

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE PARA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Maria Luiza Carneiro Leite Rodrigues¹

Joel Severino da Silva²

RESUMO

Este trabalho analisou o diálogo entre a escola e a comunidade, enquanto prática discursiva na construção e efetivação da gestão democrática. Tomou como objeto de estudo uma escola situada na cidade de Olinda, Pernambuco. Teoricamente, apoiou-se numa revisão de literatura. A metodologia fundamentou-se na Análise de Discurso, permitindo a investigação das diferentes perspectivas e significados atribuídos ao diálogo dentro do contexto da gestão escolar. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com atores dos segmentos representativos da escola, buscando compreender como a comunicação influencia as decisões administrativas, pedagógicas e organizacionais. A abordagem qualitativa utilizada possibilitou identificar sentidos que sinalizam à complexidade que o diálogo demanda ao exercício da gestão escolar democrática, trazendo à tona tanto potencialidades e possibilidades de efetivação quanto contradições e lógicas discursivas próprias ao espaço de poder constitutivo das relações sociais hierárquicas que permeiam os jogos, as tramas às práticas cotidianas do ambiente escolar. Apontou como os sentidos atribuídos ao diálogo, à participação e à autonomia são produzidos, disputados e ressignificados no interior da escola, revelando a complexidade das práticas discursivas que sustentam ou tensionam os princípios democráticos no seu cotidiano. Evidenciou-se, então, que os sentidos de autonomia e participação não são universais ou estáveis, mas estão sujeitos a deslocamentos e disputas ideológicas, sendo influenciados pelas posições que os sujeitos ocupam dentro da escola e pelas suas experiências concretas. Demonstrando, assim, que a gestão democrática deve ser compreendida como um campo de luta simbólica onde diferentes projetos de escola e sociedade se confrontam.

Palavras-chaves: Gestão escolar democrática. Diálogo. Participação. Discurso.

ABSTRACT

This study analyzed the dialogue between the school and the community as a discursive practice in the construction and implementation of democratic school management. The research focused on a school located in the city of Olinda, Pernambuco, Brazil. Theoretically, it was supported by a literature review. Methodologically, it was grounded in Discourse Analysis, allowing for an investigation of the different perspectives and meanings attributed to dialogue within the context of school management. Data collection involved semi-structured interviews with representatives from various segments of the school community, aiming to understand how communication influences administrative, pedagogical, and organizational decisions. The qualitative approach enabled the identification of meanings that point to the complex dialogue that entails in the exercise of democratic school management, bringing to light both its potential and feasibility, as well as the contradictions and discursive logics inherent to the power structures that shape the hierarchical social relations present in everyday school practices. The study highlighted how the meanings attributed to dialogue, participation, and autonomy are produced, contested, and redefined within the school setting, revealing the complexity of discursive practices that either support or challenge democratic principles in daily life. It was thus shown that the meanings of autonomy and participation are neither universal nor stable but are subject to ideological disputes and shifts, influenced by the positions individuals occupy within the school and their concrete experiences. This demonstrates that democratic management must be understood as a field of symbolic struggle where different visions of school and society come into conflict.

Keywords: Democratic school management. Dialogue. Participation. Discourse.

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia - Centro de Educação - UFPE- luiza.carneiro@ufpe.br

² Professor do Departamento de Políticas e Gestão da Educação - Centro de Educação - UFPE- joel.severino@ufpe.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, tem como objeto de estudo: a importância de um diálogo efetivo entre a comunidade, professores e alunos para gestão democrática. A pesquisa abordou os aspectos mais relevantes desse processo e analisou suas inferências para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas. Isso foi analisado a partir da Análise de Discurso visando compreender como as interações comunicativas podem influenciar nas decisões do ambiente escolar e o desenvolvimento de uma gestão mais participativa e comprometida com a realidade da comunidade. Diante disso, compreendemos que o desenvolvimento dessa pesquisa seja fundamental, pois busca evidenciar o diálogo como um elemento seminal para a construção de uma boa gestão democrática.

O interesse por esse objeto emerge da minha experiência como estudante e professora, sempre percebi a importância de um ambiente escolar onde o diálogo fosse uma ferramenta fundamental para o fortalecimento da gestão democrática. Acredita-se que, ao explorar a relação entre o diálogo e a gestão democrática será possível desenvolver um compromisso com a melhoria de práticas educativas e ter uma compreensão mais crítica e ampla das práticas pedagógicas e de gestão que ajudarão a contribuir com a promoção de uma escola mais justa e democrática.

À luz da literatura especializada, gestão democrática é um modelo que visa a participação coletiva e a valorização de opiniões diferentes nas tomadas de decisões (Demo,1998; Costa, et, al. 1997; Cabral Neto,2001; Dourado, 2003; Luck, 1998, 2006; Paro, 2016; Sousa, 2021). Embora tenha isso como pressuposto, no entanto, ao analisar a prática, não é tão fácil implementá-la, visto que grande parte das pessoas que compõem a comunidade escolar tem receio, ou não são incentivadas a participarem das tomadas de decisões escolares. “Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e, em certo sentido, legitimadora da injustiça social.” (PARO, p.15, 2016). Conforme se pode inferir da citação de Paro, diferentemente do discurso democrático e participativo que a gestão carrega, tais valores nem sempre têm sido concretizados à medida que outros atores basilares e constitutivos da gestão, como alunos, pais e comunidade local são secundarizados e/ou até excluídos dos processos decisórios. Distanciando-se do modelo de gestão escolar democrática reivindicada no contexto da redemocratização política do país e consolidada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e outros dispositivos construídos desde então, em contraponto ao modelo administrativo de outrora

(Sousa, 2021).

Como sabido, durante anos a ideia de gestão escolar no Brasil se realizava a partir do princípio administrativo oriunda das teorias da administração clássica e científica, cujo objetivo era trazer um ambiente mais conteudista, sem pensar no contexto dos alunos e suas realidades socioculturais. A administração educacional no Brasil tem como alusão histórica a década de 1930, isso aconteceu devido a caracterização social, política e econômica do país nesse período, que visava a modernização da sociedade brasileira. No entanto, o sistema educacional brasileiro estava bastante fragilizado, pois a educação era somente um benefício para a elite da época tornando-se assim, excludente a maior parte da população (DRABACH; MOUSQUER, 2009). Em contraponto a tal modelo, os pioneiros da Educação Nova, defendiam que o Estado organizasse um plano geral de educação para tornar a escola um lugar acessível, onde todos os cidadãos pudessem ter acesso a ela. Tal escola então, deveria ser: pública, laica, gratuita e universal.

