

DESAFIOS E POSSIBILIDADES À IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NUMA ESCOLA DO CAMPO EM GRAVATÁ/PE

Hellen Karolinne do Nascimento Silva¹

Joel Severino da Silva²

RESUMO

O presente trabalho analisou as dificuldades enfrentadas na implementação da gestão democrática em uma escola do campo no município de Gravatá/PE. Teoricamente, se referenciou numa revisão de literatura com autores/as que pesquisam no âmbito da gestão escolar e da educação do campo. Como procedimento metodológico foi utilizada a Análise de Discurso elaborada por Pêcheux (1990). Porém, a utilizamos a partir do trabalho de tradução que a Orlandi (2001) faz da referida abordagem. Operamos, então, numa perspectiva qualitativa de análise. Para tanto, utilizamos como instrumentos de coletas de dados: entrevistas semiestruturadas; observações e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estudada. Os resultados permitiram identificar a baixa participação da comunidade, currículo fora do contexto local e uma postura autoritária diante das decisões da escola. Além disso, evidenciou-se a ausência de formações continuadas sobre a realidade do campo, bem como a falta de projetos que integrem todos os membros da escola, fatores que comprometem a efetivação de uma gestão participativa e democrática. Analisou-se, então, práticas discursivas autoritárias, centradas em discursos ideológicos tradicionais de gestão escolar, apesar do esforço retórico presente nas entrevistas; trazendo à tona deslocamentos de sentidos no trato da gestão escolar no seu cotidiano. Evidenciou-se, ainda, um esvaziamento político-pedagógico relativo à realidade rural na qual a escola está situada na prática pedagógica dela, caracterizando uma prática pedagógica centrada no discurso conteudista e de ideologia urbana. Contudo, pondera-se que tais discursos não estão vinculados a deliberações intencionais da gestão, mas, sobretudo, que se imbricam às questões estruturais.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Gestão Escolar Democrática. Discurso. Participação e Autonomia.

ABSTRACT

The present work analyzed the difficulties faced in the implementation of democratic management in a rural school in the municipality of Gravatá/PE. Theoretically, it was based on a literature review with authors who research in the field of school management and rural education. As a methodological procedure, we used the Discourse Analysis developed by Pêcheux (1990). However, we used it based on the translation work that Orlandi (2001) does of the referred approach. We operated, therefore, from a qualitative analysis perspective. For this, we used the following data collection instruments: semi-structured interviews; observations; and analysis of the Political-Pedagogical Project (PPP) of the studied school. The results allowed us to identify the low participation of the community, a curriculum disconnected from the local context, and an authoritarian posture in school decision-making. Furthermore, the absence of continuing education focused on the rural reality was evidenced, as well as the lack of projects that integrate all school members — factors that compromise the implementation of participatory and democratic management. Thus, authoritarian discursive practices were analyzed, centered on traditional ideological discourses of school management, despite the rhetorical effort present in the interviews; bringing to light shifts in meaning in the handling of school management in its daily routine. Also evident was a political-pedagogical emptiness regarding the rural reality in which the school is situated in its pedagogical practice, characterizing a pedagogical practice centered on content-based discourse and urban ideology. However, it is considered that such discourses are not linked to intentional decisions by the management but rather are embedded in structural issues.

¹ Concluinte do curso de Pedagogia. E-mail: hellen.karolinne@ufpe.br

² Orientador. Departamento de Políticas e Gestão da Educação (DPGE). E-mail: joel.severino@ufpe.br.

Keywords: Rural Education. Democratic School Management. Discourse. Participation and Autonomy.

1. INTRODUÇÃO

A gestão democrática e a Educação do Campo são temas pertinentes à Educação Básica no Brasil, principalmente no que se refere às escolas situadas na Zona Rural. Neste aspecto, a gestão democrática, quando implementada, a comunidade escolar necessita estar envolvida nas decisões de forma significativa (Luck, 1998; 2006; Paro, 2016; Sousa, 2021). Sendo assim, é fundamental que as discussões sejam benéficas para a escola e todos os participantes, além de contribuir de forma positiva com a aprendizagem dos estudantes, conforme o seu contexto social, como previsto na legislação educacional brasileira.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 aponta a gestão democrática como um dos princípios para a educação, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE). Para que se torne efetiva, é fundamental envolver todos no processo educacional, assegurando que a realidade e as necessidades sejam atendidas e respeitadas. Na zona rural, o envolvimento das famílias nas atividades da escola é imprescindível, pois pode oferecer uma educação mais significativa e inclusiva.

A Educação do Campo, por sua vez, abrange-se como uma modalidade de ensino voltada para as escolas situadas na zona rural dos municípios. Essa modalidade busca adaptar o ensino dos conteúdos com a realidade dos estudantes, possibilitando uma aprendizagem que valorize as práticas agrícolas, a cultura e o cotidiano dos estudantes. Ao alinhar a gestão democrática na educação do campo, repercute de forma positiva, uma vez que, não somente inclui os indivíduos na realidade social, respeitando e valorizando as aprendizagens culturais do campo, como também os envolve em todas as decisões da instituição.

