativos) nas escolas públicas de Educação Básica. O material teórico deste programa reforça a importância de uma efetiva gestão democrática escolar, e é possível encontrar uma concepção de gestão democrática um pouco diferente, pois já é possível perceber um pouco de preocupação com a variação estilística que acontece durante os processos comunicativos no cotidiano escolar, como explica Wittmann (2006, p. 49): *Nas situações a serem investigadas precisam ser identificados: os atores envolvidos: tipo de relação estabelecido entre esses atores, como percebem a realidade na qual estão envolvidos, quais as divergências conceituais existentes e qual o universo vocabular utilizado.*

E também com a questão da variação lingüística, como enfatiza Gracindo (2006):

Com esses atributos para os conteúdos e para a metodologia das escolas do campo, até mesmo o processo de alfabetização se configura na medida em que a concepção de letramento considera a diversidade lingüística do campo, mostrando a importância do uso social da escrita e da leitura. Nesta concepção, não existe a linguagem “errada”, pois ela é sempre consequência de uma dada cultura e, como tal, deve ser compreendida e respeitada. Nesse sentido, o povoamento com palavras em todo o ambiente escolar e no seu entorno, nomeando os diversos objetos ali existentes, na linguagem local e na linguagem “erudita”, tem sido uma boa estratégia para se criar um ambiente alfabetizador. (GRACINDO, 2006, p. 77)

Portanto, mesmo com tanta divulgação, incentivos e mudanças de concepção de se ver a participação da comunidade local no cotidiano escolar, mais uma vez a educação brasileira está sendo manipulada pelo jogo ideológico discursivo, ou seja, temos nas práticas discursivas destes materiais de divulgação um discurso que fica apenas na teoria, pois ao se analisarem alguns materiais divulgados, principalmente os direcionados a mídia, constata-se que eles se restringem apenas a projetos interdisciplinares realizados em algumas escolas públicas.

Porém, estes mesmos projetos interdisciplinares conseguem mostrar que é possível se fazer uma gestão democrática, ou seja, fica visível, nestes projetos, que realmente só acontece modificações nas ações educacionais quando há participação de todos os segmentos

escolares, mesmo não havendo a garantia de um continuum dessas ações. Assim a divulgação destes projetos não garantem que esta é a realidade da maioria das escolas públicas, mas passa a imagem perante a sociedade de que esteja acontecendo.

São visíveis alguns problemas que podem indicar possíveis explicações para esse distanciamento entre a teoria e a prática em relação à gestão democrática escolar.

Um problema que se pode perceber é que nestes estudos se centraliza a gestão escolar na figura do diretor da escola, já que todo o conhecimento teórico produzido pelo Estado é direcionado a ele; na maioria dos Estados Brasileiros, cargo comissionado. É importante salientar que inclusive a nomenclatura para esta função na escola pública foi modificada, ao invés de “Diretor Escolar” agora a denominação é “Gestor Escolar”. Portanto temos duas situações problemáticas em relação à função do diretor da escola pública: a primeira seria que é preciso partir de uma iniciativa do diretor para que o conhecimento referido acima seja compartilhado, privando toda a comunidade escolar e local de ter acesso a este conhecimento com mais facilidade; a segunda seria que não foi cumprido nem ao menos um dos primeiros requisitos necessários para que se tente implantar uma gestão democrática escolar: a “eleição de diretor”, direito este garantido na Constituição.

Outro problema que pode ser citado é como o Plano Político Pedagógico é percebido pela comunidade escolar na maioria das escolas públicas. Sendo o projeto político pedagógico um instrumento crucial para que haja uma gestão democrática escolar, é preciso que este documento seja planejado coletivamente pela comunidade escolar. Para Oliveira (2003), o projeto político pedagógico é um instrumento de significativo valor para a escola,

Ele é compreendido como o plano global da instituição ou o projeto educativo, um instrumento teórico-metodológico, cuja finalidade é contribuir para a organização do conhecimento escolar. Sua construção deve articular todos os partícipes da realidade escolar (corpo docente, discente, comunidade), de forma que estes pensem, com base na própria realidade, sobre a singularidade que a caracteriza, sua autonomia, os

objetivos das ações desenvolvidas e a maneira de operacionalizá-las de forma mais política, crítica e criativa. (OLIVEIRA, 2003, p. 95)

Portanto, o Plano Político Pedagógico se configura como um projeto em constante transformação, pois se alimenta das avaliações que faz das ações desenvolvidas, se programando para futuras ações em melhoria da escola. Porém na prática o Plano Político Pedagógico na maioria das escolas públicas, infelizmente, continua sendo um documento de gaveta, feito apenas para cumprir uma parte burocrática exigida pelos sistemas de ensino, estando longe de realmente cumprir seu papel de projeto institucional que estabelece conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos pela escola, sendo o canal de participação popular nas deliberações escolares, possibilitando a todos (diretor, professores, pais, alunos e funcionários) terem voz e vez.

Conforme Mendonça (2002), a gestão democrática escolar é um processo de luta histórica que o país ainda está enfrentando,

Historicamente a Gestão Democrática Escolar no primeiro momento, era uma luta pela escola pública como um bem comum para todos, ou seja, um bem público; no segundo momento em que a sociedade participa desta luta como integrante desta escola, essa democratização é por uma qualidade de ensino e no terceiro momento aparece como uma diretriz estratégica, ou seja, ao democratizar a escola o sistema de ensino e a educação propriamente dita, possibilita que haja um importante reflexo para a democratização da sociedade. (MENDONÇA, Programa TVESCOLA “A história e os caminhos da gestão escolar” 2002)

Atualmente, estamos neste terceiro momento, em que a gestão democrática escolar deve ser compreendida como um processo que precisa acontecer em todas as escolas públicas, como diz Gracindo (2006):

Concebe-se a gestão democrática como uma ação coletiva, onde os diversos segmentos da escola e da comunidade externa contribuem na delimitação e na implementação da escola e da comunidade externa contribuem na delimitação e na implementação das ações educacionais. (...) como participação entende-se a forma pela qual se exercita a democracia participativa. Muito diferentemente do que vem praticando como participação, onde os sujeitos são chamados à escola para executarem ações estabelecidas por ela, decisões estas geralmente originadas na direção da escola. A participação aqui destacada compreende a possibilidade de todos os segmentos internos e externos à

escola decidirem os rumos da escola de forma coletiva, onde a execução das tarefas caberá aos seus grupos profissionais específicos. (GRACINDO. 2006. p. 43)

Para Silva (2002), a concepção de gestão democrática escolar está vinculada à função social que a escola pública deve cumprir e, portanto,

Passa a ser a agência da cidadania, pois é a instituição representativa de democracia e ao mesmo tempo é a rede do Estado mais presente na sociedade que acolhe o indivíduo excluído historicamente por esta mesma sociedade, sendo que ao mesmo tempo não se pode negar que este indivíduo precisa estar preparado para atuar no contexto dessa sociedade complexa, na “era do conhecimento”. (SILVA, Programa TVESCOLA “A história e os caminhos da gestão escolar”, 2002)

Afinal a escola é uma instituição que historicamente sempre foi responsável apenas por passar para as novas gerações o patrimônio cultural produzido pela humanidade, mas hoje a humanidade já encontrou formas mais eficazes de transmitir informações. A escola passou, então, a ter como função central a formação da pessoa como sujeito histórico, precisando trabalhar igualmente o aspecto cognitivo, o social e o afetivo.

Nesta perspectiva, a escola pública precisa de uma nova maneira de organização, descentralizando e abrangendo o exercício do poder, incluindo os processos de planejamento, tomada de decisões e a avaliação dos resultados apresentados. Assim, a escola transforma-se num lugar onde se desenvolvem novas experiências e competências e isto é um desafio de toda a comunidade escolar.

Para isso, segundo Ferreiro (2003), é preciso lembrar: quem somos nós?

A gestão escolar democrática que se desenvolve e se realiza por meio da efetiva participação comprometida de todos precisa basear-se numa definição abrangente do conceito de “nós”, num compromisso de construir uma comunidade que é tanto da escola quanto da sociedade onde ela existe. Para isso, faz-se necessário pautar-se em um conjunto de valores definidos em termos amplos, postos em prática: aumentar a participação nos movimentos sociais e na escola, fortalecer indivíduos e grupos em geral silenciados, criar novas formas de articular o mundo real e os problemas sociais reais com a escola, de tal maneira que a escola esteja integralmente vinculada com as experiências das pessoas em suas vidas cotidianas que, hoje, é “bombardeada” pela violência disseminada na rua, no mundo e veiculada pela mídia. Afinal, se as escolas de uma sociedade democrática não existem e não trabalham para defender e ampliar a democracia são socialmente inúteis ou perigosas. Na melhor das hipóte-

ses, educarão pessoas que, de forma individualista, vão viver sua vida e ganhar seu pão indiferentes às obrigações da cidadania, em particular, e do modo de vida democrático em geral. Ao contrário, as escolas de uma sociedade democrática existem e trabalham para defender e ampliar a democracia, por meio da conscientização que se efetiva quando da participação de todos na construção coletiva da cidadania. (FERREIRO, 2003, p. 52)

O aprendizado democrático implica a capacidade de discutir, elaborar e aceitar regras coletivas, assim como a superação de obstáculos e divergências, por meio do diálogo, para a construção de propósitos comuns. Sabe-se da dificuldade que a escola pública enfrenta para conseguir o envolvimento da comunidade nas atividades escolares, afinal a escola enfrenta questões históricas e socialmente construídas da não-valorização do conhecimento acadêmico e da escola como símbolo de status social, privilégio da classe social mais favorecida economicamente.

Portanto a idéia da gestão democrática escolar torna-se um desafio, afinal, precisa trabalhar com os múltiplos sentidos que a palavra democracia nos apresenta e para isto entende-se que o papel do diretor e professores neste processo de gestão é fundamental, pois são eles os intelectuais que deveriam conter os conhecimentos científicos e as práticas necessários para dar início a este processo de democratização na escola, afinal ser profissional na educação é participar de um processo educativo que não se restringe a dar aula, mas que envolve discutir e refletir sobre a relação entre escola, comunidade, vida e mundo.

Como reforça o CONSED (2001, p.29): *A participação da comunidade na escola pode gerar conflitos – seja por submetê-la a pressões de grupos em defesa de interesses específicos, seja por torná-la palco de disputas de caráter partidário, clientelista ou ideológico.*

2.2.3 O papel do diretor na gestão democrática escolar

Será que os diretores das escolas públicas estão preparados para promover uma efetiva gestão democrática escolar? Sabe-se que legalmente a LDB dá plena autonomia para a escola pública, através de seu Plano Político Pedagógico, construído coletivamente pela comunidade escolar (diretor, professores, pais e alunos), para que ela possa realizar esta gestão democrática, não centralizando a responsabilidade da administração da escola apenas no diretor e nem a formação escolar do aluno apenas nos professores. Entretanto, sabemos que o diretor tem um poder social e sua atuação precisa ser marcada pelo reconhecimento do grupo, para saber coordenar atividades e dividir tarefas. Portanto atuar como liderança e ter posicionamentos que estão vinculados a um complexo conjunto de relações interpessoais, sendo extremamente difícil definir uma estrutura que estimule a geração de idéias entre as pessoas e, ao mesmo tempo, organizá-las num propósito comum, desfazendo a dicotomia entre planejadores e executores.

Para Valerien (1993), o diretor de escola é um burocrata,

Na medida em que ocupa uma situação concedida pela autoridade de um sistema burocrático. Este diretor está encarregado, em certa medida, de manter as estruturas existentes e de satisfazer a vontade dos superiores hierárquicos, com os quais geralmente se identifica. Contudo, ele é *efetivamente autônomo em certos setores de sua escola* e seu processo de direção torna-se mais evidente em função da maneira como exerce sua autoridade em cada um desses domínios. Ele pode exercer um controle autocrático, fazer que os professores participem em todas as decisões de modo democrático, ou ficar simplesmente sentado em seu gabinete atendendo ao telefone, recebendo visitas. (VALERIEN, 1993, p. 83)

É preciso que o diretor da escola tenha plena consciência do seu poder e exerça a autoridade de uma forma esclarecida e democrática. Para isto, ele precisa desenvolver a capacidade de gerenciar a escola ouvindo as opiniões de todos, conseguindo trazer à tona o potencial de cada pessoa, precisa fazer alianças com outras instituições para promover mais e

melhor o ensino-aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, não esquecer que é responsável pela administração da escola, e precisa impor respeito, só que esta administração pode ser através de um trabalho em que todos se sintam livres para realizar tarefas e transformar suas práticas, e sejam participantes atuantes de uma equipe que tem os mesmos propósitos.

2.2.4 O papel dos professores na gestão democrática escolar

Os educadores brasileiros, mesmo tendo autonomia para desenvolver suas atividades pedagógicas, historicamente sempre foram submetidos ao controle político.