Todavia, face ao contexto político/econômico da época, sobretudo considerando o caráter autoritário do Estado varguista, que valorizava a racionalização no processo de desenvolvimento do país, foi implantado um estilo de administração que concordava com os princípios, os métodos e as estratégias da Escola de Administração Científica, conforme destaca Ângelo Ricardo (2009). Diante disso, por muitos anos foram levantados questionamentos acerca da gestão escolar, então no ano de 1988, mediante a Constituição Federal do Brasil de 1988 no inciso VI do artigo 206, é falado sobre a gestão democrática, que foi aprovada e é obrigatória somente para escolas públicas. Desse modo, é necessária uma discussão sobre como a gestão democrática está proposta na lei e se efetiva. De acordo com a LDB/96, Lei nº 9.394/96 Art. 3º

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII -gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

Art. 14- Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação profissionais dos educação da elaboração no projeto do pedagógico da escola; escola,

II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...] (BRASIL, 1996b).

Regina (2009) ressalta que, para que uma gestão democrática seja efetivada em uma escola, é necessário atender a algumas exigências fundamentais. Entre elas: a participação de

todos os segmentos da escola e da comunidade local nas decisões que influenciam o processo escolar; autonomia tanto no aspecto institucional quanto nas dimensões pessoais dos diversos segmentos escolares. A autora também destaca a importância de reconhecer e respeitar as diferenças sociais envolvidas no processo educativo, bem como a necessidade de prestação de contas das ações desenvolvidas pela escola à sociedade, considerando sua natureza pública (GRACINDO, 2009, p. 138).

A gestão escolar na rede estadual de ensino de Pernambuco é fundamentada em diversos documentos legais e diretrizes que visam garantir a qualidade do ensino e a participação democrática na administração das escolas. A Lei Ordinária nº17.129/2020, em seu artigo 3º, inciso V, estabelece que a gestão democrática se caracteriza pela "participação da comunidade escolar na organização da escola, compreendendo a gestão escolar e a construção dos projetos pedagógicos, de forma compartilhada, transparente, horizontal, igualitária e contínua" (PERNAMBUCO, 2020). Essa diretriz reforça o compromisso com um modelo de gestão que valoriza o envolvimento coletivo na tomada de decisões e na condução dos processos educacionais.

Diante do exposto até aqui, nossa pesquisa questiona: *Em que medida o diálogo entre a comunidade, professores e alunos pode afetar na efetivação e construção discursiva da gestão democrática?*

A partir de tal questão, o **objetivo geral** deste trabalho é analisar o diálogo entre a escola e a comunidade, enquanto prática discursiva na construção e efetivação da gestão democrática. Para alcançá-lo, delineamos os seguintes **objetivos específicos**: a) Identificar os discursos dialógicos na prática da gestão da escola; b) Investigar qual o lugar dos diversos grupos representativos na construção e tomadas de decisões no âmbito da democratização da escola; e por último; c) Analisar como se dá a participação e a autonomia no âmbito da gestão.

Diante da problemática colocada, metodologicamente, trabalhamos com a Análise de Discurso de corrente francesa elaborada por Pêcheux (1990) e pelo trabalho seminal de Orlandi (2013) nesses domínios, pelo lugar e os sentidos constitutivos do discurso como fluído, desconstruindo as ideias fixas de interpretação. Acreditamos que tal concepção foi basilar à análise do objeto proposto pelo próprio caráter do conceito de gestão democrática como espaço da divergência e não fechamento do “real” e do diálogo como fio constitutivo do processo e do sentido conceitual do fazer democrático. E, teoricamente, nos referenciamos à revisão bibliográfica a partir de autores/as que têm discutido sobre gestão escolar democrática, bem como com os conceitos de autonomia e participação, pois consideramos tais categorias elementos constitutivos do diálogo enquanto efetivação política do sentido mesmo do fazer

democrático.

Consideramos de extrema importância aprofundar o estudo sobre a temática da gestão democrática, especialmente considerando o cenário atual, que é marcado por um número crescente de análises e verbalizações sobre o assunto. Apesar do vasto debate que se observa no repositório do CE da UFPE, é notável que poucas abordagens enfatizam de maneira clara e aprofundada o diálogo como categoria de análise à efetiva construção de uma gestão democrática.

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho está estruturado da seguinte maneira: na introdução, apresenta-se o tema e a problemática investigada. No referencial teórico, aborda-se inicialmente a gestão democrática, seguida das categorias de autonomia, participação e diálogo. Em seguida, são expostos os princípios metodológicos adotados, os resultados da análise e, por fim, a conclusão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Gestão Escolar democrática

A gestão democrática da educação e da escola surge como ideal para acabar com o autoritarismo e a centralização do poder, defendendo a participação de todos nos processos decisivos da escola (NEGRINI, 2008).

Tal concepção está definida na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206 e que se reafirma à LDB de 1996, que regulamenta o sistema educacional do país, esse tipo de gestão é garantido somente para escolas públicas conforme o Art. 3º. Esse artigo assegura os seguintes princípios: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Tais princípios supõem a inclusão da comunidade no processo educativo, impulsionando uma reflexão mais profunda sobre as práticas político-pedagógicas e a gestão escolar, redirecionando o modo de pensar e agir nas instituições educacionais.

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos considerar que a democratização da gestão escolar é conceituada como um movimento que assegura a participação efetiva de todos, sobretudo nos processos decisórios. Esses membros são o conselho escolar, o conselho de classe, a associação de pais e mestres e o grêmio estudantil; os quais possuem atribuições fundamentais para consolidar a interação entre gestão democrática e a comunidade

(DOURADO; MORAES; OLIVEIRA, 2006).

Sobre esses colegiados (Dourado, Moraes e Oliveira, 2006), explicam que o Conselho Escolar tem, em sua essência, a função de representar os diversos segmentos da comunidade escolar, refletindo a pluralidade e a diversidade de vozes presentes na instituição. Ele se configura como um espaço de discussão, de caráter consultivo e deliberativo. O Conselho de Classe, por sua vez, tem o papel não somente de definir a aprovação ou retenção do aluno, mas também de avaliar o trabalho pedagógico e das atividades desenvolvidas na escola. A Associação de Pais e Mestres é estabelecida como um mecanismo importante para a participação da comunidade na escola (Libâneo, 2001). Já o grêmio estudantil “é um espaço fértil para que novas lideranças possam emergir do chão da escola e se fazer representar na sociedade, pois o grêmio exerce um papel estratégico, sendo eixo que articula a participação do aluno na gestão democrática da escola” (NEGRINI, 2008, p.13).