Sob essa perspectiva, é válido entender a importância em adotar uma gestão educacional democrática na educação do campo, tendo em vista as construções significativas que podem ocorrer com a participação de toda a comunidade escolar. Embora que, no contexto da zona rural, a implementação da gestão democrática enfrente variados desafios, é possível buscar adaptações para essa realidade. Por isso, o tema em estudo é “Gestão Educacional na escola do campo: Desafios e possibilidades enfrentados para a implementação de uma gestão democrática numa escola do campo em Gravatá/PE”. A afinidade em trabalhar acerca da gestão democrática e a educação do campo surgiu no decorrer do curso de pedagogia, e intensificou com o estágio não obrigatório realizado em uma escola da zona rural pertencente à rede municipal de Gravatá,

do estado de Pernambuco. Com isso, despertou um desejo de entender as dificuldades enfrentadas pela gestão para envolver todos os indivíduos da instituição nas tomadas de decisões. Considerando que a distância geográfica é um dos motivos que impossibilita a presença frequente dos familiares nas reuniões. Logo, a experiência na escola foi fundamental para desenvolver as minhas reflexões acerca de uma educação do campo, e consolidar esse tema como um objeto de estudo em minha trajetória acadêmica.

No percorrer das pesquisas acerca da “Gestão educacional nas escolas do campo”, no catálogo de teses e dissertações da CAPES³, foi possível encontrar diversificados temas predominantes na gestão escolar e seus modelos de escolas públicas e privadas. Além disso, os estudos focam a gestão educacional democrática e a implementação de políticas educacionais em diferentes contextos, como em Campo Grande (MS), Paraná (PR) e Uberlândia (MG). Percebe-se que essas pesquisas não se debruçam sobre a educação do campo.

É imprescindível compreender que essa modalidade de ensino exige uma abordagem específica, levando em consideração as condições de trabalho, a infraestrutura e, muitas vezes, a ausência de formação dos docentes para atender as necessidades da comunidade rural. Diante disso, intensifica a necessidade de explorar “a gestão educacional na educação do campo”. Visto que, nenhuma das pesquisas encontradas aborda o tema especificado na busca no site da CAPES. Por esse motivo, percebe-se que há uma demanda e deficiência na exploração da educação do campo, uma modalidade da LDB - Lei de Diretrizes e Bases (9394/96, art. 28). Sendo assim, torna-se imprescindível passar a contemplar pesquisas que proporcionem o enriquecimento de conhecimentos sobre a Educação do Campo, especialmente no trato da gestão escolar democrática.

Partindo deste pressuposto, a questão-problema desta pesquisa se concerne em: *“quais são as dificuldades encontradas pela gestão educacional para gerir uma escola da zona rural de forma democrática, do município de Gravatá/PE?”*. Busca-se, desse modo, entender os desafios que surgem para a promoção de uma comunidade participativa nas determinações da instituição, atendendo às especificidades presentes no contexto escolar da zona rural.

Neste sentido, nosso projeto de pesquisa tem como **objetivo geral** analisar as dificuldades enfrentadas na implementação da gestão democrática em uma escola do campo. no município de Gravatá/PE, e como **objetivos específicos**: a) Identificar quais as dificuldades enfrentadas pela escola na implementação dos mecanismos de democratização da gestão; b)

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Verificar como se dá e qual o lugar das questões contextuais do campo no PPP da escola enquanto elemento efetivador da gestão democrática; c) Analisar como se dá a participação e autonomia do conjunto dos colegiados representativos nos processos decisórios da gestão.

Este estudo foi realizado mediante uma abordagem metodológica qualitativa. A qual será firmada com o aporte da Análise de Discurso de Michel Pêcheux (1990) e Orlandi (2013). Fundamentado, de maneira teórica, em uma revisão de literatura, onde aborda Pinheiro (2015), Arroyo (2007; 2011), Caldart (2009), Luck (2006) e Barroso (1996), autores que aprofundam seus conhecimentos na área educacional de gestão democrática e da educação do campo.

A relevância acadêmica desta pesquisa está na expansão da discussão acerca da gestão democrática e educação do campo. Além da sua significância para se compreender as práticas educacionais da gestão democrática na educação do campo. Podendo, então, contribuir com a construção de novas políticas públicas, formação dos docentes e funcionários, adquirir conhecimentos fundamentais para a comunidade escolar e, conseqüentemente, colaborar com a formação educacional dos estudantes das escolas do campo. Acreditamos, ainda, que poderá repercutir, de forma positiva, na concepção de qualidade da educação nas zonas rurais, tornando possível um maior entendimento acerca da gestão democrática e a sua implementação, e proporcionando uma educação mais inclusiva.