Para Fontana (2003):

As constituições sociais das relações escolarizadas estão ancoradas em macro-conceitos como poder, opressão, autoridade, Estado, luta de classes, alienações, etc. , convertidos em suportes de condicionantes estruturais, onde nem sempre os professores se reconhecem naquelas análises os embates e as contradições, a dinâmica e a diversidade por nós vividas nas situações imediatas e cotidianas de sala de aula. Um resultado de tais operações foi à homogeneização e o congelamento do trabalho pedagógico cotidiano, descrita como uma rotina rigidamente padronizada e burocratizada marcada por uma leitura de viés liberal das relações sociais e pela culpabilização do aluno pelo fracasso escolar, da qual nada escapavam ou se diferenciava. Outro resultado desses modos de dizer “o ser professor” foi a reafirmação de nossa inadequabilidade às propostas pedagógicas derivadas das teorias educacionais de cunho progressista. Em relação à análise do nosso processo de profissionalização, fomos apresentados – professoras e professores – como um grupo profissional marcado pelo ceticismo generalizado, pela recusa das obrigações e avaliações, pelo corporativismo, pela incompetência e descompromisso, oscilando entre a resistência à mudança e a adesão superficial aos modismos em voga. Tais referências acabaram contribuindo para a imagem de uma categoria profissional inscrita na ordem social a partir do negativo: “sem competência técnica, sem consciência e compromisso “políticos”, sem “identidade profissional” (FONTANA, 2003, p. 24-25)

Os professores sempre tiveram dificuldades para explicitar seus saberes docentes, pois as ciências da educação se desenvolveram privilegiando os “saberes teóricos” em detrimento dos “saberes práticos”, tendo assim um isolamento social e não podendo realizar reflexões coletivas sobre suas práticas educativas.

Segundo Christov (2002), pode-se perceber nos discursos oficiais e não-oficiais na sociedade que é,

responsabilidade apenas do professor formar o aluno um cidadão e inculcando esta ideologia os sistemas de ensino culpam a má formação dos docentes quando os alunos das escolas públicas saem do ensino fundamental e médio sem adquirirem o conhecimento necessário para atuarem como cidadãos na sociedade. Esta ideologia reflete diretamente nas práticas desses docentes, pois se o professor não tem a perspectiva que é coletivamente, na escola, que ele vai dar conta da cobrança de que é responsável pela formação do aluno, então quando o professor não corresponde profissionalmente seu papel de formador de cidadãos, o professor fica frustrado, não se sente parte da construção deste processo, cria a resistência a mudanças e conseqüentemente não ajuda na construir uma gestão democrática em sua escola. (CHRISTOV, 2002. Programa TVESCOLA “O papel do professor”)

Continua a argumentar Christov (2002), o professor precisa ter dois campos de luta:

o primeiro é na sala de aula, contemplando seus alunos com um trabalho que desenvolva as habilidades necessárias para sua formação escolar que privilegie as práticas sociais, sendo um profissional que tenha uma formação continuada e a segunda é a luta fora da sala de aula, no coletivo da escola, nas entidades de lutas sociais, campanhas, movimentos que possam realizar conquistas e garantir o seu espaço na sociedade para ter voz e vez, organizando-se politicamente para reivindicar que os direitos garantidos pela Constituição sejam concretizados e a escola cumpra seu papel social para uma transformação na sociedade, incluindo nesta luta a eleição para diretores. “no Estado de Santa Catarina não há eleição de diretores”. (CHRISTOV, 2002. Programa TVESCOLA “O papel do professor”)

Também é possível encontrar na Proposta Curricular de Santa Catarina a preocupação de que haja um empenho profissional maior por parte dos professores em refletir sobre como é visto seu trabalho na sociedade e qual a importância de seu trabalho consciente e responsável para a transformação da realidade, como explica Vasconcelos (1998) em epígrafe

[...] o trabalho do educador, assim como na maioria dos trabalhadores, está marcado pela alienação, o que significa dizer que o educador não domina bem nem o processo, nem o produto de seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade. Assim, é muito comum vermos as pessoas atuando na base do “piloto automático”, qual seja, fazendo as coisas de forma mecânica, cumprindo rituais e rotinas institucionais. Tudo isto, por certo, não é um processo voluntário, consciente, há toda uma rede de significações alienadas que é fornecida – de forma até mesmo muito sofisticada – pela ideologia dominante (VASCONCELOS apud PCSC, 1998, p. 88) .

Logo após a citação de Vasconcelos, a Proposta Curricular de Santa Catarina diz (1998, p. 88) [...] *nenhum educador pode pretender promover a CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO enquanto se mantiver no estado identificado na epígrafe acima. O conhecimento só faz sentido se implicar compreensão da realidade, usufruto e transformação dessa mesma realidade.*

É necessário que o professor tenha consciência de que ele não pode formar um aluno cidadão sozinho, que precisa trabalhar efetivamente junto com a comunidade escolar, pois a sociedade é marcada pelas diversidades sociais, políticas, econômicas, ideológicas, culturas e lingüísticas e o professor necessita saber lidar com todas essas diversidades ao mesmo tempo.

2.2.5 O desafio de se efetuar uma gestão democrática escolar

Uma efetiva gestão democrática escolar é o desafio atual apresentado ao diretor e professores da escola pública, sendo necessário superar a restrição representada pelas políticas atuais e se reivindicar maior autonomia entre o nível macro – sistemas de ensino – e o nível micro – representado pela gestão da instituição e da própria sala de aula. É preciso que sejam questionadas as competências científicas, pedagógicas e pessoais. Quais são os ideais que orientam as tomadas de decisões na sociedade globalizada e nas instituições? São ideais de equidade, de justiça social, de solidariedade de democracia ou são idéias discricionárias, individuais de dominação e exclusão social?

Cabe ao diretor (mesmo ocupando um cargo por nomeação política) e aos professores trazer estas questões para debate na escola, tendo como suporte para esta ação estudos

científicos, ou seja, buscando conhecimentos em: legislação; teorias educacionais; planejamento; administração; metodologia; novas tecnologias; relações interpessoais, liderança; marketing e tantos outros, não se limitando apenas no conhecimento repassado através de cursos promovidos pelos sistemas de ensino.

No plano legal os professores conquistaram muitos direitos legais, mas que em sua maioria, ainda não são executados na prática, como: necessidade de formação continuada, de remuneração digna e de um Plano Nacional de Carreira, etc.

Para Ferreira (2003):

A gestão da educação hoje ultrapassou estas formas estritamente racionais, técnicas e mecânicas que a caracterizam durante muitos anos, sem contudo, prescindir de alguns destes mecanismos, enquanto instrumentos necessários ao seu bom desenvolvimento e ao “bom funcionamento da escola”, mas, apenas enquanto instrumentais, a serviço dos propósitos decididos coletivamente e expressos no projeto político pedagógico da escola que cumpre, desta forma sua função social e seu papel político-institucional. É consenso hoje que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão democrática um componente decisivo em todo o processo coletivo de construção do planejamento, organização e desenvolvimento do projeto político pedagógico e de um ensino de qualidade. Todavia é realidade, ainda, que a compreensão teórica-prática da gestão democrática da educação ainda está se fazendo, no próprio processo de construção do projeto político pedagógico e da autonomia da escola, que embora já seja uma convicção e uma prática em desenvolvimento, ainda não é uma realidade da vida social e profissional. Há que reforçar este valor, seus significados e suas práticas. (FERREIRA, 2003, p. 16)

Os profissionais da educação precisam ter uma visão ampliada da escola, percebendo sua importância como peça chave de um conjunto maior, assim aumenta o compromisso profissional destes educadores ao estarem conscientes que cada ação realizada na escola irá influenciar diretamente na conscientização dos alunos como membros da sociedade brasileira e do mundo.

2.3 VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: DESAFIOS PARA A ESCOLA PÚBLICA

A escola pública, no contexto atual, está enfrentando pelo menos, dois desafios: o primeiro seria modificar a concepção de língua, pautada apenas na valorização da norma padrão, como sendo a adequada para esta instituição (afinal esta é a instituição que transmite o conhecimento formal) onde, em geral, não se compreende a importância da variação linguística (especialmente a variação estilística) como um recurso importante para facilitar a comunicação no contexto escolar; o segundo, seria conseguir realmente fazer uma escola pública realmente democrática, onde todos os seus segmentos (funcionários, professores, pais e alunos) sintam-se realmente à vontade para expressar suas idéias, tendo uma participação efetiva nas decisões da escola.

Portanto, seria exatamente nos momentos proporcionados pela escola para que aconteça a participação de todos os segmentos (reuniões, assembléias) onde são tomadas as decisões do funcionamento da escola, sendo um incentivo para que aconteça uma gestão democrática escolar, que estes profissionais da educação, precisam estar cientes da importância de se utilizar a variação estilística, adequando, no ato comunicativo, a variedade linguística utilizada com o tipo de interlocutores.

Afinal, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o elo entre estes dois conceitos, quando este documento oficial do Ministério da Educação coloca a variação linguística como peça fundamental para o ensino da língua materna, ao mesmo tempo enfatiza a cidadania como sendo seu objetivo a ser alcançado com os alunos brasileiros, estando aqui indiretamente mencionado a participação democrática, sendo que esta participação se inicia

na escola, desde de cedo através da participação direta das tomadas de decisões no âmbito da escola. cabe então aos profissionais da educação enfrentá-los.

Fica muito evidente, após todas as reflexões feitas sobre a importância do respeito da variação lingüística (principalmente a de natureza estilística) e gestão democrática escolar, que estes dois processos precisam andar juntos para que se iniciem modificações tanto nas ações como na visão que a sociedade tem do processo educacional, visão esta sempre como uma instituição afastada da comunidade em geral, por representar um domínio sociocultural formal.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos para a presente pesquisa. Como seqüência das etapas que serão apresentadas, seguem método da pesquisa, o objeto da pesquisa (coleta e tratamento); e o instrumento de pesquisa.

3.1 MÉTODO DA PESQUISA

Trata-se de um estudo de caso: uma análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de modo a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento (Rauen, 2006, p. 178) .

O estudo de caso aqui apresentado constitui-se numa pesquisa empírica que investiga um fenômeno atual em seu contexto de vida real, cujo objetivo é o de investigar o conhecimento dos gestores acerca da gestão democrática escolar e da variação linguística: se as professoras e funcionários envolvidos na pesquisa têm conhecimento de como a escola pública pode ser administrada através de uma gestão democrática escolar; sendo esta uma conquista construída historicamente; se esses gestores têm conhecimento sobre variação linguística; se associam este conhecimento ao uso variável da linguagem em situações comunicativas específicas.

3.2 OBJETO DA PESQUISA

A intenção inicial quanto a realização desta pesquisa era coletar dados sobre o conhecimento acerca de gestão democrática escolar e de variação lingüística, junto aos profissionais da educação (total de 12) de uma escola pública estadual do município de Araranguá (SC). A escola possui 300 alunos e está localizada na zona rural, região em que o uso de variantes (em grande parte, estigmatizadas) se alterna de modo muito freqüente na fala da comunidade.

Porém, alguns profissionais (quatro deles), por vários motivos, não puderam participar do curso de capacitação. O curso foi realizado, então, os demais gestores (oito ao todo) da escola em questão, e, num encontro posterior, foram apresentados os resultados alcançados na pesquisa.

Assim, foram sujeitos da presente pesquisa: oito gestores do ensino fundamental, todos do sexo feminino, faixa etária entre 25 e 45 anos, sendo 7 deles com especialização nas suas áreas e um com apenas o ensino médio concluído (magistério). Os nomes destas informantes serão resguardados: professores de 1ª a 4ª séries, professores de 5ª a 8ª séries, das áreas de Geografia, Artes, Matemáticos e Língua Portuguesa e funcionários da secretaria da escola.

3.3 O INSTRUMENTO DE PESQUISA

Como instrumento de pesquisa, foram elaborados dois documentos de coleta de dados (pré-teste e pós-teste), sendo o primeiro instrumento (pré-teste) um questionário de duas páginas, contendo sete questões abertas (ver anexo). Como o instrumento de coleta de da-

dos era composto por questões abertas, tomou-se a decisão de se fazer esta primeira fase em dois momentos distintos, assim foi possível nos assegurarmos que os sujeitos não utilizaram como resposta da testagem dados ou informações que eventualmente estivessem nas próprias questões seqüentes.

O questionário do pré-teste era assim estruturado: continha um cabeçalho onde a informante criou seu pseudônimo e informou seus dados sociais (idade, sexo, formação acadêmica, tempo de atuação no magistério, série e disciplina com que trabalha), respondendo, neste momento, a quatro questões abertas.

No segundo questionário do pré-teste, a informante informou seu pseudônimo e respondeu a três questões abertas.

O questionário aplicado no pré-teste foi respondido antes do início de duas reuniões pedagógicas que já estavam previstas no calendário escolar em 2006/2. Esta escolha de realizar a coleta de dados nos dias em que aconteceram as reuniões pedagógicas justifica-se por dois pontos que foram considerados cruciais para o bom andamento da pesquisa: o primeiro refere-se às datas já pré-determinadas; o segundo, pelo fato de todas as informantes serem convocadas a participar destas reuniões pedagógicas. É importante ressaltar que, no primeiro dia de coleta dados, ou seja, na reunião pedagógica do dia 30/04/2006, foi esclarecido às gestoras da importância de sua participação nesta pesquisa, de que não haveria identificação da escola e dos nomes dos gestores informantes e foi assinado o termo de consentimento pelas mesmas. As informantes responderam ao questionário na presença da pesquisadora, porém sem nenhuma intervenção.