Neste aspecto:

A democratização da gestão escolar implica a superação dos processos centralizados de decisão e a vivência da gestão colegiada, na qual as decisões nasçam das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola num processo pedagógico. A partir dele, vai ser efetiva a autonomia da unidade escolar. (Dourado, Moraes e Oliveira, 2006, p .12).

A partir dessa citação pode-se afirmar que a autonomia da escola implica a efetiva participação desses grupos dentro do ambiente escolar. Posto que, a autonomia escolar não se limita à independência administrativa, mas se concretiza por meio do diálogo, da corresponsabilidade e do compromisso compartilhado com a qualidade da educação.

Entretanto, ainda existem obstáculos para a efetivação dessa gestão na escola pública, pois por mais que a gestão democrática esteja assegurada pela legislação, sua concretização sofre limitações impostas tanto por fatores históricos quanto por condicionantes políticos e organizacionais. Como argumenta Lima (2018), a democratização da gestão democrática não se realiza de forma automática pela simples imposição jurídica; longe disso, depende de mudanças culturais e de práticas cotidianas que rompam com tradições autoritárias e centralizadoras ainda presentes na estrutura escolar. Acrescenta-se a isso o avanço de políticas educacionais de inspiração gerencialista, que tendem a reduzir a participação apenas a procedimentos formais, substituindo o ideal democrático por uma lógica de eficiência e competitividade, se aproximando de um modelo empresarial do que da construção coletiva de uma escola pública democrática.

Nesse sentido, o desafio que se impõe às escolas públicas é o de ressignificar a gestão democrática como prática pedagógica e política, garantindo que os espaços de participação não

se reduzam a instâncias burocráticas, mas sejam efetivamente arenas de deliberação coletiva, de exercício da democracia e de fortalecimento da escola como bem público.

2.2 Conceitos de autonomia e participação na escola

A autonomia pode ser entendida como “uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social de acordo com suas próprias leis” (DOURADO; MORAES; OLIVEIRA, 2006, apud BARROS, 1998, p. 16). De acordo com a citação acima, a autonomia pode ser definida como a capacidade dos estudantes, professores, gestores, funcionários e comunidade em geral de tomar decisões de forma independente dentro dos limites e regras estabelecidas da instituição. Essa autonomia está prevista na legislação, conforme o Art. 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabelece: "Art. 15 - Os sistemas de ensino garantirão às unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público." (BRASIL, 1996b).

Ao discutir a autonomia escolar, Veiga (1998) destaca que existem quatro tipos de autonomia articuladas e relacionadas entre si. São elas: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica.

A autonomia administrativa fundamenta-se na capacidade de elaborar e avaliar seus planos, programas e projetos. Por conseguinte, a autonomia jurídica baseia-se na possibilidade de criar normas e orientações escolares que concordam com a legislação. Já a autonomia financeira refere-se a disponibilidade de recursos financeiros de forma adequada capazes de dar para a instituição educativa condições para um funcionamento efetivo. Por fim, a autonomia pedagógica refere-se à capacidade das instituições de ensino de definir suas próprias abordagens e práticas pedagógicas, com liberdade para propor modalidades de ensino e pesquisa que atendam às suas necessidades e contextos específicos. Essa autonomia está intrinsecamente ligada à função social da escola, à organização curricular e aos processos de avaliação, que parte de um amplo processo coletivo.

A autonomia no ambiente escolar está baseada na crença de que cada escola possui suas especificidades e, portanto, necessita de projetos e ações que sejam pensados e elaborados internamente pelos diversos segmentos que a compõem.

No entanto, segundo Barroso (1996) a autonomia muitas vezes foi tratada de maneira superficial sendo "decretada" por legislações sem que houvesse uma real estruturação para sua

implementação efetiva.

Neste aspecto, o autor explica que há dois tipos de autonomia: decretada e construída, respectivamente. Autonomia decretada é dada de forma centralizada sem diálogo com a comunidade e a escola sobre como essa autonomia deve ser implementada. Ou seja, é mais uma imposição de um poder superior do que um processo participativo que envolvesse todos os atores da escola. Portanto, essa forma de implementação de autonomia é menos eficaz, pois não considera as especificidades locais, as diferenças de contextos e as demandas reais de cada escola.

Já a autonomia construída, em tese, implica a participação de todos os envolvidos no processo educacional: gestores, professores, alunos e a comunidade em geral. Que envolve a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, a tomada de decisões compartilhadas e a adaptação da escola às necessidades e características do contexto em que está inserida.

Para o cumprimento dessa autonomia e efetivação de uma gestão democrática as escolas precisam criar mecanismos para garantir a participação dos agentes que compõem a comunidade escolar. Segundo Luck (2013):

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetadas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme. (Luck, 2013, p. 29).

Ao adotar essa postura, supõe-se que a escola se tornará um espaço mais dinâmico e colaborativo, onde as decisões não se restringem à hierarquia pedagógica, mas construídas coletivamente, o que fortalece a gestão democrática e proporciona uma maior qualidade no processo educacional.

2.3 Diálogo

O diálogo é um conceito fundamental à gestão escolar democrática na qual todos os sujeitos envolvidos, educadores, educandos e a comunidade escolar, são ativos no processo de aprendizagem e nas decisões que impactam o ambiente educacional (FREIRE, 1983).

A gestão educacional, nesse contexto, também encontra no diálogo seu alicerce. Conforme afirma Cury (2002):

[...] a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos”. Assim, a gestão é vista como uma nova forma de administrar de maneira democrática onde a comunicação e o diálogo estão, já de forma implícita, envolvidos (CURY, 2002, p. 165).

Essa perspectiva coloca a gestão democrática como uma nova abordagem para administrar, na qual a comunicação e o diálogo estão integrados ao processo. Nesse aspecto, a gestão não é apenas um conjunto de ações administrativas, mas um processo coletivo e participativo, que envolve todos os sujeitos da comunidade escolar na construção de soluções e no enfrentamento de desafios, garantindo um ambiente mais inclusivo e colaborativo.

Paro (2007), argumenta que a gestão democrática pressupõe um espaço de interação e debate, no qual professores, estudantes, famílias e demais membros da escola participam ativamente das decisões, garantindo que a escola atenda às necessidades da comunidade. Nessa mesma linha, Libâneo (2004) enfatiza que o diálogo é a base da gestão participativa, pois permite a corresponsabilidade na tomada de decisões e fortalece a escola como um ambiente de aprendizagem democrática.