Este trabalho está estruturado em: introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultado e discussões e considerações finais. A fundamentação teórica apresenta os conceitos que embasam esta pesquisa. Na metodologia, se encontra os procedimentos adotados, com destaque para a utilização da Análise de Discurso como técnica de investigação. Nos resultados e discussões, analisa os dados obtidos articulando-os com o aporte teórico discutidos anteriormente. Por fim, nas considerações finais, apresenta as principais contribuições desse estudo, e sugestões para futuras pesquisas.

2. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO

Para proporcionar uma compreensão e reflexão acerca do tema deste trabalho, a fundamentação teórica apresenta três seções: educação do campo; gestão democrática na educação do campo; e a participação e autonomia. Em cada uma dessas seções será explorada a sua relevância e contribuição para a construção de uma educação mais democrática no contexto rural.

Na primeira seção, explora-se o surgimento da educação do campo no Brasil e sua importância ao longo dos anos. Em seguida, na segunda, aborda a relevância da gestão democrática na educação e a necessidade de sua implementação no contexto rural. Na terceira, será discutida a participação e autonomia na escola, elementos indispensáveis para a efetivação de uma gestão democrática.

2.1 Educação do campo

Em 1889, com a Proclamação da República, remonta o conceito da educação rural no Brasil, que começou a se delinear com o governo, criando instituições para a área da Agricultura, Indústria e Comércio. Contudo, foi na década de 1930, que surgiram políticas mais elaboradas, impulsionadas pelos Pioneiros da Escola Nova, e a Constituição de 1934 que instituiu uma atenção para a população rural. A constituição garantiu uma porcentagem para a população rural, como também determinou a responsabilidade para as empresas (incluindo rurais) com mais de 100 (cem) funcionários, a ofertar o ensino primário para os trabalhadores e seus filhos (Pinheiro, 2015).

Em 1940, a matriz curricular do Brasil foi caracterizada a partir das predileções da elite brasileira nos âmbitos educacionais, sociais e culturais, acentuada como conhecimentos relevantes para a sociedade. Nas décadas seguintes, a educação foi centralizada na industrialização, visando a qualificação para o mercado de trabalho das cidades, negligenciando as necessidades da população rural. Essa situação ocorreu até a década de 1970, quando os movimentos sociais iniciaram um papel mais ativo e significativo na luta por melhorias (Ibidem).

A partir da Constituição Federal de 1988, novas políticas foram implementadas, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), o Plano Nacional da Educação (PNE, 2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s), visando integrar as necessidades da educação no Brasil. A Educação do Campo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional, se reforça de forma específica no art. 28, onde recomenda que, “na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”, especialmente:

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância;

II- Escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Conforme o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 a LDB possibilitou a definição de diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Em 2008, com a homologação da resolução CNE/CEB nº 2 estabelece diretrizes complementares para o desenvolvimento das políticas públicas de educação do campo e, também, determina o conceito de “Educação do Campo”, cujo objetivo é atender as populações do campo independentemente da sua forma de produção da vida.

A educação do campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (resolução nº04/2010/CEB/CNE). Com o decreto nº 7.352 de 2010, onde dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária - PRONERA. A partir desse Decreto, foi estruturado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO - 2012).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) precisou também realizar muitas lutas para alcançar uma educação de qualidade. Todavia, ainda persiste a carência do governo em valorizar o povo da zona rural e reconhecer sua cultura. Como afirma Arroyo (2007), o sistema educacional brasileiro tem uma visão urbana, mantendo como principais sujeitos de direitos os indivíduos da cidade, e omitindo a população rural.

O progresso na educação, segundo Arroyo (2007), ocorreu quando esta passou a ser reconhecida como direito e dever do Estado. A partir disso, as políticas públicas passaram a ser influenciadas nessa concepção de direito. Todavia, o autor alega que isso não representa um avanço nas políticas específicas que visam atender o meio rural. Consequentemente, acarreta uma falta de crescimento na oferta da educação do campo, pois as políticas públicas não atendem às reais necessidades da população rural.

De acordo com a hipótese levantada por Arroyo (2007), as políticas públicas da atualidade não pensam na população rural de forma específica, apenas em políticas universais, sem considerar as diferenças dos indivíduos e da sua realidade. Essa perspectiva, segundo Arroyo (2007), resulta na negligência das diferenças de territórios, etnia, raça, gênero e classe, devido a uma visão generalista dos direitos nos âmbitos sociais.

A educação do campo, segundo Caldart (2009), não somente se posiciona na luta para que os trabalhadores tenham acesso ao conhecimento da sociedade, como também faz crítica à

forma de conhecimento dominante posta na sociedade e a sua hierarquização, que acaba anulando os próprios conhecimentos dos indivíduos da educação do campo.

Nesse sentido, é imprescindível afirmar que a educação não pode ser separada da realidade dos estudantes. Arroyo (2007), sugere que a escola, a capela, o lugar, a terra são mais que um espaço físico, são símbolos de identidade e cultura. Nesse sentido, os movimentos sociais enfatizam a importância dos vínculos inseparáveis entre a educação e esses espaços. Revelando, dessa forma, que a educação do campo deve estar profundamente ligada à construção e afirmação de valores locais.