A segunda parte do questionário foi realizada antes da reunião pedagógica do dia 23/05/2006, seguindo os mesmos procedimentos da primeira coleta de dados (pré-teste). Finalizada esta primeira etapa de coleta de dados, foi realizado um curso de capacitação com

carga horária semanal de 20 horas no período de 31/07/2006 a 02/08/2006 na unidade escolar, em estudo, tendo como título “Gestão democrática escolar e a função social da escola na transformação do educando: a inclusão pela linguagem, numa perspectiva de Letramento” (ver anexo). Foram abordados os seguintes conceitos: gestão democrática escolar; variação lingüística e letramento (foi incluído letramento a pedido dos professores, pois é um conceito que foi incluído na Proposta Curricular de Santa Catarina em 2005 e se faziam necessárias as reflexões sobre o assunto).

Como instrumento para a segunda fase da coleta de dados (pós-teste), usou-se a estratégia de retomada do questionário respondido na primeira fase, com o acréscimo de mais uma questão, sendo esta parte aplicada ao término do curso de capacitação. Nesta fase, as informantes tiveram acesso ao questionário que tinham respondido no pré-teste, tendo a liberdade de alterar o que consideravam necessário, indicando o número da questão (do questionário) na fase do pré-teste, e fazendo alterações em suas respostas. Em seguida, responderam mais uma questão aberta (questão complementar).

A decisão de não fazê-las responder todo o questionário novamente partiu das seguintes considerações: a) como o curso foi realizado em dias consecutivos, as participantes já estavam cansadas para responderem todo o questionário; b) sendo oferecida a liberdade de alterar as questões que elas achassem necessárias, foi possível identificar o que mais chamou a atenção em relação aos conceitos abordados nesta pesquisa. Porém, foi tomada a decisão de acrescentar mais uma questão nesta fase de coleta de dados, sendo esta elaborada de maneira que ao responder as informantes deveriam conseguir unir os conceitos de gestão democrática escolar e variação lingüística em sua resposta, o que é considerado de extrema importância para esta pesquisa.

De posse dos questionários respondidos, procedeu-se à apresentação, análise e discussão dos resultados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo destina-se a correlacionar os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste aplicados aos gestores no curso de capacitação sobre variação e mudança lingüística e gestão democrática escolar, para, então, realizarem-se a descrição e a análise dos referidos resultados.

Proceder-se-á da seguinte maneira: os dados coletados no pré e pós-teste respeitarão a ordem das questões no instrumento de pesquisa.

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 1

QUESTÃO 01: *O QUE VOCÊ ENTENDE POR GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR?*

OBJETIVO DA QUESTÃO 01:

O objetivo desta questão era evidenciar (ou não) a hipótese de que os profissionais da educação tenham poucos conhecimentos sobre o conceito de gestão democrática escolar.

Gestores	Resposta obtida no pré-teste	Resposta obtida no pós-teste
1	<i>Quando há o envolvimento de toda a comunidade escolar nas decisões tomadas pela escola, todos participam através do P. P. P.</i>	[Não alterou a resposta]
2	<i>Já ouvi comentários de colegas que participaram do curso de gestores, mas elaborar uma definição prefiro não arriscar. Me considero leiga no assunto.</i>	<i>Após o curso entendi que o diretor não pode monopolizar, dirigir sozinho. A escola é de todos: pais, alunos, professores, dirigentes. Todos participam O planejamento deve ser</i>

		<i>coletivo. Não deve haver imposição.</i>
3	<i>É o trabalho feito em comunidade</i>	<i>Gestão democrática escolar, penso que é a maneira como a escola está sendo administrada.</i>
4	<i>Que a escola tem direito de ter o diretor escolhido pela comunidade, funcionários, alunos e APP; como também tem direito contrário.</i>	[Não alterou a resposta]
5	<i>Nada.</i>	<i>Gestão democrática escolar é o envolvimento da escola, comunidade e entidades que interagem em função da melhoria e do desenvolvimento da unidade</i>
6	<i>Desconheço esse tema. Pense que esteje relacionado a administração da escola.</i>	[Não alterou a resposta]
7	<i>Seria a questão do trabalho coletivo na escola, onde todos teriam participação ativa? Sinceramente não sei o certo.</i>	[Não alterou a resposta]
8	<i>Entendo por Gestão Democrática Escolar, o método pelo qual o gestor utilizará para desenvolver seus planejamentos, projetos, junto a escola. De maneira, forma democrática, em que todos que fazem parte da instituição escolar participem.</i>	[Não alterou a resposta]

Quadro 01: Transcrição das respostas dos informantes na primeira e segunda coleta da Questão 01.

DESCRIÇÃO DO QUADRO 01: Os resultados do pré-teste mostram que apenas as informantes 1 e 8 souberam definir o conceito com segurança, e isto representa 25% das respostas. Outros 25% (informantes 2 e 5) não o souberam; e os 50% restantes (informantes 3, 4, 6 e 7) demonstraram conhecer parcialmente o conceito.

Ao analisar os resultados do pós-teste, pode-se evidenciar que 37,5% das informantes alteraram suas respostas (informantes 2, 3 e 5), sendo que duas foram as que não compreendiam o conceito de gestão democrática escolar e uma que sabia parcialmente o conceito. Os 62,5% que não alteraram suas respostas (informantes 1, 4, 6, 7 e 8), estão as duas informantes que já tinham conseguido definir o conceito e uma informante que soube definir, mas foi enquadrada como parcial por ter no final de sua resposta declarado não ter certeza de sua resposta. Assim temos 25% das informantes que não alteraram sua resposta (informantes 4 e 6), mas tinham um conhecimento parcial do conceito, talvez, então, não sentiram necessidade de modificar sua resposta.

Análise e discussão da QUESTÃO 01 – AVANÇOS E DIFICULDADES

PRÉ-TESTE

Os dados apresentados no quadro acima, produto do pré-teste, revelam que o conceito de gestão democrática escolar é um assunto que permeia o âmbito escolar, porém não é um conceito totalmente esclarecido. Este resultado confirma a hipótese de que os profissionais da educação não dispõem de conhecimento teórico suficiente para iniciar esse tipo de administração participativa, tão importante para a escola pública; afinal, é preciso estar claro para todos os gestores este conceito: só assim se dará início ao processo de transformação na maneira de como deve ser administrada a escola pública.

PÓS-TESTE

O produto da segunda coleta de dados (pós-teste) revela que foi possível, com este curso de formação continuada, com carga horária de 20 horas, subsidiar teoricamente os docentes sobre o conceito de gestão democrática escolar e sua importância para a escola pública, pois o resultado alcançado (no pós-teste) apontou que todos conseguiram compreender o que seria o conceito de gestão democrática escolar, mesmo que 25% das informantes não tenham alterado sua resposta, mas tinham conseguido compreender parcialmente o conceito.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 2

QUESTÃO 02: QUAL SUA OPINIÃO SOBRE UMA PESSOA QUE FALA “PROPREENA”, “FOSFRO”, “PRANTA”?

OBJETIVO DA QUESTÃO 02

O objetivo da questão 02 era evidenciar (ou não) se as informantes reconhecem a variação lingüística como inerente à língua portuguesa e se elas reconheciam estes vocábulos como parte da variação lingüística utilizada na comunidade e que a escola, da qual elas fazem parte, sendo estes vocabulários utilizados com frequência pela comunidade local.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 02

Gestores	Resposta obtida no pré-teste	Resposta obtida no pós-teste
1	<i>Faz parte do regionalismo, da cultura da pessoa, do meio em que vive. Deve ser respeitado.</i>	[Não alterou a resposta.]
2	<i>A pessoa fala conforme o ambiente em que vive, de acordo com o regionalismo e de acordo com o letramento o falar não deve ser cobrado, mas deve ser usado a linguagem correta no escrever.</i>	<i>Na verdade o falar não deve ser cobrado no ambiente em que se está inserido, mas deve ser usada a linguagem correta (padrão) no escrever e em ambientes onde é exigido (práticas sociais)</i>
3	<i>Influência do meio isto tbem é considerado como uma questão regional.</i>	<i>Não dá para considerar errado. Sabemos que é uma questão regional. O que aprendi com o curso é que podemos como professor compreender estas diferenças e explicar essas diferenças entendendo que nossa língua é heterogênea e que podemos falar de forma diferentes (mudar) dependendo do lugar, da situação, a quem se dirige ou com quem fala.</i>
4	<i>Acho que essa pessoa tem leitura e só fala assim é porque essa linguagem faz parte do meio em que vive.</i>	[Não alterou a resposta.]
5	<i>Se a pessoa que fala já tem uma formação acadêmica se torna errado, pois já sabe a maneira gramaticalmente correta de se pronunciar. Porem, se a pessoa não estudou e em sua convivência cotidiana fala-se assim, deve ser respeitado a cultura a que aquela pessoa veio.</i>	[Não alterou a resposta.]
6	<i>Acredito que essa pessoa possui uma realidade diferente, o dia-a-dia dela é assim. Falar errado pode ser uma consequência de informação más assimiladas.</i>	<i>O fato de uma pessoa falar errado está relacionado com sua cultura. Hoje, em meu entendimento após o término do nosso curso vejo que devemos, como cadores respeitar as diferenças, explicar a existência das diversas culturas e der que nossa linguagem é heterogênea; devemos assim, preocuparmos em deixar</i>

		<i>nossos alunos informados que não podemos falar e agir da mesma forma em todos os locais. A sociedade cobra muito essa postura.</i>
7	<i>Depende, se for uma pessoa sem instrução, mais velha, acho normal, por quê é a linguagem que eles aprenderão e ouviam, se for uma pessoa c/ instrução acho feio, porquê acaba se acostumando com o erro quando sabe o correto.</i>	<i>Retifico. . . porquê acaba se acostumando com o erro quando sabe o correto. Não é um erro, são fatores culturais que não podem ser esquecidos.</i>
8	<i>Penso que é uma questão de início bastante cultural, porque já escutei pronúncias erradas até de professores. Além de não freqüentarem a escola certas pessoas falam de acordo com as pessoas que vivem, então no seu meio todos falam assim, para ela, nem percebe que está incorreto. Também outras, não buscam nem fazem questão de saber se está correto ou não.</i>	<i>Está questão eu acertei no início, porem no final falo no que é correto ou não. E isto não existe.</i>

Quadro 02: Transcrição das respostas dos informantes na primeira e segunda coleta da Questão 02.

DESCRIÇÃO DO QUADRO 02: Da análise dos resultados do pré-teste, pode-se perceber que em 75% das respostas das informantes (informantes 1, 2, 3, 5, 7 e 8) prevaleceu um conhecimento sobre variação lingüística baseado apenas no regionalismo (variedade de natureza diatópica) . Estas informantes falam em respeitar as pessoas que usam as variantes lingüísticas em questão por causa do regionalismo apenas, mas continuam estigmatizando as variantes que não correspondem às do registro formal, com base na prescrição da gramática normativa, como se pode ver na resposta da informante 7 “*se for uma pessoa c/ instrução acho feio, porquê acaba se acostumando com o erro quando sabe o correto*”; na resposta da informante 3 “*Influência do meio*”; ou na informante 5 “*Se a pessoa que fala já tem uma formação acadêmica se torna errado, pois já sabe a maneira gramaticalmente correta de se pronunciar.*”

Assim, apenas 12,5% (informante 4) elaborou uma resposta em que se infere que não há exclusão pela linguagem, pois ao afirmar que as pessoas que falam essa variante têm leitura, a informante 4 está afirmando que estas pessoas têm conhecimentos lingüísticos que

devem ser valorizados, mesmo não sendo o conhecimento formal/padrão da língua. O mesmo não ocorre com a informante 6, que reproduz em sua resposta um tom forte de discriminação quanto às pessoas que usam essa variante lingüística, relacionando esse uso a problemas de aprendizagem: “*Falar errado pode ser uma consequência de informação más assimiladas.*” (Informante 6).

Nas respostas obtidas no pós-teste, pode-se constatar que 62,5% (informantes 2, 3, 6, 7 e 8) alteraram sua resposta. É importante salientar que entre elas está a informante 6, a que tinha apresentado na primeira resposta um conceito equivocado sobre variação lingüística. Pode-se perceber como a crença do ‘certo ou errado’ em relação ao uso da língua chamou a atenção das informantes, pois, ao modificarem suas respostas, esse foi o argumento que mais ficou evidente, como se pode ver na resposta da informante 7: “*Retifico. . . porquê acaba se acostumando com o erro quando sabe o correto. Não é um erro, são fatores culturais que não podem ser esquecidos.*” E na resposta da informante 8: “*Está questão eu acertei no início, porem no final falo no que é correto ou não. E isto não existe.*”

Os 37,5% restantes (informantes 1, 4, e 5) não alteraram sua resposta. Pode-se justificar este fato a partir da análise de que a informante 4 tinha respondido satisfatoriamente no pré-teste e as informantes 1 e 5 responderam parcialmente a questão, enfatizando, em suas respostas, que essa variante lingüística deve ser respeitada, assim talvez consideraram desnecessário alterar suas respostas.