Entretanto, a ideia de uma gestão democrática é superar suas limitações, garantindo que todos se envolvam com responsabilidade, sem que isso seja confundido com a mera distribuição de tarefas ou a renúncia de responsabilidades.

Nessa perspectiva, o diálogo surge como um meio essencial para superar as estruturas autoritárias que ainda permeiam as relações sociais e as práticas educativas. Seu objetivo é consolidar um modelo de gestão comprometido com a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade.

3. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

3.1 Fundamentos da Teoria da Análise de Discurso.

Tendo em vista a problemática da dimensão dialógica como imprescindível à gestão escolar democrática, estamos trabalhando com a metodologia da Análise de Discurso de corrente francesa, na perspectiva elaborada por Pêcheux (1990), especialmente a partir do trabalho seminal de Eni P. Orlandi, uma das principais referências nos estudos de Análise de Discurso no Brasil.

Essa concepção metodológica combina elementos do materialismo histórico-dialético (Marxismo), da psicanálise (Lacan) e da linguística estruturalista (Saussure e Benveniste) para compreender como os discursos produzem sentido dentro de formações ideológicas e históricas específicas.

Para Orlandi, a linguagem não é neutra nem transparente; ao contrário, os discursos são atravessados por relações de poder e pelas condições de produção em que são enunciados.

Segundo a autora (2001, p. 15), "o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores", o que significa que ele não pode ser analisado isoladamente, mas sempre em relação ao contexto histórico e social em que ocorre.

Dessa forma, o sujeito que enuncia o discurso não é plenamente autônomo na produção de sentidos. Ele está inserido em formações discursivas que já existem antes dele e que orientam sua enunciação. Essas formações discursivas são atravessadas por ideologias. Logo, o sujeito é, ao mesmo tempo, produtor e produto do discurso: ele fala a partir de um lugar social no qual é afetado/atravessado. Para Orlandi, nenhum discurso é original e único, pois sempre está ligado a discursos anteriores. Isso ocorre por meio do interdiscurso e do intradiscurso. O interdiscurso refere-se ao conjunto de discursos anteriores que influenciam o que é dito, enquanto a memória discursiva diz respeito aos sentidos já estabelecidos que retornam na linguagem. Já o intradiscurso diz respeito às relações internas ao próprio discurso.

Outro aspecto essencial para a Análise de Discurso é o silêncio discursivo. Nem tudo que poderia ser dito é enunciado, e o silêncio tem um papel muito importante para a Análise de Discurso, pois determinados discursos são apagados ou reprimidos. Esse apagamento pode acontecer de duas formas: local, como na censura, ou constitutivo, como no esquecimento discursivo. Essas formas influenciam diretamente a interpretação dos discursos analisados. O silêncio local ocorre quando determinados discursos são considerados perigosos para a manutenção da ordem social ou política e, por isso, são proibidos. O silêncio constitutivo é um processo mais lento e estrutural, pois ocorre quando determinados discursos deixam de ser retomados e, com o tempo, desaparecem da memória coletiva. (ORLANDI, 1997, p.73-74).

Além disso, Orlandi discute o esquecimento como estratégia ideológica, na qual determinados grupos apagam ou reconstróem discursos para moldar a percepção social de um evento, de uma identidade ou de uma memória coletiva. A autora diferencia dois tipos de esquecimento discursivo: o da enunciação e o da ideologia. O primeiro está ligado diretamente ao próprio funcionamento da linguagem e da produção discursiva. Para que um novo discurso possa ser enunciado, é necessário que parte dos discursos anteriores seja esquecida. Por outro lado, o da ordem da ideologia, se dá por meio de um processo social e ideológico que silencia certos discursos ao longo da história. Esse esquecimento pode ser observado quando mudanças sociais fazem com que certas formas de falar sobre o mundo percam força e desapareçam.

Outros conceitos imbricados são a paráfrase e a polissemia, que são dois mecanismos centrais para a consolidação e a transformação dos sentidos. A paráfrase refere-se à repetição de um mesmo sentido com diferentes palavras. Já a polissemia diz respeito à possibilidade de múltiplos sentidos em um mesmo enunciado, permitindo assim várias formas de interpretação

de um discurso. Assim, enquanto a paráfrase reforça um determinado significado, a polissemia abre espaço para diferentes interpretações (Orlandi, 2001).

Além da polissemia e da paráfrase, há outro conceito fundamental para a Análise de Discurso: a relação de força. A qual, refere-se ao embate de diferentes discursos na disputa pelos sentidos. Os discursos não circulam de maneira neutra, mas sim dentro de um campo de luta simbólica, onde alguns sentidos são legitimados e outros marginalizados. Essa força depende do lugar ocupado pelo discurso, podendo ter maior ou menor poder de influência, autoridade e impacto (*ibidem*).

Daí, a Análise de Discurso leva em conta a posição do sujeito e o lugar dentro de uma formação discursiva. A posição do sujeito relaciona-se ao lugar que o sujeito ocupa dentro de uma determinada estrutura discursiva e como isso irá influenciar o que ele diz. Como já foi dito anteriormente, o sujeito não tem um discurso autônomo, pois o que é dito está condicionado pelas formações discursivas e ideológicas nas quais ele está inserido. Entretanto, a posição de lugar diz respeito ao contexto social e histórico no qual o sujeito está inserido. Dessa forma, um mesmo discurso pode ter efeitos diferentes dependendo do lugar e do contexto em que é proferido.

O uso da Análise de Discurso como metodologia nesta pesquisa é essencial, pois permite uma compreensão aprofundada dos sujeitos, diálogos à conformação do conceito de gestão democrática situada na rede de ensino do objeto desta pesquisa. Ao investigar os discursos que permeiam essas pessoas, torna-se possível analisar como suas ideologias e percepções foram construídas ao longo do tempo. Com base nos conceitos fundamentais da AD, a pesquisa ganha maior profundidade e riqueza, possibilitando uma reflexão mais detalhada sobre as concepções manifestadas pelos entrevistados. Além disso, a influência do diálogo na gestão escolar se reflete diretamente nas falas e crenças de cada membro da instituição, evidenciando como os discursos moldam e são moldados pelo contexto organizacional.