Em linha com Caldart (2009), a educação do campo deve ser capaz de articular o aprendizado com as práticas de trabalho, cultura e luta social. O “progresso” dessa modalidade reflete os reconhecimentos da população rural à sua educação, ao levar em conta a realidade concreto à qual está inserida. Ao longo desses anos, o avanço da educação do campo está relacionado com o fortalecimento dos direitos e a formação de políticas públicas para atender as demandas específicas e contextuais articuladas.

2.2 Gestão democrática na educação do campo

A gestão democrática na educação do campo é um processo que busca envolver todos os membros da comunidade nas decisões da escola para assumir as responsabilidades. Para esse modelo de gestão, é necessário compreender a realidade e a cultura do local, criando condições essenciais para a participação da comunidade escolar e, assim, alcançar resultados positivos. Segundo Luck (2006), a democracia abrange o entendimento da construção de um grupo de indivíduos e do seu crescimento como um todo.

Segundo Arroyo (2007), na educação do campo, é fundamental que a gestão escolar, os docentes e os demais funcionários respeitem a identidade da comunidade onde a escola está inserida. Ainda, conforme o autor, essa identidade é composta por elementos culturais, econômicos e sociais, além das tradições e formas de sociabilização. Ao valorizar esses aspectos, colaboram com a formação dos estudantes, não somente com os conhecimentos das disciplinas escolares, mas promovendo uma educação de qualidade, fortalecendo a cultura local, suas experiências e saberes (Ibidem).

Posto que, a cada dia, um novo corpo de docentes e gestores da cidade chega à escola rural sem conhecer a realidade das crianças, dos adolescentes, dos jovens ou adultos do campo e, nessa situação, não terão condições de atuar na escola de forma eficaz (Arroyo, 2007). De

certa maneira, o distanciamento dessa realidade, seja de forma cultural e social, pode implicar na prática pedagógica. Por esse motivo, é essencial que o corpo docente seja capacitado para atuar na zona rural, com o objetivo de adaptar os conteúdos à realidade dos estudantes.

A ausência de uma formação, conforme Arroyo (2007) leva os saberes e práticas da escola urbana para os estudantes do campo e, por consequência, implica no aprendizado, e colabora com a desvalorização da cultura local. Ainda, Camilo (2008) enfatiza que o camponês se renega, frequentemente, em assumir a sua identidade por ser considerado com um “rude” e inferior ao longo de sua história. Além do mais, o campo é visto como um espaço inferior à cidade. Diante dessa situação, Arroyo (2011) indaga:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p. 16).

Para garantir essa formação, é necessário que existam políticas públicas específicas para a educação do campo. Conforme Arroyo (2007), os programas isolados não terão sentido ou cairão no vazio. Portanto, essas políticas precisam estar inseridas como responsabilidade do Estado, garantindo o direito universal dos povos do campo à educação de qualidade. Nas palavras do autor:

nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo.” (Arroyo, 2007, p. 167).

Uma preparação específica para atuar em uma escola do campo, favorece a implementação da gestão democrática e facilita o envolvimento da comunidade na instituição. Em razão disso, percebe-se a importância de valorizar a cultura e a identidade local para garantir uma educação de qualidade, onde haja o respeito e a promoção dos reconhecimentos das experiências dos estudantes do campo.

Outro ponto importante é que, na educação do campo, a gestão democrática pode ser uma ferramenta imprescindível para combater a desigualdade educacional existente tanto na área urbana quanto na área rural. Faz-se necessário, assim, procurar as melhores condições para

a oferta do ensino, como o uso de recursos apropriados para a escola do campo, a metodologia adaptada, isso resulta em uma garantia para que os estudantes tenham acesso a mesma qualidade de aprendizagem oferecida nas escolas da cidade.

Ademais, é crucial a participação das famílias durante todo o processo educativo. A contribuição delas no compartilhamento das experiências pode enriquecer o aprendizado da gestão e dos docentes para facilitar a troca de aprendizados com os estudantes. Para isso, é fundamental promover, na escola, momentos de reflexão, diálogos e troca de saberes, e manter sempre envolvidos nas tomadas de decisões.

Entende-se, pois, que a educação não se limita apenas no ambiente escolar, mas se desenvolve por toda a comunidade em que ela está inserida. Por isso, é indispensável a participação integral nas promoções de projetos, comemorações e resolução de problemas. Conforme Luck (2006), define-se gestão democrática como o processo em que se criam condições para que os membros tomem decisões de forma contínua e assumam as responsabilidades por sua implementação. Ainda, para Luck (2006), democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo.