Análise e discussão da QUESTÃO 02 – AVANÇOS E DIFICULDADES

PRÉ-TESTE

Os dados analisados do pré-teste demonstram que os gestores pouco conhecem sobre o conceito de variação lingüística: o conhecimento teórico (sobre variação lingüística)

limita –se a questões de respeitar o regionalismo (variedade de natureza diatópica), enfatizando o contraponto com a concepção de que o mais importante da língua portuguesa é a variedade padrão. Temos no discurso dos gestores ainda um tom forte de discriminação quanto às pessoas que usam variante lingüística socialmente estigmatizada, como na resposta da informante 6, que relaciona o uso da variante lingüística com problemas de aprendizagem “*Falar errado pode ser uma consequência de informação más assimiladas.*”

Portanto, é confirmada a hipótese de que as informantes não reconhecem a variação lingüística como inerente à língua portuguesa. Fica difícil, portanto, por parte destes gestores, tratarem a variante utilizada na comunidade como parte do contexto escolar, pois, para eles, a variação lingüística valorizada na escola continua sendo a da gramática normativa e as outras variantes fazem parte da comunidade ‘**fora**’ da escola. Uma questão que pode justificar este resultado obtido no pré-teste é que estes gestores variam entre 5 a 23 anos de magistério, e em geral têm uma prática de uso de livro didático, onde podemos encontrar atualmente informações dos estudos sociolingüísticos que reforçam apenas a variação de natureza diatópica, e a compreensão que aprender língua portuguesa equivale a aprender gramática. Portanto, um professor que aprendeu assim e está a sua vida profissional inteira ensinando ou reforçando esta idéia, terá dificuldade em mudar, principalmente quando sua formação acadêmica não lhe proporcionou esses conhecimentos ou se não teve a possibilidade de fazer um curso de capacitação para adquirir este conhecimento.

PÓS-TESTE

O produto do pós-teste mostra que foi possível, com este curso de capacitação, com carga horária de 20 horas, subsidiar teoricamente os docentes sobre variação lingüística e sua importância como instrumento de mudança em relação a como deve ser entendido o uso língua portuguesa e o poder que ela pode exercer sobre as pessoas em se valorizar apenas uma

variedade lingüística. Contribuiu, portanto, para suprir uma carência teórica dos gestores, sobre a variação lingüística, que se constitui como um conhecimento teórico pouco conhecido e muitas vezes fragmentado, através dos livros didáticos, no contexto escolar.

Algumas declarações obtidas nos fazem concluir que é necessário se repensar e reformular o processo de formação dos gestores, tanto nos cursos de graduação como nos cursos de formação continuada, incluindo neste processo os estudos da Sociolingüística Variacionista:

- *Em casa eu brigo muito com meus filhos quando eles não falam de acordo com a gramática. . . (informante 6)*
- *Nunca tinha pensado da importância de como devemos usar a linguagem de acordo com quem estamos falando. . . (informante 2)*
- *Não gosto de português. Falar em português já lembro das aulas de gramática. . . (informante 5)*
- *Eu corrijo o tempo todo, durante as aulas, os aluno que não falam de acordo com a gramática. . . (informante 8)*

4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 03

QUESTÃO 03: VOCÊ SENTE-SE MEMBRO ATUANTE NAS DECISÕES DA ESCOLA, COM LIBERDADE DE EXPOR SUAS IDÉIAS, SEJA NA PARTE ADMINISTRATIVA OU PEDAGÓGICA?

OBJETIVO DA QUESTÃO 03:

Esta questão tem como objetivo constatar como é a participação político-pedagógica destes gestores na escola e se de alguma maneira o discurso democrático que rodeia a cotidiano escolar influencia também o discurso destes gestores, assim confirmando ou refutando a hipótese de como as pessoas repetem ideologias em seus discursos, sem que elas estejam conscientes disso.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 03

Gestores	Respostas obtidas no pré-teste	Respostas obtidas no pós-teste
1	<i>Sim.</i>	<i>Penso que não totalmente, pois não foi feito um PPP com a participação de todos.</i>
2	<i>Mesmo quando não há abertura para que isso ocorra eu me imponho e coloco o meu parecer, isto tanto no administrativo quanto no pedagógico.</i>	[Não alterou a resposta.]
3	<i>Sim.</i>	[Não alterou a resposta.]
4	<i>Sim.</i>	[Não alterou a resposta.]
5	<i>Sim. As idéias são bem recebidas e de grande valia.</i>	[Não alterou a resposta.]
6	<i>Sempre nos dão oportunidade de expor nossos pensamentos, mas buscamos ser um grupo unido que visa a melhoria de todo o corpo docente da escola.</i>	[Não alterou a resposta.]
7	<i>Sim. Há a liberdade de expor, mesmo que essa não seja aceita pelo grupo.</i>	[Não alterou a resposta.]
8	<i>Sou professora ACT, e nas escolas professoras ACT não tem voz nem vez, esta é a realidade.</i>	[Não alterou a resposta.]

Quadro 03: Transcrição das respostas dos informantes na primeira e segunda coleta da Questão 03.

DESCRIÇÃO DO QUADRO 03: Se analisarmos os dados do pré-teste, simplesmente como são apresentados no quadro 03, poderíamos afirmar que nesta escola esteja acontecendo uma efetiva gestão democrática escolar, afinal, temos como 75% da resposta (informantes 1, 3, 4, 5, 6 e 7), como sendo participantes atuantes nas decisões administrativas e pedagógicas da escola. Porém, se compararmos as respostas desta questão com as obtidas

na questão 01, há contradições. Afinal, se elas se sentem realmente atuantes nas decisões da escola, como não souberam conceituar claramente o que seria a gestão democrática escolar? Sendo que, as duas questões pediam a mesma definição, tendo como diferencial a elaboração da questão, sendo que na questão 1 o conceito ficou explícito e nesta questão o conceito ficou implícito.

Nas respostas obtidas no pós-teste, pode-se observar que apenas 12,5% (informante 1) alterou sua resposta declarando que *“Penso que não totalmente, pois não foi feito um PPP com a participação de todos.”*, sendo que as demais, que representam 87,5% não alteraram sua resposta. Entre as 7 informantes que não alteraram sua resposta, temos as informantes 2 e 8 que já tinham respondido não se sentirem atuantes na escola, justificando-se assim não terem achando necessidade de alterar as respostas. Porém o que chama a atenção é o fato de as informantes 3, 4, 5 e 6 não alterarem suas respostas. Pode-se considerar algumas justificativas para este posicionamento, talvez o medo do comprometimento de declararem não se sentirem atuantes, como responde a informante 6 na primeira coleta *“(…) buscamos ser um grupo unido que visa a melhoria de todo o corpo docente da escola.”*, pois se ela diz que *“estão buscando”*, significa não ser ainda um grupo unido.

Análise e discussão da QUESTÃO 03 – AVANÇOS E DIFICULDADES

PRÉ-TESTE

Dos dados analisados no pré-teste, é possível constatar que a hipótese levantada para esta questão foi confirmada, pois é possível perceber nas respostas dos gestores um discurso que contém a ideologia que permeia o ambiente escolar, o de que a escola pública é autônoma e democrática, pois mesmo tendo a maioria dos gestores respondido que se sentem atuantes nas decisões da escola, as que não responderam apenas “sim”, quando se justificam deixam escapar, através de suas colocações, palavras que são possíveis de se fazer inferência

da não participação nas decisões da escola, como a informante 1, que respondeu sim, mas se justifica “*Penso que não totalmente, pois não foi feito um PPP com a participação de todos*”

PÓS-TESTE

Dos dados analisados no pós-teste, fica evidente que, mesmo após o curso de capacitação onde foi esclarecido que uma efetiva gestão democrática escolar só pode acontecer se todos puderam participar das decisões da escola e principalmente se a escola tiver construído um plano político pedagógico com a participação de todos os segmentos escolares, é difícil quebrar com uma ideologia que já está impregnada em um grupo social, em que, para que aconteça um movimento de mudança, é preciso muita paciência e persistência, pois fazer com que estes gestores assumam publicamente que não estão fazendo parte do processo, é mexer com a sua posição social enquanto profissionais da educação.

4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 04

QUESTÃO 04: A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA LHE PROPORCIONOU CONHECIMENTOS RELACIONADOS À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL? SE A RESPOSTA FOR AFIRMATIVA, O QUE LHE CHAMOU MAIS ATENÇÃO SOBRE NOSSA HISTÓRIA EDUCACIONAL?

OBJETIVO DA QUESTÃO 04

Esta questão foi formulada com vistas a verificar se na formação acadêmica destas informantes foram oferecidas oportunidades de compreender como a educação brasileira foi construída historicamente e garantindo os conhecimentos necessários para entender o que é

gestão democrática escolar e qual sua importância para a escola pública. Como vimos, a gestão democrática escolar é uma conquista construída historicamente pelos educadores brasileiros; se as gestoras informantes receberem uma titulação em licenciatura: supõe-se que deveriam ter recebido o conhecimento para estarem preparadas para trabalhar, seja no ensino público ou particular.

Gestores	Respostas obtidas no pré-teste	Respostas obtidas no pós-teste
1	<i>Não tenho conhecimento suficiente para responder esta questão.</i>	<i>Pude perceber melhor ou de forma mais clara a influência da política, dos interesses por parte das classes dominantes na educação, para dessa forma continuar detentora do poder.</i>
2	<i>Não tenho formação acadêmica, mas costumo ler muito. Li alguma coisa sobre a história da educação no Brasil.</i>	[Não alterou a resposta.]
3	<i>A educação dos jesuítas ainda se mantém. Pouco ou quase nada se aplica, tudo ainda está na teoria.</i>	<i>Continua sendo tudo um jogo político. Existem propostas de mudança mas oportunidades para mudar, não pois aí envolve todo um aparato político que “não</i>
4	<i>Sim, que herdamos muito de nossa língua de outros países isso no passado e hoje em dia a história educacional está sendo criada e muito bem pelos nossos educadores.</i>	[Não alterou a resposta.]
5	<i>Sim. O que me chamou mais atenção é que apesar de todo progresso e evolução, muitos profissionais (professores) insistem em ficar na mesma metodologia usada a anos atrás, ou seja, o tradicionalismo.</i>	[Não alterou a resposta.]
6	<i>Sim. O que mais me chamou atenção foi o fato de a educação ser tão rigorosa e selecionada como era antigamente.</i>	<i>Sim. Vimos o quanto a educação era “reprimida”. Como passou por vários estágios.</i>
7	<i>Não, nenhum conhecimento. Hoje ouço e leio alguma coisa sobre, mas é tanta informação, divergência de autores que nos deixa meio zozza.</i>	[Não alterou a resposta.]
8	<i>Sim, o que mais me chamou atenção é que em nosso país, a educação é sempre copiada de outros países.</i>	[Não alterou a resposta.]

Quadro 04: Transcrição das respostas dos informantes na primeira e segunda coleta da Questão 04.

DESCRIÇÃO DO QUADRO 04: Os resultados do pré-teste apontam que as informantes 1, 3, 4 e 7 não souberam relatar nenhum conhecimento sobre a história da educa-

ção, e isto representa 50% das respostas. Os outros 25% (informantes 5 e 8) confundem história da educação com os métodos educacionais; e os 12,5% restantes (informante 2) afirma não ter tido clareza sobre este conhecimento em sua formação acadêmica, mas já haviam lido sobre o assunto. A informante 3 fica confusa no início de sua resposta, mas no final, quando afirma que *“Pouco ou quase nada se aplica, tudo ainda está na teoria”*, fica implícito que as decisões relativas à melhoria da educação ficam sempre só nas propostas educacionais e não chegam na prática escolar.

Os resultados do pós-teste mostram que 37,5% (informantes 1, 3 e 6) conseguiram elaborar uma resposta. Como possível explicação da maioria das informantes (62,5%, sendo elas as informantes 2, 4, 5, 7 e 8) não terem alterado suas respostas, pode-se justificar apenas a informante 2, que tinha, no pré-teste, afirmando ter lido muito sobre o assunto. Porém, em relação às demais informantes, podemos considerar que elas não conseguiram compreender a proposta do curso.

Análise e discussão da QUESTÃO 04 – AVANÇOS E DIFICULDADES

PRÉ-TESTE

Os dados obtidos no pré-teste revelam que as informantes não receberam (ou receberam pouco) em sua formação acadêmica conhecimento sobre história da educação, confirmando, então, a hipótese de que estes gestores não possuem conhecimento suficiente de como foi construída historicamente a concepção de gestão democrática escolar e como ela é importante para a escola pública. A partir deste resultado, é possível se fazerem reflexões de como as licenciaturas estão preparando os profissionais da educação para trabalharem na escola pública, afinal, como eles poderão iniciar um movimento de transformação na maneira como a escola pública está atualmente sendo administrada sem entender o processo pelo qual

a educação brasileira passou até chegar ao momento atual? E como estes gestores podem exigir aquilo que eles nem sabem que têm direito?

O objetivo desta questão foi alcançado, ao ser verificado se na formação acadêmica destas informantes não tiveram muitos esclarecimentos sobre como a educação brasileira foi construída historicamente, sendo garantido para as escolas públicas o direito de serem administradas através de uma gestão democrática escolar, mesmo as informantes tendo titulação em licenciatura.