3.2 Abordagem adotada: pesquisa qualitativa

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, que, segundo Minayo (1994, p.21), “responde a questões muito particulares”. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” Isso significa que a abordagem qualitativa permite explorar aspectos subjetivos, compreendendo os significados, percepções e interações que os sujeitos estabelecem em determinado contexto. Valorizando, então, a interpretação e a profundidade da análise, possibilitando um olhar mais detalhado sobre os discursos,

experiências e práticas sociais.

Essa abordagem possibilita explorar as dinâmicas, estratégias e desafios enfrentados pela escola na promoção do envolvimento das famílias, professores, alunos, funcionários e da comunidade na gestão escolar.

Neste aspecto, tal abordagem possibilita uma análise mais profunda das relações entre linguagem e sociedade, o que é fundamental para a Análise de Discurso. Pois o discurso, segundo Orlandi (2001), não é neutro nem transparente, mas atravessado por diferentes formações discursivas que moldam a interpretação e a construção do conhecimento.

3.3 Local de pesquisa

Diante do que está sendo abordado neste trabalho, é indispensável considerar que a pesquisa de campo constitui um pilar fundamental para a compreensão e construção do conteúdo proposto, uma vez que a experiência prática é fundamental e válida para a investigação. Segundo Minayo (1994, p. 26), "o trabalho em campo [...] realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias."

Com base nesse princípio, foram realizadas visitas a uma instituição de ensino situada na cidade de Olinda, em Pernambuco. A escolha dessa escola se justifica por seu reconhecimento como uma referência no ensino médio, além de sua atuação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa característica torna a instituição um espaço privilegiado para investigação, uma vez que atende a diferentes perfis de estudantes, cada um com necessidades e desafios específicos.

3.4 Instrumento de coleta de dados

A entrevista semiestruturada foi escolhida por proporcionar maior flexibilidade na coleta de dados, permitindo ao entrevistador aprofundar temas relevantes que surgirem ao longo da conversa. Essa abordagem também possibilita a formulação de questionamentos adicionais, permitindo que os participantes expressem suas percepções e opiniões de forma mais ampla. (TRIVIÑOS, 1987).

A entrevista foi conduzida utilizando um bloco de notas, no qual estavam registradas as perguntas norteadoras, uma caneta para eventuais anotações e um celular para a gravação das respostas, com a devida autorização dos entrevistados.

Os participantes foram selecionados estrategicamente. Um dos entrevistados foi um aluno da modalidade EJA, que se voluntariou para participar. Sua escolha se deu pela necessidade de compreender como essa modalidade percebe a gestão democrática e se há espaço para diálogo entre a gestão, os alunos e os professores. Além disso, é necessário considerar a importância da participação do estudante na construção deste trabalho pois conforme Luck (2013) a gestão democrática não se restringe apenas à administração escolar, mas envolve a construção coletiva de um ambiente educacional baseado na cooperação, no respeito e no diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar.

Do mesmo modo, foram entrevistados uma professora, o vice coordenador da escola, a gestora e um participante do conselho. A seleção desses participantes se justifica pela relevância da participação ativa dos docentes, gestores e da comunidade escolar nos conselhos e processos decisórios, aspectos fundamentais para a efetivação de uma gestão democrática eficiente. Assim, a seleção desses entrevistados ampliou e fortaleceu a análise sobre o funcionamento da gestão democrática na escola, possibilitando verificar se há espaços efetivos de participação e se as diversas vozes da comunidade escolar são, de fato, ouvidas e consideradas nos processos decisórios. A seguir, apresenta-se um quadro com a identificação dos entrevistados, respeitando-se o anonimato:

Quadro 1: Função dos entrevistados/as.

Entrevistado	Cargo/ Função	Tempo na escola	Gênero
E1	Gestora	16 anos	Feminino
E2	Vice coordenador	4 anos	Masculino
E3	Professora	12 anos	Feminino
E4	Representante do conselho	10 anos	Feminino
E5	Aluno	3 anos	Masculino

3.5 Procedimentos de análise dos dados a partir da Análise de Discurso.

O processo de Análise de Discurso segue algumas etapas fundamentais. A primeira etapa é a passagem da superfície linguística para o texto (discurso), na qual o pesquisador

identifica e seleciona os discursos a serem analisados, considerando não apenas o conteúdo textual, mas também as condições de produção. Isso significa que aspectos como quem enuncia, para quem se enuncia e em que contexto esse discurso foi produzido são essenciais para a análise.

A segunda etapa é a passagem do objeto discursivo para a formação discursiva. Como explica Orlandi (2001, p. 78), “Nessa etapa, a partir do objeto discursivo, o analista vai incidir uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas com a formação ideológica que rege essas relações.” Isso demonstra que o discurso não existe de forma isolada, mas está sempre inserido em uma rede de relações com outros discursos, sendo influenciado por ideologias dominantes e discursos concorrentes.

A terceira e última etapa é processo discursivo de formação ideológica, esse processo investiga-se como os discursos produzem significados e quais efeitos de sentido eles geram. Essa análise permite compreender como os sentidos não são fixos, mas sim disputados, ressignificados e reproduzidos dentro de determinadas formações sociais.

“A análise de Discurso não procura o sentido 'verdadeiro', mas o sentido real em sua materialidade linguística e histórica.” (ORLANDI, 2001, p. 59). Dessa forma, Orlandi propõe uma abordagem que combina a análise textual com a consideração do contexto histórico-social, destacando que os discursos não podem ser compreendidos de forma isolada, mas sim dentro de um sistema de relações ideológicas e condições de produção específicas.

Sendo assim, a aplicação da Análise de Discurso mostrou-se fundamental para a compreensão desta pesquisa, pois possibilita investigar não apenas o conteúdo textual dos discursos analisados, mas também os contextos nos quais eles foram enunciados. Nesse sentido, as metodologias utilizadas na Análise de Discurso permitem um exame mais aprofundado da gestão democrática dentro da escola, analisando como essa gestão foi construída e de que maneira os discursos são tensionados por diferentes formações ideológicas.

4. ANÁLISES E RESULTADOS

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual, localizada no bairro de Rio Doce, na cidade de Olinda-PE. A mesma oferta ensino em tempo integral, incluindo turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo exclusivamente ao Ensino Médio.

O objetivo central da pesquisa, reiteramos, foi analisar o diálogo entre a escola e a comunidade, enquanto prática discursiva na construção e efetivação da gestão democrática. Nesse sentido, é pertinente destacar que, conforme Dourado (2006), a democratização da escola

não se configura como um processo linear ou de via única, mas sim como uma construção complexa, permeada por múltiplas possibilidades e alternativas de implementação.