2.3 Participação e Autonomia

A autonomia e a participação, conceitos baseados em Luck (2006) e Barroso (1996), são essenciais para desenvolver e fortalecer uma gestão democrática e harmoniosa. De acordo com Barroso (1996), em uma instituição escolar, desenvolvem maneiras de autonomia nas tomadas de decisões, onde é possível ser caracterizado como autonomia construída. O autor conceitualiza a autonomia construída, como um processo em que um grupo concebe entre si e o meio um jogo de dependências e independências, criando uma dinâmica em que todos os indivíduos contribuem para a construção dessa autonomia. No contexto escolar, essa autonomia provém, primordialmente, do governo e dos seus representantes, os professores, os alunos e os pais, e se concretiza de forma social e política por meio das interações organizacionais da escola.

Na educação do campo, a autonomia se torna evidente de uma forma singular, tendo em vista as características próprias da comunidade rural. Com isso, no campo, a autonomia se representa nas decisões que compreende, de forma primordial, as necessidades da escola e as práticas pedagógicas. É fundamental que toda a comunidade escolar, por meio de sua

capacidade autônoma, desenvolva o pensamento crítico e responsável a fim de colaborar com o fortalecimento da convivência. Ao incentivar essa autonomia, torna mais eficaz a participação dos estudantes no processo de aprendizagem, bem como no comprometimento de assumir as responsabilidades de suas escolhas e comportamentos.

Os docentes realizam um papel significativo ao escolher uma prática pedagógica que incentiva a reflexão e a participação ativa dos estudantes, com maior relevância e a importância a educação do campo, onde o ensino faz ligação com o cotidiano. Nesse processo, os pais auxiliam valorizando as capacidades dos alunos, e mantendo uma comunicação constante e participando ativamente de todas as ações na escola.

A participação, por sua vez, se refere ao envolvimento direto de todos os membros da escola nas atividades e processos decisórios. Não pode, assim, ser delimitada apenas pela presença nas reuniões, mas envolve o empenho e comprometimento na construção da qualidade do ambiente escolar. Posto que, é um processo que estimula o engajamento da comunidade e, conseqüentemente, a formação de uma escola mais democrática. De acordo com Luck (2006), a participação constitui uma forma significativa na redução das desigualdades quando há o estímulo para uma maior aproximação entre os membros.

Para que a educação do campo seja “verdadeiramente” democrática, é de suma importância entender que a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar são essenciais nesse processo. Isso favorece não somente construção de uma realidade social pedagógica como também a criação de uma escola que reflita as necessidades da população. Para tanto, é crucial ter uma observação empática e receptiva sobre a realidade e, a partir disso, construir conhecimentos significativos e inspiradores para que haja avanços educacionais (Luck, 2006).

De acordo com Luck (2006), a participação tem acontecido de diferentes formas no contexto escolar. Diante disso, são identificadas: a) a participação como presença que ocorre quando um indivíduo pertence a um grupo ou organização; b) a participação como expressão verbal e discussão, acontece na oportunidade de o indivíduo expressar sua opinião; c) a participação como representação política, acontece quando não permitem a participação direta de todos, e um representante acolhe as ideias e as defendem d) a participação como tomada de decisão, implica a responsabilidade de tomar decisões em grupo e, por fim, e) a participação como engajamento, necessita se envolver nos processos com dedicação e assumir responsabilidades.

Compreende-se, portanto, que a gestão escolar no contexto da educação do campo, precisa proporcionar um espaço onde seja possível a participação de todos os membros da escola. Além disso, é imprescindível que a gestão busque formas de exceder os problemas e desafios, como a distância, e promover a participação e autonomia de forma íntegra. Desse modo, é importante ressaltar que o trabalho e o desenvolvimento de habilidades e atitudes de participação, de acordo com Luck (2006), fazem parte do papel do gestor escolar.

No caso, da gestão escolar do campo desenvolvido no âmbito da educação municipal de Gravata/PE, Lócus de nosso objeto de investigação, no trabalho de tornar a instituição escolar do campo mais democrática. Tal município adota, no seu Plano Municipal de Educação (PME), como estratégia, “garantir a gestão democrática das escolas do campo, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade, de forma a favorecer a melhoria da qualidade social da educação do campo”. Essa abordagem presente no PME, supõe garantir uma educação do campo de qualidade, de modo a atender às necessidades específicas da população.

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA ANÁLISE DE DISCURSO

Em relação a Análise de Discurso, percebe-se que não se trata da língua e nem da gramática, mas trata do discurso (Orlandi, 2001). Neste caso, a palavra “discurso” quer dizer movimento, curso, percurso. É importante entender que a Análise de Discurso trabalha com a língua, com homens falando; considera o homem na sua história e os seus processos e condições de produção de linguagem.

Vê-se que o discurso é a materialidade específica da ideologia, e a língua é a materialidade do discurso trabalhando, desse modo, a relação língua-discurso-ideologia (Orlandi, 2001, p. 17). Diante disso, Pêcheux (1975 *apud* Orlandi, 2001), afirma que “não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (Pêcheux 1975 *apud* Orlandi, 2001, p. 17).