PÓS-TESTE

O produto do pós-teste revela que é preciso muito mais que um curso de formação continuada para que os gestores consigam sair desta teia discursiva, construída principalmente pela mídia, que está havendo transformações na educação brasileira, e desta prática educacional que os deixa paralisados diante dos problemas reais que precisam ser enfrentados no cotidiano escolar. Como pode ser observado, 50% das informantes não conseguiram elaborar uma resposta para a questão após o curso de capacitação, isso indica como é difícil fazê-las entender que educação e política andam juntas e se não for exigido que seja cumprido nem o que já está garantido nas leis, não haverá mudanças.

4.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 05

QUESTÃO 05: *VOCÊ CONSIDERA DIFERENÇA LINGÜÍSTICA COMO DEFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA?*

OBJETIVO DA QUESTÃO 05

A intenção desta questão era analisar o conhecimento teórico das gestoras informantes sobre variação lingüística.

Gestores	Respostas obtidas no pré-teste	Respostas obtidas no pós-teste
1	<i>Não.</i>	[Não alterou a resposta.]
2	<i>Não. A própria expressão "diferença" e "deficiência", já nos diz que são duas coisas opostas.</i>	[Não alterou a resposta.]
3	<i>Não.</i>	[Não alterou a resposta.]
4	<i>Não, pois posso não ter deficiências mas posso ter costumes no meio em que vivo.</i>	[Não alterou a resposta.]
5	<i>Não.</i>	[Não alterou a resposta.]
6	<i>Não. Cada individuo possui uma cultura.</i>	[Não alterou a resposta.]
7	<i>Não sei o que é diferença lingüística, não saberei responder.</i>	<i>Não. Você pode falar errado, em relação as diferenças culturais, mas ser estudado, isso não quer dizer que você não saiba o correto.</i>
8	<i>Não. Mas isso não quer dizer que a deficiência não deva ou não possa ser solucionada.</i>	[Não alterou a resposta.]

Quadro 05: Transcrição das respostas dos informantes na primeira e segunda coleta da Questão 05.

DESCRIÇÃO DO QUADRO 05: Pode-se constatar, nos resultados do pré-teste, que as informantes 1, 2, 3, 5 e 6 não consideram a diferença lingüística como deficiência lingüística, e isto representa 62,5% das respostas. Outros 25% (informantes 4 e 8) respondem que não, mas se contradisseram ao justificar sua resposta; e os 12, 5% restantes (informante 7) não souberam responder à questão.

Como resultado do pós-teste, ficou evidenciado que 87,5% das cursistas (informantes 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 8) não alteraram sua resposta; e os 12, 5% restantes (informante 7) alterou sua resposta. Entre estas informantes que não alteraram sua resposta estão as informantes 1, 2, 3, 5 e 6 que mostraram ter conhecimento sobre variação lingüística no pré-teste. Pode-se considerar, então, que as informantes 4, 7 e 8 mostraram ter tido dificuldade em assimilar os conhecimentos sobre variação lingüística durante o curso, pois a informante 4, que tinha ficado confusa ao justificar sua resposta, não conseguiu reformulá-la; a informante 7 não soube responder a questão na primeira etapa e, ao modificar sua resposta na segunda etapa

apresentou uma resposta equivocada; e a informante 8, que na primeira resposta mostrou contradição, também não conseguiu perceber seu equívoco.

Análise e discussão da QUESTÃO 05 – AVANÇOS E DIFICULDADES

PRÉ-TESTE

Os resultados do pré-teste demonstraram que apenas a informante 7 considerou a diferença lingüística como deficiência, isto mostra que, em relação à variação lingüística, só uma minoria das informantes possuem pouco conhecimentos teóricos sobre a variação lingüística, afinal, um dos instrumentos metodológicos usado pelas informantes, o livro didático, já traz como tema corrente em seu conteúdo o respeito às variações lingüísticas (embora, basicamente as de natureza diatópica) e isto facilita o acesso a este conhecimento. Este resultado pode se justificar, também, se for considerado o poder que a linguagem pode exercer sobre as pessoas, pois hoje, um dos discursos que mais rodeiam a escola pública é a inclusão, então as informantes, ao se depararem com as palavras “diferença” e “deficiência”, responderam intuitivamente como não sendo a diferença lingüística uma deficiência, pois estariam fazendo um tipo de exclusão.

O objetivo desta questão, portanto, foi alcançado parcialmente, pois não ficou claro se as informantes sabiam distinguir diferença de deficiência lingüística, mas foi possível perceber que as informantes tinham pouco conhecimento sobre variação lingüística e isto é significativo.

PÓS-TESTE

Como resultado da segunda coleta, foi possível observar que apenas um curso de formação continuada foi insuficiente para sensibilizar as informantes sobre a importância da

variação lingüística no contexto escolar, afinal apenas a informante 7 alterou sua resposta. Porém, uma possível justificativa para este resultado seria, como já foi mencionado anteriormente, que a concepção de variação lingüística já permeia o contexto escolar, mesmo sendo evidenciado, em especial, a variação de natureza diatópica, como foi confirmado nas respostas obtidas.

4.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 06

QUESTÃO 06: *PARA VOCÊ, OS ALUNOS QUE SAEM COM ENSINO FUNDAMENTAL DESTA ESCOLA ALCANÇARAM O OBJETIVO QUE ESTÁ PROPOSTO NO PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO “ALUNOS CAPACITADOS PARA EXERCEREM A CIDADANIA? POR QUE?”.*

OBJETIVO DA QUESTÃO 06

O proposto nesta questão é evidenciar (ou não) a hipótese que não está acontecendo uma efetiva gestão democrática escolar, pois ao ter conhecimento do objetivo contido no Plano Político Pedagógico, e se este profissional direciona seu trabalho pedagógico para alcançá-lo, isto indica que está havendo um planejamento conjunto na escola.

Gestores	Respostas obtidas no pré-teste	Respostas obtidas no pós-teste
1	<i>Não. Para mim, em nenhuma escola acontece isso. Precisa haver uma mudança social.</i>	[Não alterou a resposta.]
2	<i>Não. Por mais que seja feito, que seja trabalhado na tentativa de levar o aluno a conquistar seu espaço como cidadão, não se consegue.</i>	[Não alterou a resposta.]
3	<i>Não. A escola não oferece estrutura para tal. Ex: não tem biblioteca,</i>	[Não alterou a resposta.]

	<i>sala de informática, os recursos são precários.</i>	
4	<i>Não. Pois o PPP até esá voltado para o conteúdo e prática, mas a escola só oferece conteúdo pois a mesma não oferece condições de ter a prática.</i>	[Não alterou a resposta.]
5	<i>Isto depende individualmente de cada disciplina, porém, nossos alunos dos dias atuais ficam mais preparados para o vestibular do que para o exercício da cidadania.</i>	[Não alterou a resposta.]
6	<i>Procuramos fazer com que esse objetivo seja alcançado. depende individualmente de cada disciplina, porém, nossos alunos dos dias atuais ficam mais preparados para o vestibular do que para o exercício da cidadania.</i>	[Não alterou a resposta.]
7	<i>Sim, pois nossos alunos são, pessoas que apesar de muitos não terem estrutura em casa, ainda são crianças boas e que poderão sim ter uma boa perspectiva de futuro.</i>	[Não alterou a resposta.]
8	<i>Penso que as escolas em geral deixam a desejar quanto a questão de cidadania.</i>	[Não alterou a resposta.]

Quadro 06: Transcrição das respostas dos informantes na primeira e segunda coleta da Questão 06.

DESCRIÇÃO DO QUADRO 06. Ao analisarem-se as respostas obtidas no pré-teste, pode-se evidenciar que 87, 5% (informantes 1, 2, 4, 3, 5, 6 e 8) responderam que não é alcançado o objetivo proposto no plano político pedagógico; e os 12,5% (informante 7) respondem que é alcançado o objetivo proposto. Porém, em sua resposta, tal informante confunde realização profissional com cidadania.

Nenhuma informante alterou sua resposta no pós-teste. Esta opção pode ser justificada pelo fato de, nas respostas da primeira coleta, elas terem explicitado a realidade do cotidiano escolar, que é o de realmente não ser alcançado o objetivo proposto no Plano Político Pedagógico.

Análise e discussão da QUESTÃO 06 – AVANÇOS E DIFICULDADES

PRÉ-TESTE

Como produto da primeira coleta nas respostas obtidas pelas informantes, pode-se perceber a realidade em se encontra esta escola pública em relação à gestão democrática escolar: ao declararem que o objetivo proposto no Plano Político Pedagógico (documento que regulamenta o funcionamento interno da escola), o qual deve ser construído por todos os segmentos da escola, para que estes assumam responsabilidades (da escola), não pode ser alcançado, estes gestores estão dizendo indiretamente que não está havendo uma gestão democrática escolar, pois como foi colocado tal objetivo, se os profissionais que irão trabalhar para alcançá-lo declaram não ser possível?

Há, também, uma contradição entre as respostas obtidas nesta questão e na questão 3. Enquanto na questão 3 as informantes declararam ser atuantes das decisões da escola. (e aqui se pode incluir as decisões referentes ao Plano Político pedagógico), nesta questão fica claro que não está acontecendo esta participação. Com este resultado, é possível reforçar a hipótese da questão 3, segundo a qual a ideologia do discurso democrático que rodeia a do cotidiano escolar influencia no discurso dos gestores, mas não em sua prática, afinal como estes gestores colocaram no Plano Político Pedagógico um objetivo que eles mesmos não acreditam ser possível de realizar?

PÓS-TESTE

Como produto do pós-teste, quando se tem como resultado nenhum gestor modificando sua resposta, fica evidenciado um aspecto positivo: afinal, na resposta das informantes no pré-teste fica bem claro como está sendo a realidade desta escola pública. Observou-se que elas não tentaram mascarar (no pós-teste) uma realidade por elas vivida. Isto mostra que estes gestores têm suas dificuldades em entender essa teia ideológica da qual fazem parte, mas não são alienadas as suas responsabilidades enquanto profissionais de escola pública.

4.7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 07

QUESTÃO 07: NA SUA OPINIÃO, QUAL SERIA A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA NA TRANSFORMAÇÃO DESTA SOCIEDADE COM TANTAS INJUSTIÇAS SOCIAIS?

OBJETIVO DA QUESTÃO 07

O objetivo desta questão é evidenciar (ou não) a hipótese de que as informantes têm conhecimento suficiente em relação à função social da escola pública, como uma instituição que precisa promover a participação de todos (através da gestão democrática escolar) servindo como um instrumento de ascensão social ao transmitir os conhecimentos necessários para o exercício pleno da cidadania.

Gestores	Respostas obtidas no pré-teste	Respostas obtidas no pós-teste
1	<i>A escola tem papel fundamental nesta transformação, mas esta é uma questão que envolve todas as esferas sociais, por isso tem que haver um trabalho conjunto.</i>	[Não alterou a resposta.]
2	<i>Na minha opinião seria promover igualdade; ma acho que apesar de ser importante na formação do cidadão, e escola não pode atender a todas as demandas sozinha.</i>	[Não alterou a resposta.]
3	<i>Preparar os alunos na formação de uma cidadania plena (alunos críticos)</i>	[Não alterou a resposta.]
4	<i>Na minha opinião os pais também deveriam ser novamente zados pois a escola pública até que</i>	Tentar mostrar ao aluno que muitos dos údos ou falas que se vê na escola, lá fora não terá o mesmo valor, digo para sua própria

	<i>faz o seu papel de ensinar , mas quando chega lá fora é corrompido.</i>	sobrevivência (leis, emprego, etc.) E os pais mesmo não alfabetizados mas com letramento que possuem devem ser ouvidos e seguidos como modelos (algumas vezes)
5	<i>Preparar o aluno com criticidade, visão de mundo, onde os alunos consigam perceber as coisas como elas realmente são.</i>	[Não alterou a resposta.]
6	<i>Prepará-los para viverem nessa sociedade.</i>	[Não alterou a resposta.]
7	<i>Se nossos alunos não tem apoio em casa, não tem na escola, quem então irá dar esse suporte p/ eles? Acho que a escola tem que fazer o possível para que ocorra essa transformação.</i>	[Não alterou a resposta.]
8	<i>Preparar melhor os alunos com cursos profissionalizantes a, voltar mais os estudos a arte, educação física para diminuir a violência.</i>	[Não alterou a resposta.]

Quadro 07: Transcrição das respostas dos informantes na primeira e segunda coleta da Questão 07.

DESCRIÇÃO DO QUADRO 07: Os resultados do pré-teste mostram que 100% conseguem expressar a importância que a escola pública tem para a transformação da sociedade. Porém, elas também falam de suas dificuldades, enfatizando aspectos diferentes, como se pode observar na resposta da informante 1 “*A escola tem papel fundamental nesta transformação, mas esta é uma questão que envolve todas as esferas sociais, por isso tem que haver um trabalho conjunto.*” E na informante 7 “*Se nossos alunos não tem apoio em casa, não tem na escola, quem então irá dar esse suporte p/ eles? Acho que a escola tem que fazer o possível para que ocorra essa transformação.*”. Uma resposta que chama atenção é a da informante 4, que diz “*Na minha opinião os pais também deveriam ser novamente alfabetizados pois a escola pública até que faz o seu papel de ensinar , mas quando chega lá fora é corrompido*”, havendo nesta resposta um tom preconceituoso contra o conhecimento que os pais têm.