Para a análise dos dados, foi adotado o método da Análise de Discurso, proposta por Micheu Pêcheux(1990), operada por meio da tradução e interpretação realizada por Eni P. Orlandi. Isso porque, tal perspectiva compreende o discurso como prática social atravessada por ideologias, considerando a linguagem em sua relação com a história e com os sujeitos que a produzem.

4.1 Práticas discursivas sobre o diálogo na gestão: Discursos e ideologias.

Às práticas discursivas que abordam a importância do diálogo para a efetivação de uma gestão democrática pode-se, em certa medida, ser percebido por lógicas sociais que envolvem demandas e disputas, por vezes antagônicas, na tentativa de estabelecer sentidos no campo de negociações dentro de um certo horizonte de sentidos, cujas enunciações se “verificam” através das marcas ideológicas que afetam/atravessam/perpassam os sujeitos, seus discursos e práticas. Nesse sentido é fundamental refletir como a ideologia funciona por meio da linguagem materializada no discurso.

Neste aspecto, para Orlandi (2001), a noção de formação discursiva é fundamental para a Análise de Discurso, pois permite compreender os processos de produção de sentidos, que se filiam aos/nos sujeitos. Assim, a formação discursiva se constitui a partir de uma posição ideológica que determina, de forma antecipada, o que pode e o que deve ser dito em determinado contexto (ibidem).

Nesse sentido, a ideologia é compreendida como um conjunto de representações que sustentam as formações discursivas e operam na produção de sentidos. Ela não se apresenta de forma explícita, mas atua de maneira implícita nas formas de dizer, naturalizando o que é histórico e socialmente construído. Além disso, a ideologia está intrinsecamente relacionada às relações de poder, uma vez que os sujeitos enunciam a partir de posições sociais e ideológicas específicas, que moldam seus discursos e delimitam o que pode ser significado (ibidem).

Destarte, para explicitar uma realidade permeada por materialidades linguísticas e significantes, apresenta-se um trecho da entrevista realizada com a gestora da escola em estudo:

Eu acho que você não tem que resolver as coisas sozinha. Até porque todos da escola têm que se tornar corresponsáveis, também pela escola. Eu não sou dona da escola. Eu hoje estou aqui, amanhã posso não estar. Mas assim, eles vão... A escola é o que ela é hoje com a ajuda de todo mundo. Com a minha ajuda, com a dela, com a dos professores, com a dos alunos, que eu sempre digo que são parceiros, e também os pais. Embora distante, mas eles também, eu considero eles como parceiros da escola. Então eu acho que a gente só tem parceria se a gente tiver diálogo franco, diálogo

aberto. Eu acho que a conversa é o início de tudo. (Gestora escolar/ 2025).

Nesse depoimento, observa-se a presença de um discurso atravessado por uma formação discursiva voltada para os princípios da participação e da democracia. A gestora fala a partir de uma posição de autoridade institucional, entretanto seu discurso é marcado por uma tentativa de descentralização do poder, ao afirmar que não é “*dona da escola*” e que “*todos da escola tem que se tornar corresponsáveis*”. Esses enunciados mobilizados pela gestora dialogam com discursos previamente instituídos, como aqueles presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e nas reflexões teóricas sobre autonomia e participação. Construindo sentidos de coletividade e corresponsabilidade, tensionando a lógica hierárquica tradicional da gestão escolar.

No entanto, à luz da Análise de Discurso, é possível perceber que a formação discursiva compreende os dizeres possíveis em um determinado momento sócio-histórico e ideológico delimitando os sentidos que circulam socialmente. Nesse sentido, quando a gestora afirma que “*a gente só tem parceria se a gente tiver diálogo franco, diálogo aberto*”, ela traz um discurso que remete a gestão democrática, ao mesmo tempo em que posiciona o diálogo como condição fundamental para a construção de parcerias no ambiente escolar. É importante destacar que esses discursos não são neutros nem espontâneos; eles estão dentro de uma formação discursiva determinada pela posição ideológica que o sujeito ocupa. No caso da gestora, essa posição define, mesmo que de forma inconsciente, o que pode e o que deve ser dito, como pode ser dito e o que deve ser silenciado no contexto escolar.

Sendo assim, o discurso da gestora, mostra-se como uma prática discursiva que busca reafirmar a corresponsabilidade entre os diferentes sujeitos escolares, posicionando-os como agentes ativos e parceiros na construção da vida escolar. Ao destacar o diálogo como elemento estruturante da gestão democrática, ela enfatiza a importância da comunicação aberta, “transparente” e contínua para a efetivação de uma gestão participativa. Dessa forma, o discurso da gestora expressa a gestão democrática não apenas como princípio formal previsto nas legislações e documentos oficiais, mas como uma prática cotidiana, sustentada por relações de confiança, respeito e escuta entre todos os envolvidos na comunidade escolar.

Contudo, no que tange a participação e o diálogo, o relato do estudante que participou da pesquisa, revela que ainda há resistência no processo de implementação de ações que atendam efetivamente às necessidades dos estudantes, como relatado a seguir:

Participar, você pode participar, né? Agora, ouvir, pode até ser que eles possa ouvirem. Mas fazer, faz não. Faz não. Eles só são por eles. Se você diz aqui, não, essa água aqui da escola é horrível. Aí, se você chegar ali, não, diretora, não sei o que, você pode ir. “Ah, mas é assim mesmo, não tem o que fazer não.” Pronto, não tem o que

fazer não. O diálogo tem, mas a ação não. (Aluno da escola/ 2025).

Nesse relato, o aluno reconhece a existência de um espaço onde se sinta ouvido, porém, isso não se traduz em ações articuladas às tomadas de decisões que se fazem necessárias face às questões demandadas. Representando, então, uma lógica de participação como mera presença ou exposição verbal, cuja finalidade, em última instância, sugere a legitimação da decisão já elaborada pela direção escolar (LUCK, 2013). Assim, o enunciado do estudante revela uma relação assimétrica de poder, na qual o sujeito está inserido, ocupando um lugar discursivo subordinado em relação a gestora.

concepções sobre o diálogo e participação não apenas divergem daquelas expressadas pela gestora, mas também são atravessadas pelas posições institucionais distintas que cada sujeito ocupa. Essas posições são institucionalmente divergentes o que infere nas percepções ideológicas de cada um, fazendo com que o mesmo conceito produza sentidos diferentes conforme o lugar de onde se fala.