A Análise de Discurso questiona “como esse texto significa?”, diferentemente da Análise de Conteúdo, que procura retirar sentidos do texto, pensando: “o que ele quer dizer?” (Orlandi, 2001). Para a análise de discurso, a língua não é só um código, pois compreende-se que o discurso é o efeito de sentidos entre locutores.

Além disso, o intuito desse procedimento metodológico é compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos e, dessa forma, busca analisar os próprios atos, pois eles intervêm no sentido real (Orlandi, 2001). Busca, também, não ficar estacionada apenas na interpretação, e nem procura um sentido verdadeiro. Ela acredita que há gestos de interpretação que o constituem e que o analisam.

Ainda, observa-se a distinção entre três conceitos: inteligibilidade, interpretação e a compreensão. Nesse sentido, a inteligibilidade se refere àquilo que não é interpretável (ele disse isso!), pois não se sabe quem é ele e o que ele disse. Já a interpretação é o sentido pensando nas frases do texto e do contexto. E, por fim, compreender como o objeto produz sentido.

Nesse procedimento, cada material que será analisado, necessita que o analista mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria. Com isso, distingue-se o dispositivo teórico da interpretação e o dispositivo analítico construído pelo analista. Ainda, vê-se que é possível definir as condições de produção como o contexto estrito. Já no sentido mais amplo, inclui o contexto sócio-histórico e ideológico.

Tratada como interdiscurso, aquilo que se fala antes, em outro lugar, é o que chamamos de memória discursiva. Todos os sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, mesmo distante. O que é dito em outro lugar também significa “nossas palavras”. O sujeito diz o que pensa, mas não tem acesso aos sentidos que constituem nele, por isso é inútil perguntar o que ele quis dizer quando disse alguma coisa.

Diante desse contexto, entende-se que entre o já-dito e o que se está dizendo, deduz que tem uma relação entre interdiscurso e o intradiscurso (aquilo que estamos dizendo naquele momento). Essa diferença é explicada por Courtine (1984 *apud* Orlandi, 2001), onde interdiscurso é representado como o eixo vertical (os dizeres já ditos e esquecidos), e determina aquilo que, em uma situação qualquer, é interessante para a discursividade.

Conforme Pêcheux (1975 *apud* Orlandi, 2001), há duas formas de esquecimento no discurso: número um e número dois. Sendo o esquecimento número dois: onde pensamos que o que dizemos só poderia ser dito com aquelas palavras, e não outras (ex.: “sem medo” poderia ser dito “com coragem” “livremente”). Já no esquecimento número um: temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, mas na realidade retomamos os sentidos que já existem. Sendo assim, não se originam em nós. Não somos o início dela, se realizam em nós em sua materialidade (Orlandi, 2001).

Considera-se que todo funcionamento da linguagem, conforme Orlandi (2001), se assenta entre os processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os parafrásticos são aqueles

que em todo dizer há sempre algo que se mantém, a memória; o retorno aos mesmos espaços do dizer. A matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição. Já a polissemia, é a ruptura de processos de significação. Todo discurso se faz na tensão do mesmo e do diferente: toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma rede de filiação dos sentidos, mas falamos com palavras já ditas. É a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos não pudessem ser outros não haveria necessidade de dizer (Orlandi, 2001).

Orlandi (2001) ressalta que os discursos funcionam conforme as relações de sentidos, antecipação e relação de forças. Na relação de sentidos, os discursos se relacionam com outros, ou seja, um discurso aponta para outros que o sustentam. Já na antecipação, o sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar quando o outro ouve as suas palavras. Por último, na relação de forças, o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz (ex.: o professor fala a partir do lugar do professor, se estivesse no lugar do aluno falaria de outra forma, ou seja, suas palavras significam conforme o lugar e posição que o sujeito fala). Na hierarquização, as palavras do professor têm mais poder do que a dos alunos.

Toda palavra, de acordo com Orlandi (2001) é sempre parte de um discurso. Diante disso, todo discurso se delinea na relação com os dizeres presentes e os que ficam na memória. As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Aborda, também, a noção de metáfora, que se define como uma palavra tomada de outra. Na Análise de Discurso, a metáfora estabelece o modo como as palavras significam (Ibidem).

Dando continuidade ao entendimento de formação discursiva, compreende-se que as palavras iguais podem significar diferentes, pois se inscrevem em diferentes formações discursivas (ex.: a palavra terra para um índio, um agricultor e um proprietário rural tem diferentes significados, além de que “Terra” com Letra inicial maiúscula é uma coisa, e “terra” com inicial minúscula é outra) (Orlandi, 2001).

Na análise de discurso a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. Com isso, o indivíduo é colocado como sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. E, na evidência do sujeito, é a de que somos sempre já sujeitos. A forma-sujeito histórica representa a contradição “é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso”, onde tudo pode dizer contanto que se submeta a língua para sabê-la (Orlandi, 2001).