Ao analisarem-se as respostas do pós-teste, observa-se que apenas 12,5% (informante 4) alteraram sua primeira resposta, sendo esta a que tinha demonstrado um tom preconceituoso em sua resposta, conseguindo em sua reformulação exprimir o que entendeu durante

o curso. Pode-se justificar a opção das demais informantes não terem modificado suas respostas pelo fato de terem conseguido dar explicações relevantes à questão na primeira coleta.

Análise e discussão da QUESTÃO 07 – AVANÇOS E DIFICULDADES

PRÉ-TESTE

Como produto do pré-teste, pode-se constatar que os gestores sabem da função social que a escola pública tem para a sociedade. Em suas respostas, nota-se a ênfase que é dada à importância da participação da comunidade em geral, para que a escola cumpra esta função, ou seja, indiretamente, os gestores estão declarando a importância de que aconteça uma gestão democrática escolar, pois só assim se terá a participação de todos na escola. Isto evidencia, assim, as evidências são favoráveis a hipótese de que os gestores têm conhecimento sobre a importância da gestão democrática escolar, mesmo sua prática não condizendo com seu discurso, como se pode observar nas respostas obtidas na questão 06. Assim, as informantes precisam manter publicamente na escola este discurso democrático, mesmo que este se sobreponha à sua prática pedagógica.

PÓS-TESTE

Como produto do pós-teste, pode-se constatar que, como as informantes já haviam exposto seu conhecimento no pré-teste, justifica-se não acharem necessário modificar sua resposta. Ressaltando, apenas a informante 4 conseguiu alterar a resposta equivocada que tinha fornecido no pré-teste. Este resultado mostra que, mesmo se tendo o conhecimento teórico, muitas vezes, é preciso ter vontade para se iniciar uma mudança, principalmente quando está se trabalhando com ideologias muito enraizadas na sociedade, como são as do mundo educacional.

4.8 QUESTÃO COMPLEMENTAR AO TÉRMINO DO CURSO

QUESTÃO COMPLEMENTAR: “*Em relação à gestão democrática escolar (direção, pais, professores e alunos), no que se refere ao uso adequada da linguagem oral e escrita no contexto (sala de aula, atendimento aos pais, reuniões pedagógicas, reunião de pais etc) , qual seria a principal função social da escola pública inclusiva na transformação da sociedade que constitui uma comunidade específica em que a escola está inserida?*”

OBJETIVO DA QUESTÃO COMPLEMENTAR

O objetivo desta questão é analisar se as informantes conseguiram entender a importância dos estudos sobre variação linguística (mais especificamente a de natureza estilística ou de registro), para que aconteça uma efetiva gestão democrática escolar.

Gestores	Resposta obtidas
1	<i>É papel da escola respeitar em todas estas situações a cultura, a realidade, as variações linguísticas daquela comunidade em que está inserida. Utilizando uma linguagem que todos compreendam e não se sintam excluídos em nenhum momento. Muito importante é estimular os pais, os demais membros da escola e da comunidade escolar a expor suas opiniões e a darem sugestões, enfim participarem ativamente de toda e qualquer atividade que envolvam o uso da linguagem.</i>
2	<i>Teria a competência comunicativa como principal função social.</i>
3	<i>A escola tem como função, sendo ela um espaço social, a de oferecer a todos ter vez e voz.</i>
4	<i>A escola tem por função escrever e falar (passar mensagens) de maneira que se diz correta; mas ouvindo e aceitando a maneira como os pais se impõem perante a mesma. A escola também deve explicar de maneira ou seja na linguagem (deles pais) quando não legível para muitos.</i>
5	<i>Primeiramente a escola tem que valorizar e respeitar a cultura da comunidade e a variação linguística existente. Para que os alunos e os pais dos mesmos não se sintam excluídos e não tenham vergonha de se expor, assim haverá interação e troca de idéias entre pais, alunos, professores e direção.</i>

6	<i>A escola possui uma função muito abrangente. É ela que irá preparar os alunos de hoje para serem os cidadãos críticos de amanhã. Proporcionar momentos de discussões onde todos possam ter voz e vez.</i>
7	<i>Acredito que a função social da escola está em fazer com que o aluno se encontre dentro de um contexto escolar que desenvolva o senso crítico do aluno, tornando-o cidadãos conscientes, para conseguir viver em harmonia nesta sociedade que nós encontramos inseridos. É uma selva, onde o maior come o menor, e quem não estiver preparado (em todos os sentidos) acaba fazendo com que a discriminação afete seu desenvolvimento.</i>
8	<i>A escola em primeiro lugar deve considerar as diferenças existentes na comunidade e respeitá-las. Deve incluir todos na comunidade utilizando uma linguagem oral acessível. Não deixando de conscientizar os alunos, quer pertencem a uma sociedade e sua linguagem oral e escrita podem estar sujeitas a avaliações.</i>

Quadro 08: Transcrição das respostas das informantes na questão complementar.

Análise e discussão da QUESTÃO COMPLEMENTAR – AVANÇOS E DIFICULDADES

Ao analisarem-se as respostas obtidas nesta questão complementar, pode-se constatar que 75% (informantes 1, 2, 3, 5, 6 e 8) deram respostas que revelaram como o curso de capacitação pôde subsidiar teoricamente este grupo de gestores, pois ao analisarem-se suas respostas, pôde-se perceber como elas conseguiram entender a importância de ser respeitar a variação lingüística marcante na comunidade em que a escola está inserida e principalmente de como é preciso compreender esta variável (de natureza estilística) nas situações comunicativas que foram sugeridas na questão, (sala de aula, atendimento aos pais, reuniões pedagógicas, reunião de pais, etc), que acontecem no ambiente escolar.

Entretanto, os 25% restantes (informantes 4 e 7) demonstraram alguma dificuldade em propor as mudanças necessárias em relação ao modo como deve ser vista a variação lingüística e a importância da gestão democrática escolar na escola. Percebe-se, portanto, que um curso de capacitação é suficiente apenas para envolver os docentes num movimento de reflexão sobre a urgência desta nova maneira de administrar a escola pública e mais ainda a aceitação da variação lingüística como parte integrante do contexto escolar.

É importante registrar os comentários que as informantes faziam durante o curso de capacitação. Comentários, como:

“Quando ouvia sobre gestão democrática, achava que era assunto para o diretor da escola, nunca pensei de como é importante o professor participar.” (informante 4)

“Nunca tinha pensado da importância de como devemos usar a linguagem de acordo com quem estamos falando”(informante 8)

“Nunca gostei de português. Falar em português já lembro das aulas de gramática” (informante 3)

Estes comentários indicam que os gestores tomavam como critério de análise dos conceitos de gestão democrática escolar e variação lingüística apenas suas experiências como estudantes e os discursos que circulam no contexto escolar. Como se pode perceber, elas estavam muito impressionadas em relação ao modo como entendiam o que seria a gestão democrática escolar. Afinal, essa idéia de gestão democrática escolar está muito relacionada a uma questão burocrática da escola e sendo de responsabilidade apenas do diretor. E os estudos lingüísticos relacionados à variação e mudança lingüística, em especial à de natureza estilística (ou de registro), não deveriam co-existir com os que se referem à variante padrão da língua portuguesa, enraizado nas tradições gramaticais.

Mas, o que parece que ficou mais enfatizado após o curso de capacitação, foi perceber que os gestores demonstraram se sentir um pouco mais responsáveis nessa história, pois as informações apontam para a tarefa do profissional da educação, que é de estudar, discutir debater, ler muito e interessar-se em mudar sua prática, tornando evidente que é necessário se repensar e reformular o processo de formação dos docentes.

4. 2 DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados obtidos como respostas às questões de pesquisa no pré-teste, apresentados e analisados no item anterior, revelam uma realidade não muito satisfatória à situação de como a escola pública está sendo administrada, e de como o pouco de estudos lingüísticos acerca de variação, que fazem parte do contexto escolar se restringem a regionalismo (variante de natureza diatópica). Porém, os dados obtidos como respostas às questões de pesquisa no pós-teste (também apresentados e analisados no item anterior), revelam que há esperança numa transformação desta realidade da escola pública, pois os gestores demonstraram vontade em operar mudanças, o que é animador, confirmando-se que o espaço de formação continuada é importante e pode contribuir para iniciar um processo de conscientização e sensibilização dos profissionais da educação. Como reforça a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 88) , “a necessidade de formação permanente do professor não pode ser relegada a segundo plano, sob a pena de que toda a proposta se torne novamente uma grande receita”.

Sabe-se que um estudo de caso revela uma experiência sujeita a generalizações, ou seja, aquela em que o leitor percebe a semelhança de aspectos de um caso com outros ou situações vivenciadas, conforme Rauen (2006 p. 179). Assim entende-se que os dados apresentados nessa pesquisa devem ser vistos como um alerta, haja vista que mostra a importante interação entre estudos lingüísticos e maneira como a escola pública precisa ser administrada, para que alcance sua função social de formadora de cidadãos capazes de transformar a sociedade. Esta pesquisa pretende fazer com que seus leitores, em especial os profissionais da educação das escolas públicas, façam a seguinte pergunta: “O que posso aplicar desse caso na minha profissão enquanto profissional de escola pública?” Assim, quem sabe, conseguir levar esses profissionais a refletir sobre a importância de seu trabalho consciente e responsável para

a transformação da realidade, como o que aconteceu com as oito gestoras que participaram desta pesquisa.

Com base nos dados obtidos nesse estudo de caso, pode-se afirmar que é impossível emitir qualquer parecer sobre o que não se conhece. Então, como se pode exigir que estes profissionais tenham uma posição de aceitação natural da variação linguística nas interações da escola com a comunidade, se o conhecimento destes sobre variação linguística se restringe ao de natureza diatópica? E como eles podem compreender importância do respeito a variação estilística no momento dos atos comunicativos que acontecem no ambiente escolar, como peça fundamento para um melhor entendimento entre todos os segmentos escolares, tendo como resultado a possibilidade de que se inicia uma efetiva gestão democrática escolar? Afinal cada indivíduo só irá participar realmente da escola, no momento que se sentir livre para expressar suas idéias e ao mesmo tempo compreender o que a escola quer transmitir.

O problema revelado a partir da pesquisa é que a escola pública está emaranhada em meio a discursos ideológicos, ou seja, como explica Voese (2004):

Entendo, portanto, que a ação ideológica, no conflito social, constrói, sem expor a lógica do processo, uma hierarquização de sistemas de referência, para o que são alocados recursos tais como estratégias discursivas, rituais institucionais, regras conversacionais e expressões linguísticas. O discurso pode, pois, ser um recurso que um grupo utiliza para tentar instalar um controle mais ou menos eficiente sobre quais sentidos são ou não convenientes à manutenção de uma hierarquização que privilegia seus interesses e produz efeitos de poder. (VOESE 2004, p. 56-57)

Assim, ao mesmo tempo em que a escola diz ser uma instituição autônoma e democrática, em que todos podem participar, na prática, ela continua sendo uma instituição marcada por práticas autoritárias, ou seja, só há participação de todos quando são intimados a participar, não há espontaneidade, comprometimento, pois seus profissionais não se sentem como integrantes do grupo em um todo, mas como peças isoladas desse grupo. Portanto, em seus discursos, os profissionais apenas repetem o que ouvem e não refletem se seu discurso

está compatível (ou não) com sua prática. Porém, através desta pesquisa, foi possível perceber que, a partir do momento que estes profissionais tenham acesso ao conhecimento teórico, eles começam a fazer estas reflexões sobre sua importância enquanto profissionais da educação.

Tal conclusão advém dos altos índices de desconhecimentos dos conceitos de gestão democrática escolar e variação lingüística (especificamente a de natureza estilística/registo) que demonstraram os dados coletados no pré-teste e pelas respostas positivas em relação a estes conceitos obtidas no pós-teste, mesmo havendo algumas limitações que são totalmente admissíveis, pois exigir uma mudança imediata de um comportamento que acompanha esses profissionais historicamente é utopia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como proposta o relato e discussão dos resultados obtidos num curso de capacitação continuada a gestores (apoio técnico, corpo administrativo e docente) de uma escola pública do município de Araranguá (SC) , firmados a partir da intervenção do conhecimento teórico-metodológico em duas áreas: a teoria da variação e mudança lingüística de natureza diatópica, diastrática e estilística, pautados na Sociolingüística Variacionista de William Labov, e a concepção de gestão democrática escolar, como princípio firmado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 14 da LDB lei 9. 394/96.

Para dar conta do objetivo desta dissertação, o referido curso de capacitação contou com carga horária de 20 horas semanais, constituído de três estágios: aplicação de um pré-teste com reflexões sobre a importância do reconhecimento do uso variável da língua em situações de interação verbal no contexto escolar, realização do curso, e aplicação de um pós-teste, aos mesmos cursistas.

O conteúdo ministrado no curso de formação continuada foi sobre os pressupostos teóricos de variação lingüística e gestão democrática escolar e de como a junção destas duas áreas do conhecimento pode contribuir para uma melhor compreensão durante os processos de comunicação no ambiente escolar, tendo como consequência uma maior participação e comprometimento de todos os segmentos escolares pela escola pública.