Com base na Análise de Discurso, compreende-se que os sentidos não são estáveis nem universais, mas são produzidos e determinados ideologicamente a partir das condições de produção do dizer (Orlandi, 2001). Com isso, o discurso do aluno mostra os limites dos discursos dentro da gestão democrática, sem corresponder a práticas efetivas de escuta e transformação. Ao afirmar “*o diálogo tem, mas a ação não*” ele sintetiza essa incompatibilidade entre o discurso institucional e a prática cotidiana.

Essa reflexão ganha ainda mais densidade ao considerar que, conforme Andrade, Azevedo e Marques (2017, p.57), “o discurso e o social não se dissociam, porque qualquer ato social é ato de produção de sentidos, estando marcado pelas lógicas de sentido que estruturam a vida social.” A partir dessa perspectiva, a fala do aluno deve ser compreendida como uma expressão de sentidos produzida por sua vivência concreta no espaço escolar e revela a complexidade das práticas discursivas que permeiam a gestão democrática da escola.

4.2 Resoluções de conflitos: relação de força, posição de sujeito e lugar

Conforme Orlandi (2001), as relações de força estão diretamente relacionadas à posição ocupada pelo sujeito no interior das formações sociais. Seus discursos e ideologias estão intrinsecamente vinculados ao lugar de onde enunciam. Assim, quando um sujeito se posiciona como conselheiro, seu discurso assume sentidos distintos daqueles produzidos por um aluno. Isso ocorre porque o conselheiro fala a partir de um lugar socialmente reconhecido como dotado de maior autoridade simbólica. Tal diferença se fundamenta no modo como a sociedade se

organiza por meio de relações hierarquizadas, nas quais determinadas vozes e discursos são considerados mais legítimos ou “importantes” do que outros.

Nesse cenário, mesmo ocupando posições discursivas diferentes, os sujeitos entrevistados apontam para a importância do diálogo como ferramenta imprescindível no ambiente escolar. A partir desse entendimento, pode-se apresentar as opiniões dos entrevistados: ambos os sujeitos trazem afirmações positivas acerca do diálogo. Todos demonstraram compreendê-lo e reconhecê-lo como um instrumento fundamental à mediação e resolução de conflitos no contexto escolar, como relata o estudante:

Em confusão, o diálogo sempre é o melhor, você poder resolver tudo conversando, dialogando, sempre vai sair pelo melhor. (Aluno,2025)

Em outro momento, com um representante do conselho quando ele foi questionado sobre a importância do diálogo para resolução de conflitos ele falou:

Assim, melhorias diversas vezes a gente consegue, com esse trabalho de escuta, de conversa, de diálogo, a gente consiga. (Conselheiro escolar,2025)

As falas do aluno e do conselheiro escolar coincidem ao reconhecer que o diálogo é uma ferramenta essencial para a resolução de conflitos escolares. Entretanto, ao analisar os enunciados a partir das posições discursivas ocupadas por cada sujeito é possível perceber que existem nuances ideológicas diferentes. Como, quando o aluno, ao afirmar que “*em confusão, o diálogo é sempre o melhor*”, ele traz um discurso marcado pela esperança de uma escuta que resulta em uma conciliação, esse discurso parte de uma vivência concreta e cotidiana.

Nesse ponto, é possível articular a fala do aluno no processo de paráfrase do diálogo, tal como compreendido por Eni P. Orlandi (2001) na Análise de Discurso. A paráfrase, segundo a autora, consiste em um sentido já estabelecido, sendo assim, ele não é apenas uma repetição mecânica do que já foi dito, mas a retomada de um sentido estabilizado. Embora um discurso possa ser dito com diferentes palavras, o que é analisado é a permanência do sentido. Orlandi (2001, p. 38) afirma que “A paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo”, ou seja, os sentidos não são originais do sujeito, mas se fundamentam em falas já constituídas.

Nesse contexto, quando o aluno afirma que o diálogo é o melhor caminho para resolver conflitos, ele está, na verdade, reafirmando um sentido que já é validado socialmente no horizonte do qual ele fala.

Comumente a isso, a fala do conselheiro também pode ser lida como uma paráfrase, no sentido proposto por Orlandi (2001), ao retomar um discurso já estabilizado que valoriza o diálogo como ferramenta para a mediação de conflitos. Porém, essa paráfrase é dita a partir de

uma posição de maior força simbólica. O que muda, nesse caso, é o modo como o discurso é institucionalizado e legitimado, como se observa quando o conselheiro afirma “*diversas vezes a gente consegue, com esse trabalho de escuta, de conversa, de diálogo, a gente consiga.*” Ele fala a partir de uma posição de força diferente do aluno tendo uma perspectiva de gestão. Nesse sentido, o conselheiro tende a naturalizar um processo mais lento, e institucionalizado enquanto o aluno defende uma ideia mais imediatista do uso do diálogo para resolver conflitos. Portanto, ainda que ambos os sujeitos partilhem um discurso semelhante, suas posições discursivas e relações de força produzem efeitos de sentido diferentes.

4.3 Discursos: Participação e autonomia no âmbito da gestão

A discussão sobre participação e autonomia no âmbito da gestão escolar é atravessada por diferentes concepções de democracia, que se refletem nas práticas e discursos produzidos no interior da escola. Segundo Dourado (2006, p.71), a autonomia na unidade escolar significa “a possibilidade de construção coletiva de um projeto político-pedagógico, que esteja de acordo com a realidade da escola, que expresse o projeto de educação construído pela comunidade, em consonância com as normas estabelecidas pela legislação em curso”.

Essa concepção de autonomia está completamente ligada à participação ativa dos sujeitos na tomada de decisões e uma gestão democrática. Como destaca Luck (2006), a participação se caracteriza pela força de atuação consciente onde os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de influência nas determinações da dinâmica, cultura e resultados na escola. Dessa forma, a participação não se limita somente a presença formal ou execução de tarefas, mas se realiza como um processo político e formativo que se baseia na escuta ativa, reconhecimento mútuo e na corresponsabilidade.

Contudo, nem sempre os discursos dos sujeitos escolares estão interligados a essas concepções. Em determinados contextos, o sentido de autonomia é deslocado ou reduzido, revelando tensões entre o discurso teórico e as práticas cotidianas. Esse tensionamento se manifesta na fala de um coordenador:

Assim, não é que é bem... Deixa eu discorrer uma palavra aqui. Acho que não é bem democracia. Aí é mais... Deixa eu ver, hierarquia. A hierarquia. Porque se for o pé para que o professor, ele, chegue assim, vamos fazer uma reunião para esse seminário. Geralmente, é a imposição da gestão. A Secretaria da Educação cobra a gente e a gente repassa aos professores. É nessa escala, sabe? Mas, assim, de tomada por conta própria, sim, fica meio complicado. Muita... Às vezes, muita... Deixa eu ver uma palavra, viu? Professores decepcionados, professores cansados. A rotina é grande. Então, é mais essa interação que você está falando, eu destaco ela como hierarquia. (Coordenador, 2025).