3.1. Abordagem adotada - pesquisa qualitativa

Nesta pesquisa a abordagem adotada é qualitativa, conceitualizada por Minayo (1994) como a pesquisa que traz respostas particulares para as questões. Pode-se compreender essa abordagem no trabalho dos diversos significados atribuídos a tudo aquilo que pertence ao espaço das relações, processos e fenômenos, e não são reduzidos a variáveis. A pesquisa designa-se como qualitativa devido a utilização da observação e da realização da entrevista, considerados por Minayo (1994) componentes importantes para a realização desse tipo de pesquisa.

3.2 Pesquisa de campo

No intuito de desenvolver esse estudo em um local específico, optou-se pela pesquisa de campo. Conforme Gil (2002), nessa pesquisa é necessário atribuir destaque para alguma comunidade, não necessariamente de forma geográfica, podendo ser uma comunidade de trabalho, estudo, lazer ou qualquer atividade humana.

Para a realização da pesquisa de campo, Gil (2002) enfatiza que são fundamentais a observação das atividades do grupo e a realização de entrevistas a fim de alcançar interpretações do grupo em estudo. Ainda, Neto (1994) ressalta que é importante entender que o grupo definido são sujeitos de uma determinada história e, por esse motivo, é necessário a construção teórica para alterá-los como objeto de estudo.

Além disso, Gil (2002) aponta as vantagens do uso da pesquisa de campo, mencionando que os fenômenos ocorrem no local em que está sendo desenvolvido a pesquisa. Para coleta de dados, a pesquisa de campo é considerada como econômica, tendo em vista que não exige equipamentos especiais. Destaca, também, a vantagem da participação, levando em consideração que o sujeito poderá conceder respostas confiáveis.

3.3 Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Sorriso dos Estudantes, na zona rural da rede pública do município de Gravatá-PE. Como etapa de escolarização, a mesma atende crianças da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nos turnos matutino (Educação Infantil ao 5º ano) e vespertino (6º ano ao 9º ano). O corpo escolar é formado pela gestora, coordenadores pedagógicos para os anos iniciais e finais do Ensino

Fundamental, secretários, professora da educação especial, professora auxiliar, estagiária, professores e equipe de cozinha e limpeza.

A estrutura da instituição inclui uma sala de recursos pedagógicos, secretaria, sala dos professores, um cantinho da leitura, banheiro adaptado para PCD (Pessoa com Deficiência), banheiro feminino e masculino, salas de aula, laboratório de ciências, sala para a banda, ventiladores, armários e cozinha para a oferta das refeições dos estudantes. A instituição busca atender os estudantes pertencentes a comunidade rural local e de sítios vizinhos, com três transportes disponibilizados pela Prefeitura de Gravatá para a realização das rotas.

No percorrer do estágio não-obrigatório, surgiu uma reflexão sobre os desafios da gestão escolar, principalmente acerca da implementação de uma gestão democrática. Independentemente da estrutura e dos serviços ofertados, não ocorre a presença assídua dos familiares nas atividades escolares. Diante disso, surgiram questões como: de que modo acontece a comunicação da gestão com a comunidade para a resolução de demandas e envolvimento nas necessidades da instituição? De que maneira a escola incentiva a participação, considerando a importância de garantir uma gestão democrática? Estas questões elevaram-se a construção do objeto/problema de pesquisa aqui em tela, conforme colocado na introdução deste trabalho.

3.4 Instrumentos de coletas de dados

A coleta de dados da pesquisa foi realizada através de observações, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a entrevistas semiestruturadas. Por entendermos que tais instrumentos são imprescindíveis à construção de um *corpus* potente à elucidação de sentidos no horizonte dos objetivos propostos.

Observação: Com o objetivo de entender o cotidiano da gestão escolar e as dificuldades encontradas na implementação de uma gestão democrática, foi utilizada a observação, seis ao total. Essa técnica, conforme Neto (1994), ocorre com o contato direto do pesquisador com o fenômeno observado no intuito de obter informações acerca da realidade dos indivíduos. A técnica de observação é imprescindível para a pesquisa de campo, pois proporciona ao observador captar situações e fenômenos que não são alcançadas através de perguntas.

Entrevista: Outra técnica utilizada para o encaminhamento desta pesquisa é a entrevista, conceitualizado por Neto (1994) como o procedimento mais utilizado no estudo de

campo. Esse método colabora com a coleta de dados relatados por indivíduos pertencentes à realidade pesquisada. Diante disso, foi desenvolvida a entrevista caracterizada como semiestruturada por possibilitar o uso de inferências, com a gestora, coordenadora pedagógica e docente representante do Conselho Escolar da Escola Municipal Sorriso dos Estudantes, da zona rural da cidade de Gravatá-PE, visando coletar informações pertinentes sobre o tema da pesquisa. Para tanto, foram realizadas quatro entrevistas. Para facilitar a compreensão no decorrer dos resultados, foram atribuídas siglas para cada sujeito entrevistado: ‘G’ para gestora, ‘D’ para a docente, ‘C’ para coordenadora pedagógica e ‘MC’ para membro do conselho escolar.