Coletados os dados, as respostas obtidas antes e depois do curso de capacitação foram transcritas. Com base nesse corpus, foi realizada uma análise discursiva das respostas: compararam-se as respostas dadas no pré-teste (antes do curso) e qual a influência que o referido curso teve nas respostas obtidas no pós-teste, ao término do curso.

No que diz respeito às análises podem-se tecer as seguintes conclusões. A primeira hipótese de que os gestores não teriam conhecimento teórico-metodológico sobre variação lingüística e gestão democrática escolar foi parcialmente corroborada pelos dados. Foi possível perceber que alguns gestores tinham conhecimento sobre variação lingüística, mas este se restringe apenas à variação de natureza diatópica (vocabulário característico de regionalismo), não sendo nem uma vez mencionadas as variações de natureza diastrática e de natureza estilística, a que se dá a partir de uma dada situação comunicativa: depende do papel socioestilístico do enunciante e do enunciatário. E é sobre esta variação (registros) que o curso de capacitação se firmou. Quanto ao conhecimento sobre uma efetiva gestão democrática escolar, no pré-teste, dois cursistas souberam definir o conceito, e isto representa apenas 25%. Os demais gestores, somando 75% dos informantes não souberam definir o conceito de gestão democrática escolar com clareza. No pós-teste, a maioria das informantes conseguiu ter adquirido conhecimentos sobre gestão democrática escolar.

Diante deste resultado, de apenas 25% dos gestores terem conhecimento teórico de gestão democrática escola, como esperar que a escola pública tenha capacidade de colocar-se como uma agência que será a condutora e facilitadora dos processos que irão desenvolver ações críticas e conscientes sobre a realidade social? Os profissionais da educação precisam ter o conhecimento teórico, para depois sim, terem o reconhecimento de sua realidade e de seu papel enquanto profissionais, que poderão atuar numa possível transformação. Porém, este processo de participação deve ser desencadeado a partir dos interesses expressos por aqueles que vivem a escola no seu dia-a-dia (direção, professores, funcionários, pais e alunos) e então, buscar soluções técnico-pedagógicas adequadas às características e necessidades específicas de cada escola.

Os profissionais da educação têm muita dificuldade em iniciar o processo que encaminha para uma efetiva gestão democrática escolar, pois historicamente sempre receberam as orientações a serem seguidas das secretarias de educação: assim, essa prática de seguir orientações já pré-determinadas, precisa ser desconstruída. É preciso construir atitudes com todos os segmentos da escola que germinem dentro da escola participação, responsabilidade, valores, enfim ideais em comum que definirá qual é a função social da escola nesta região, neste bairro, nesta sociedade.

Fazer da escola pública um lugar onde aconteça uma efetiva gestão democrática escolar não é um processo fácil, bem pelo contrário, é um processo difícil, complexo, que tem avanços e recuos, pois neste processo é preciso tolerar o diferente, ou seja, é preciso abrir espaço para que o diferente possa ser incluído, não apenas abrindo a porta que as pessoas excluídas socialmente tenham acesso a escola, mas que elas tenham voz, vez e direito. E esta atitude da escola torna-se mais difícil porque mexe com os modelos homogêneos que culturalmente nossa sociedade busca.

A segunda hipótese, a de que estes gestores teriam consciência da teia ideológica da qual fazem parte, ao valorizarem apenas uma variante lingüística, a de natureza mais formal, foi corroborada, pois suas respostas sempre mencionavam a valorização da variante padrão da língua, demonstrando que seu conhecimento sobre variação lingüística restringia a apenas à variação de natureza diatópica. Especificamente, em relação ao controle de motivação estilística (registro) na interação entre gestores e falantes desta comunidade de fala (pais e alunos) , em que se firma a natureza da relação social existente entre os interlocutores, definida como relação mais ou menos simétrica (igualdade entre o papel sociopessoal do sujeito-locutor e sujeito-alocutário) e como relação mais ou menos assimétrica (papel sociopessoal do sujeito-locutor entre sujeito-alocutário de superioridade ou de inferioridade) , ficou evidenciada

do o seguinte: os cursistas acreditavam que a variante de natureza informal, ou seja, aquela adotada no contexto familiar, não deveria, JAMAIS ser utilizada no contexto escolar, uma vez que seria papel da escola reforçar o uso da variante formal/padrão da língua.

Vale aqui uma ressalva: foram evidenciados no curso a importância do conhecimento e o domínio da variante padrão da língua como sendo mais uma das variantes do português, e não a única. Conhecer a variante padrão implica um saber essencial que os alunos precisam conhecer, para conseguir agir no mundo e, principalmente, defenderem-se dele nas várias situações construídas com objetivos claros que a vida em sociedade nos coloca como: concursos, entrevistas de emprego, etc. Assim, quem aprende uma língua deve aprender, de fato, um conjunto variado de linguagens que se manifestam por meio de determinadas formas lingüísticas, que podem se aproximar mais ou menos da língua padrão.

Portanto, é muito importante que a escola consiga formar alunos que façam parte ativa e integrante da língua que falam e escrevem. Como explica Faraco & Tezza (1992):

Se tivéssemos consciência de que a norma padrão é uma entre outras, e pode ser bastante útil para nossa sobrevivência na “selva”. . . O problema é que a escola, desde o primeiro momento, estabelece a famigerada noção do “certo” e do “errado” – e “errada” é sempre a língua que falamos. . . Começa aí talvez a primeira tragédia: a linguagem escrita não nos pertence. Bem, quem sabe seja esta exatamente a intenção das instituições de ensino? (FARACO & TEZZA, 1992, p. 88)

Esse reconhecimento da variação lingüística é que faz com que a escola tenha mais clareza de sua função social enquanto formadora de cidadãos capazes de usar a língua com flexibilidade, de acordo com as diversas exigências da vida e da sociedade. Como afirma Pietri (2005):

A variação lingüística ganha importância, de acordo com essa forma de pensar a escola, pelo que concerne ao respeito à voz do aluno, ao que isso representa, de acordo com as teorias que fundamentam as propostas de mudança, para o fato de a escola ser reprodutora das condições sócio-econômicas, e pelas transformações e resistências que ela pode significar a partir das mudanças que propõe ao trabalho do professor. (PIETRI, 2005)

E também em Voese (2004):

Ora, o indivíduo, para ser incluído no processo de desenvolvimento do gênero humano, precisa, em primeiro lugar, apropriar-se da mediação discursiva que – se impõe e prevalece dentre as variedades existentes. Em outros termos, a apropriação da mediação de maior prestígio social representa a inclusão no processo social e acesso às instâncias não só de reprodução do instituído, mas também de sua transformação (VOESE, 2004, p. 134)

Como vimos, os cursistas demonstraram, no pré-teste, uma concepção tradicional da língua, em que são firmados o conservadorismo e a fixação do uso de uma única variante no contexto escolar, a variante padrão, contrariando, assim, até mesmo os princípios norteadores de uma gestão democrática escolar. Entretanto, os resultados evidenciam que houve influência do curso de capacitação nas respostas dadas ao término do curso (pós-teste), principalmente nas respostas da questão complementar⁴, uma vez que todos os gestores conseguiram relacionar a importância de se respeitar à variação lingüística numa situação comunicativa específica, aqui, restrita ao contexto escolar.

Decorrem desses resultados, pelo menos três reflexões: a primeira seria que a pesquisa desenvolvida apresentou um estudo de caso que serve como um diagnóstico de uma realidade que precisa ser modificada, uma vez que, conforme o que pode analisar dos gestores em relação aos conhecimentos prévios (adquiridos antes do curso) acerca de variação lingüística e gestão democrática escolar, demonstraram que são conceitos pouco conhecidos por estes profissionais, pois as respostas obtidas na pesquisa mostraram que ainda o pouco que sabem, são discursos marcados pelas ideologias que a sociedade reforça o tempo todo através da mídia, ou seja, as vozes destes profissionais refletem não só sua intenção, mas também as

⁴ Questão complementar, no pós-teste: “*Em relação à gestão democrática escolar (direção, pais, professores e alunos) , no que se refere ao uso adequada da linguagem oral e escrita no contexto escolar (sala de aula, atendimento aos pais, reuniões pedagógicas, reunião de pais etc) . , qual seria a principal função social da escola pública inclusiva na transformação da sociedade que constitui uma comunidade específica em que a escola está inserida?*”

vozes (sentidos e valores que estruturam a sociedade) de que eles se apropriaram para firmarem sua posição na sociedade. Assim, estes gestores reconhecem os vocábulos da variedade lingüística da comunidade local, mas se contradizem ao afirmar que a linguagem (falada ou escrita) correta a ser utilizada é a que mais se aproxima da gramática normativa, mesmo estando a diversidade lingüística reconhecida pelas instituições oficiais encarregadas de planejar a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da educação em 1998 que afirmam,

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries. 1998. p. 29)

Portanto, com este posicionamento os gestores estão apenas reforçando os interesses e objetivos em suprir as necessidades de um grupo social, no caso, a instituição escolar, não estão refletindo sua prática enquanto profissionais da educação.

A segunda reflexão seria que foi possível perceber a importância de se promover uma formação continuada permanente aos profissionais da educação, visto que é nestes momentos que estes profissionais têm a possibilidade de ter acesso ao conhecimento produzido na academia e fazer reflexões sobre suas práticas como educadores, possibilitando, assim, que se sintam um pouco mais motivados e valorizados enquanto educadores, e afastando-se, nem que seja por alguns momentos, dessa desesperança que contaminou a educação. Como explica Voese (2004. p. 134): *Uma mudança de situação inclui, evidentemente, consciências e mentalidades abertas e exige uma correta apropriação do problema e construção de condições de transformação de modo que haja disposição para conviver com diferenças e cultivar relações dialógicas.*

Uma terceira reflexão seria a de que, quando os gestores conseguem fazer reflexões sobre variação lingüística e gestão democrática escolar, aparecem em suas falas dois momentos distintos: no primeiro, suas falas possuem um tom de indignação quanto à realidade em que a escola pública está inserida, como é possível perceber na resposta da informante 3, na questão 4: *“Continua sendo tudo um jogo político. Existem propostas de mudança mas oportunidades para mudar, não pois aí envolve todo um aparato político que “não os convêm”*. No decorrer do curso fica evidenciada através de seus comentários orais (transcritos na análise dos dados) a admiração delas em ter contato com conhecimentos dos quais sempre ouviam falar, mas nunca tinham tido oportunidade de fazer um estudo teórico mais aprofundado dos referidos conteúdos: variação lingüística e gestão democrática escolar.

A escola pública precisa tomar consciência de sua função social como sendo uma instituição social que pode promover uma transformação da sociedade ao ser formadora de cidadãos conscientes e críticos, e não continuar reforçando a hierarquização dos lugares sociais através de discursos que valorizam apenas um uso correto da língua, sendo esta, a do grupo social que ocupa um lugar privilegiado na sociedade, que consegue através de seu discurso, manter o pensamento, a fala e as ações deste grupo. Assim, para os profissionais que fazem parte desta instituição, surge o desafio de fazer com que a escola consiga cumprir este papel, transformando-se num lugar democrático, onde todos possam participar e ser ouvidos, assumindo assim, responsabilidade para com a escola.

Surge, então, neste contexto, a importância de se conhecerem as concepções de gestão democrática escolar e variação lingüística, em especial a variação estilística, no sentido de se usar uma variante da língua para cada turno de fala, segundo com quem se fala e o espaço físico em que se processa a fala. Tal conhecimento, com certeza, vai melhor instrumentalizar a participação coletiva de modo mais efetivo no contexto escolar.

Assim, acredita-se que esta pesquisa contribuiu para iniciar um processo de sensibilização e conscientização sobre a importância de se ter um aprofundamento teórico-metodológico sobre variação e mudança lingüística de natureza diatópica, diastrática e estilística como um instrumento que auxilie nos processos comunicativos no ambiente escolar e assim contribua numa efetiva gestão democrática escolar, mesmo estando ciente, que o questionário utilizado na pesquisa, poderia ter sido melhor elaborado, dando mais enfoque a variação de natureza estilística. Porém, mesmo assim, evidencia-se, com esse trabalho, a urgência de se rever o currículo dos cursos de graduação de todas as licenciaturas.

Em relação ao problema levantado: “Se o curso de 20 horas sobre variação lingüística e gestão democrática escolar, ministrado em regime de curso de capacitação para gestores do ensino fundamental de uma escola do município de Araranguá (SC), evidenciaria se os referidos gestores tinham (ou não) domínio e clareza do respectivo conhecimento”, os resultados mostram que os gestores investigados de fato apresentaram uma carência teórica sobre variação lingüística e gestão democrática escolar. Entretanto, esta pôde ser amenizada com o curso ministrado. Porém, sabe-se que é necessário mais tempo do que o alocado por este curso, devido à complexidade dos conhecimentos trabalhados, já que são conhecimentos que tocam em questões culturalmente sólidas na sociedade. Evidencia-se, com este trabalho, que outros tempos e espaços de estudo devem ser urgentemente oferecidos: há que se avaliar e se reformular o processo de formação dos docentes, tanto nos cursos de graduação como nos cursos de capacitação, incluindo nos currículos, de todas as licenciaturas, o estudo sobre variação lingüística e gestão democrática escolar.