Esse discurso evidencia o esvaziamento dos sentidos de participação e autonomia. Ao destacar a hierarquia como um elemento dominante nas decisões escolares, o coordenador revela que as decisões não são um resultado de uma construção coletiva, mas sim de um processo em que as determinações são repassadas em cadeia, da secretaria para a gestão, e da gestão para professores.

Sob a perspectiva da Análise de Discurso de Orlandi (2001), o coordenador se posiciona a partir de um lugar institucional intermediário, situado entre as exigências da Secretaria de Educação e o cotidiano dos professores, com os quais compartilha a rotina escolar. Essa posição interfere diretamente no modo como ele se expressa, pois, seu discurso não é totalmente livre ou espontâneo, ele é atravessado por tensões, contradições e disputas de sentido. O coordenador demonstra compreender o desgaste emocional e físico dos docentes, mas também reconhece que precisa cumprir as normas que lhe são impostas pelas instâncias superiores.

Nesse enunciado, nota-se na fala do entrevistado um visível dilema entre duas formações discursivas. De um lado, está uma formação mais democrática onde se valoriza a escuta e participação. De outro, emerge uma formação autoritária/hierárquica que estrutura a escola como uma cadeia de comandos. Quando afirma: *“Acho que não é bem democracia. Ai é mais... Deixa eu ver, hierarquia. A hierarquia”* o coordenador hesita, busca palavras, tenta nomear aquilo que sente, mas sem contrariar completamente o discurso oficial. O coordenador tenta manter um discurso democrático, mas acaba revelando um discurso de centralização e frustração.

Portanto, evidencia-se nessa análise que os sentidos de autonomia e participação não são fixos. Eles são construídos no movimento dos discursos, nos embates ideológicos e nas experiências concretas vividas pelos sujeitos em suas práticas cotidianas. A fala do coordenador, com suas pausas, tentativas e incertezas, expressa justamente essa dimensão humana e contraditória da vida escolar, um espaço onde ideias e ideais convivem, muitas vezes em tensão, com os limites impostos pela realidade institucional.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a importância do diálogo entre escola e comunidade para a consolidação de uma gestão escolar democrática. A partir da abordagem qualitativa e da metodologia da Análise de Discurso, foi possível compreender como os sentidos atribuídos ao diálogo, à participação e à autonomia são produzidos, disputados e ressignificados no interior da escola pesquisada, revelando a complexidade das práticas discursivas que

sustentam ou tensionam os princípios democráticos no cotidiano escolar.

Os dados analisados demonstraram que, embora existam iniciativas que visam fomentar a escuta e a corresponsabilidade entre os diversos sujeitos da comunidade escolar, ainda predominam estruturas hierárquicas e centralizadoras que limitam a efetivação plena da gestão democrática. O discurso da gestão, em muitos casos, afirma a abertura ao diálogo e à participação, mas as práticas revelam contradições entre o que se diz e o que se faz. Essa distância entre discurso e ação evidencia os limites impostos pelas relações de poder, pelas condições institucionais e pela reprodução de modelos administrativos tradicionais que ainda permeiam muitas escolas públicas.

A análise também permitiu identificar que os sentidos de autonomia e participação não são universais ou estáveis, mas estão sujeitos a deslocamentos e disputas ideológicas, sendo influenciados pelas posições que os sujeitos ocupam dentro da escola e pelas suas experiências concretas. Assim, a gestão democrática não pode ser compreendida apenas como um modelo técnico-administrativo, mas como um campo de luta simbólica onde diferentes projetos de escola e sociedade se confrontam.

Diante disso, conclui-se que o diálogo precisa ser entendido como um eixo estruturante da gestão escolar democrática, não apenas como ferramenta de mediação, mas como prática político-pedagógica que promove a escuta ativa, o reconhecimento da diversidade e a construção coletiva das decisões. Para que isso ocorra de forma efetiva, é necessário romper com práticas autoritárias e verticalizadas, criando espaços reais de participação, valorizando os saberes dos diferentes segmentos da comunidade escolar e promovendo uma cultura institucional baseada na confiança, no respeito e na colaboração.

Espera-se que esta pesquisa contribua ao debate sobre os desafios e as possibilidades da gestão democrática, destacando a urgência de se fortalecer políticas e práticas educacionais que reconheçam o diálogo como fundamento da convivência democrática e da formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos.

6. REFERÊNCIAS

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. In BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed., 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.** Disponível em: [https://www .planalto .gov .br /ccivil_03](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03)

/constituicao /constituicao .htm . Acesso em: 03 de fevereiro de 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm]. Acesso em: 10 de janeiro de 2025.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Bernardo do Campo. V. 18, n. 2, jul./dez. 2005.

DOURADO, Luís Fernandes, OLIVEIRA, João Ferreira de, MORAES, Karine Nunes de. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. In: DOURADO, Luís Fernandes (org.). Políticas e Gestão da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades**. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed. 17ª, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, pp. 135-148, jan./jun. 2009.

LIBÂNEO, José. **A escola e a formação de professores**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LUCK, Heloisa. **A Gestão Participativa na Escola - Vol. III - Série Cadernos de Gestão**, Saraiva, 2016.

MARQUES, Luciana Rosa; ANDRADE, Edson Francisco de; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas**. RBPAAE- V.33, n.1,

p. 055-071,jan./abr.2017.

071, jan...., Sandra Maria. **Gestão democrática da escola pública: uma relação teórico-prática.** **Faculdade de Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA)**, Paraná, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública: conceitos, desafios e possibilidades.** 4. ed. São Paulo: Cortez, p.15, 2016, 2016AMBUCO. **Lei Ordinária nº 17.129, de 20 de outubro de 2020.** Estabelece o marco regulatório da educação básica no Estado de Pernambuco. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-17129-2020-pernambuco-institui-o-marco-regulatorio-da-educacao-basica-no-ambito-do-sistema-estadual-de-educacao> . Acesso em: 15 mar. 2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 25, n. 03, p. 123-140, dez. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos (org). **Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível.** 2a. edição. Campinas/São Paulo: Papyrus, 1998.