Como futuras pesquisas, fica a curiosidade de pesquisar os outros segmentos que fazem parte da escola (pais e alunos) sobre suas opiniões acerca da variedade lingüística utilizada pela comunidade em que estão inseridos e de como eles reagiriam ao entender a escola

como um lugar em que podem participar de fato e direito, sem pedir permissão para ninguém para fazer isto.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé Costa. Análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: Ed. Da UFAL, 2000.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. ver. E atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta – Língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. (org): **Norma Lingüística**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAKHTIN, M. M, **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 (Linguagem; 4).
- BRASIL. Constituição (1988). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALVET, Louis-Jean, **Sociolingüística – uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMACHO, R. G. Sociolingüística. In: BENTES e MUSSALIN (Orgs) . **Introdução à lingüística - domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CHRISTOV, Luiza Helena Silva. In DVD TVESCOLA **Programa “O papel do professor”**. Tv Escola/MEC. Manaus: Pólo Industrial de Manaus: Videolar S. A. , 2002. Vídeo DVD 60’.

CONSED, **Progestão. Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares.** Brasília. 2001.

CUNHA Célio da (2002) . In DVD TVESCOLA **Programa “A história e os caminhos da gestão escolar”**. Tv Escola/MEC. Manaus: Pólo Industrial de Manaus: Videolar S. A. , 2002. Vídeo DVD 60’.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica.** São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico.** Curitiba: IESDE, 2003.

FONTANA, Roseli A Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Conselho Escolar e a educação do campo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 9)

LABOV, Willian. **Sociolinguistics patterns.** Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

LUCCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem – um percurso na história da linguística moderna.** São Paulo: Parábola, 2004.

MARCOS, Plínio. **Ei, amizade!** Texto (não teatral) gravado em vídeo. Disponível em < [http:// www. pliniomarcos. com](http://www.pliniomarcos.com)>. Acesso em 10 de março de 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Secretaria de Educação a Distância - DVD TVESCOLA **Programa “A história e os caminhos da gestão escolar”**, Tv Escola/MEC. Manaus: Pólo Industrial de Manaus: Videolar S. A. , 2002. Vídeo DVD 60’.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Secretaria de Educação a Distância - DVD TVESCOLA **Programa “O papel do professor”**, Tv Escola/MEC. Manaus: Pólo Industrial de Manaus: Videolar S. A. , 2002. Vídeo DVD 60’.

MENDONÇA, Erasto Fortes (2002) . In DVD TVESCOLA **Programa “A história e os caminhos da gestão escolar”**. Tv Escola/MEC. Manaus: Pólo Industrial de Manaus: Videolar S. A. , 2002. Vídeo DVD 60’.

MONTEIRO, José Lemos. **Para Compreender Labov.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MOURA, Heronides Maurício de Melo & SILVA, Fabio Lopes (Org) **O direito à Fala** – a questão do preconceito lingüístico. Florianópolis: Insular, 2000.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Princípios e métodos de gestão escolar integrada**. Curitiba: IESDE, 2003.

PIETRI, Émerson de. **Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa**: discussões sobre reprodução/transformação social. Disponível em < http: // www.unipinhal.edu.br/ojs/falladospinhais >. Acesso em 12 de março de 2007.

PILETTI & PILLETTI Claudino, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Ática, 1997.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de Pesquisa**. Rio do Sul - SC: Nova Era, 2006.

REIS, Mariléia da Silva. **Atos de Fala não-declarativos de comando na expressão do imperativo**: a dimensão estilística da variação sob um olhar funcionalista, 2003. Tese (Doutorado em Lingüística) – Curso de Pós-graduação em Letras/Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTA CATARINA - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Proposta Curricular de Santa Catarina Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SILVA, Maria Abadia da (2002) . In DVD TVESCOLA **Programa “A história e os caminhos da gestão escolar”**. Tv Escola/MEC. Manaus: Pólo Industrial de Manaus: Videolar S. A. , 2002. Vídeo DVD 60’.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1994.

STUBBS, BAGNO e GAGNÈ. **Língua materna** – letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2004.

VALERIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez, 1993.

VOESE, Ingo. *Vozes Sociais Citadas e Sobrepostas: a polifonia e a dialogia* **Linguagem em (Dis) curso**, v. 5, n. 2, jan. /jun. p. 357-386, 2005.

_____. **Análise do Discurso e o Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

WEINREICH, Uriel, LABOV, Willian, HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. Tradução Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco; posfácio Maria Conceição A de Paiva, Maria Eugênia Lamoglia Duarte. São Paulo: Parábola, 2006.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Conselho Escolar como espaço de formação humana**: círculo de cultura e qualidade da educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 6)

ANEXO A – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS TRABALHADOS NO CURSO DE CAPACITAÇÃO

PROJETO DE CURSO DE CAPACITAÇÃO CONTINUADA

IDENTIFICAÇÃO

Nome do Evento:

Gestão democrática escolar e a função social da escola na (trans) formação do educando: a inclusão pela linguagem, numa perspectiva de letramento.

Profissionais envolvidos:

Silvana Edinezia Campos da Luz – professora da Unidade Escolar em Licença para Mestrado⁵.

Local e Realização do Evento:

*Escola de Ensino Fundamental Patrulheiro Jucemar Paes
Rua: Francisco Saturnino Soares, s/n – Polícia Rodoviária
Araranguá – SC CEP 88900-000*

Carga Horária do Evento:

20 horas

Órgão Proponente:

Escola de Ensino Fundamental Patrulheiro Jucemar Paes

⁵ Mestrado em Ciências da Linguagem da UNISUL. www3.unisul.br/linguagem

Órgão Executor:

Escola de Ensino Fundamental Patrulheiro Jucemar Paes

Coordenação do Evento:**Administrativa:**

Janaína Melo Alexandrino

Pedagógica: Alexandra de Melo Inácio de Souza

JUSTIFICATIVA

Com a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina/1998, na inserção da versão ‘Estudos Temáticos’, de 2005, que acrescenta a “Alfabetização com Letramento” e com pequenas citações dos estudos da linguagem, abrem-se oportunidades para que reflexões sobre a linguagem sejam feitas nas escolas e que possa ser esclarecido que a linguagem de todos os instrumentos de controle e coerção social talvez seja o mais complexo e sutil, mas também pode ser instrumento de luta contra as injustiças sociais, além de ser um direito dos alunos adquirir este conhecimento.

Como reforça Soares (1994: 76):

(...) “Os efeitos, na escola, das relações entre linguagem e classe social não se restringe à área do ensino da língua materna. Sendo a língua o principal instrumento de ensino e de aprendizagem, na escola, em todas as matérias e em todas as atividades, a compreensão dessas relações e de suas implicações para a comunicação pedagógica é imprescindível a todos os professores e, também, a todos os especialistas que atuam na instituição (diretores, supervisores, orientadores) (. . .)”.

Nesses termos, aumenta o compromisso da escola em converter os estudos da linguagem num instrumento de luta contra toda forma de discriminação e exclusão social pela linguagem e de facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, ou seja, que os alunos aprendam a usar a variante na sua linguagem oral espontânea, aprendam a se monitorar nos estilos monitorados e na língua escrita, permitindo-lhe apropriar-se dos recursos comuni-

cativos necessários para se desempenharem bem e com segurança distintas tarefas lingüísticas, assim oportunizando os alunos oriundos das camadas sociais desfavorecidas (ou seja a maioria da população brasileira) possam dispor dos mesmos instrumentos de luta dos alunos provindos das camadas privilegiadas adquirindo um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais, que se cumpra o objetivo do Plano Político Pedagógico da Escola que é “A partir da realidade do aluno, possibilitando a uma visão global do mundo, sentindo-se inserido no mesmo e tornando-se um agente transformador da sociedade e do meio que vive.”

O conceito de homem, de sociedade, de educação e de aprendizagem direcionou a discussão teórica e metodologia nas escolas para uma busca da compreensão do tipo de sujeito que a escola quer formar, bem como qual sociedade se quer construir. Materializar a ação educativa com a proposta teórica, que se encontra na Proposta Curricular de Santa Catarina e no Projeto Político Pedagógico, é um desafio que se apresenta hoje para a escola.

Um dos caminhos para que se alcance esta junção entre teoria e prática no cotidiano escolar é através da gestão democrática escolar pois esta se encontra vinculada à função social que a escola deve cumprir, ou seja, a escola que adquire um tipo de gestão política-pedagógica e administrativa orientada por processos de participação de toda a comunidade escolar (direção, professores, pais, alunos, funcionários) abre caminho para que haja discussões e reflexões sobre o processo educativo, e mais ainda: ela consegue o comprometimento de todos na formação do aluno como cidadão, fazendo com que os estudantes da rede pública de ensino se apropriem dos conceitos científicos que realmente signifiquem em sua realidade sócio-histórica, fazendo-os capazes de transformarem para melhor suas vidas.

Diminuir a distância entre teoria e prática é trabalho do corpo administrativo e docente da unidade escolar e para isto faz-se necessário à formação continuada, para proporcionar aos profissionais da educação reflexões sobre suas práticas, no sentido de observar e alterar seu fazer pedagógico: afinal, pensar a capacitação significa concebê-la como uma ação contínua, pois a escola, com a função de garantir ao cidadão o acesso ao conhecimento historicamente legitimado, precisa proporcionar aos profissionais da educação constante aprimoramento para cumprir essa mesma função.

Para que haja uma articulação dialética entre escola e comunidade, fazem-se necessárias à habilidade de comunicação e a capacidade de construir relações. Tendo em vista que os estudos da linguagem proporcionam conhecimentos científicos sobre as mais diversas situações naturais de interação social através da linguagem, a escola deve utilizar-se destes conhecimentos como um dos instrumentos para uma efetiva gestão democrática escolar.

OBJETIVO GERAL

Promover a capacitação continuada dos profissionais da educação (corpo administrativo e docente) da Escola de Ensino Fundamental Patrulheiro Jucemar Paes, na interface de dois modelos teórico-metodológicos: reflexões sobre gestão democrática escolar e estudos da linguagem que permeiam a interação humana numa perspectiva de letramento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar fatos marcantes da história da educação no Brasil para que se compreenda o processo histórico que a gestão democrática escolar foi construída e a importância que esta luta continue pelos profissionais da educação.
- Discutir o conceito de gestão democrática escolar para reflexões de como está sendo a administração política –pedagógica da unidade escolar.
- Abordar questões sobre Alfabetização e letramento, tema inserido na Proposta Curricular de Santa Catarina 2005.
- Relacionar os pontos de aproximação entre gestão democrática escolar e Estudos da Linguagem onde através dos conhecimentos científicos sobre a língua se pretende auxiliar nas habilidades de comunicação e na capacidade de construir relações discursivas na comunidade escolar.

- Refletir sobre a anacronia da gramática prescritiva (tradicional/normativa) e ensino de língua materna (leitura e produção textual) em todas as áreas de conhecimento, para a desmistificação que língua é gramática, ou seja, que diferença lingüística não é deficiência lingüística

METAS

O curso será ministrado para doze profissionais da educação da Escola de Ensino Fundamental Patrulheiro Jucemar Paes. O corpo docente é composto por professores de todas as áreas do conhecimento e o corpo administrativo, pela direção, secretária e apoio técnico-pedagógico.

RELAÇÃO DE EQUIPAMENTOS /MATERIAIS

- Datashow
- Tv e DVD
- Apostila

NÚMERO DE SALAS: 1 (uma)

AGENDA

DIA	HORÁRIO	TEMA	DOCENTE	C. H.
31/07/2006	08: 00 às 12:	Fatos marcantes da História da	Silvana Edinezia	4 horas

	00	Educação no Brasil.	Campos da Luz	
31/07/2006	13: 00 às 17: 00	O que é e como se faz gestão democrática escolar.	Silvana Edinezia Campos da Luz	4 horas
01/08/2006	08: 00 às 12: 00	Letramento e Alfabetização	Silvana Edinezia Campos da Luz	4 horas
02/08/2006	13: 00 às 17: 00	A importância dos estudos da linguagem na escola.	Silvana Edinezia Campos da Luz	4 horas
02/08/2006	08: 00 às 12: 00	Diferença lingüística não é deficiência lingüística.	Silvana Edinezia Campos da Luz	4 horas

AVALIAÇÃO

A avaliação dos participantes será através de sua participação nas atividades propostas durante o curso e a avaliação do evento será feita através da ficha de avaliação do evento (anexo da sistemática de capacitação) .

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pseudônimo: _____

Data: _____

5. Você considera diferença lingüística como deficiência lingüística?

6. Para você os alunos que saem com ensino fundamental desta escola alcançaram o objetivo que está proposto no Plano Político Pedagógico “alunos capacitados para exercerem a cidadania”? Por quê?

7. Na sua opinião, qual seria a função social da escola pública na transformação desta sociedade com tantas injustiças sociais?

QUESTÃO COMPLEMENTAR

“Em relação à gestão democrática escolar (direção, pais, professores e alunos) , no que se refere ao uso adequada da linguagem oral e escrita no contexto escolar (sala de aula, atendimento aos pais, reuniões pedagógicas, reunião de pais etc), qual seria a principal função

social da escola pública inclusiva na transformação da sociedade que constitui uma comunidade específica em que a escola está inserida?”

Este trabalho foi digitado conforme o Modelo:
“Dissertação”
do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
desenvolvido pelo Prof. Dr. Fábio José Rauén.