Documento: Minayo (1994) considera o levantamento de material como uma forma de combinação desse processo. É uma etapa em que o pesquisador analisa documentos relevantes acerca do local e do grupo pesquisado. Sendo assim, no decorrer da pesquisa, foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar de forma detalhada, para compreender os objetivos e práticas organizacionais da escola. Tendo em vista que o PPP é um documento no qual está orientado os princípios político-pedagógicos da escola, presumidamente, construído por todos os seguintes dela.

3.5 Procedimentos de análise dos dados a partir da análise do discurso

Com base nos conceitos da Análise do Discurso abordados anteriormente, retomamos esse tópico para compreender o funcionamento deste procedimento, cujas etapas se caracterizam por: passagem da superfície linguística, passagem do objeto discursivo e, por último, o processo discursivo. Na primeira etapa, o analista busca “ver” no texto sua discursividade, construir um objeto discursivo e romper com os pensamentos de que o dito só poderia ser de uma única maneira. Sendo assim, conforme Orlandi (2001) o analista busca “tornar visível o fato de que ao longo do dizer se formam famílias parafrásticas relacionando o que foi dito com o que não foi dito e o que poderia ser dito” (Orlandi, 2001, p. 78).

Através do objeto discursivo, na segunda etapa, será realizada uma análise cujo objetivo é relacionar as diferentes formações discursivas com a formação ideológica que conduz essas relações. Nesse percurso, alcança os processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos gerados no material simbólico que o analista deu início. Desse modo, na seção de Análise de resultados e discussão, as respostas da pesquisa se findarão no procedimento da análise de discurso. Acreditamos assim, ser basilar à análise do objeto proposto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa ocorreu na Escola Municipal Sorriso dos Estudantes, localizada na zona rural do município de Gravatá-PE. Para a obtenção do *corpus* de análise fizemos uso de três instrumentos: a) entrevistas semiestruturadas com a gestora escolar, coordenadora pedagógica, docente e membro do conselho escolar, sendo uma com cada seguimento representativo mencionado; b) seis observações da rotina escolar; c) análise no Projeto Político Pedagógico (PPP), por entendemos como elementos que possam nos ajudar a compreendermos discursos e práticas discursivas que se imbricam ao sentido de gestão escolar democrática vivenciada na escola.

Para tanto, os resultados foram direcionados pela questão-problema levantada nesta pesquisa, reiteramos: “*quais são as dificuldades encontradas pela gestão educacional para gerir uma escola da zona rural de forma democrática, do município de Gravatá/PE?*”. Por meio dessa indagação, buscou-se entender como se concretizam esses obstáculos na instituição escolar, e impactam na implementação de uma gestão democrática. Diante disso, os dados coletados foram analisados com base na Análise de Discurso elaborada por Pêcheux (1990). Para tanto, operamos a partir da Orlandi (2005; 2013), devido ao trabalho de tradução seminal que ela faz da perspectiva apresentada pelo autor.

4.1 Identidade e cultura

Com base nessa perspectiva, nos enunciados da docente e da coordenadora pedagógica manifesta-se, apesar de contraditória em alguns momentos (para não dizer, retórica), uma formação discursiva que impulsiona sentidos da valorização da identidade e da cultura do campo. Isso se evidencia após o questionamento sobre as práticas abordadas referentes a identidade e a cultura do campo no currículo, onde D afirma que: “Eu abordo trabalhando a vivência da criança, o trabalho realizado pelos pais, já que a maioria trabalha como agricultor, então a gente aborda nesse sentido”. Tal como, de forma similar, C diz: “Sim, pois muitos livros já estão vindo com a cultura regional...Temos um livro que trabalha valorizando o município de Gravatá.” Todavia, D se contradiz ao ser questionada sobre como trabalha com esses conteúdos:

Não temos nem recursos suficientes para trabalhar os conteúdos globais, e diante disso, fazemos o que está ao nosso alcance. Se der para trabalhar algum assunto assim, a

gente trabalha em sala mesmo, vendo a diferença de uma zona rural e uma zona urbana, abordando também práticas agrícolas, mas nada além do teórico (Docente, 2025).

As falas da docente e da coordenadora constroem um sentido de ligação entre os conteúdos escolares e a realidade dos estudantes. No entanto, apenas mencionar sobre a agricultura na sala de aula, não sustenta uma prática pedagógica na educação voltada para o campo. Essa maneira de desenvolver as atividades dialoga com Arroyo (2007) que afirma ser perceptível a inspiração no modelo da zona urbana, expondo a secundarização e a falta de políticas públicas em todas as áreas do campo. Sendo assim, os profissionais acabam levando seus serviços ao campo sem nenhum vínculo cultural, de permanência e moradia com o campo.

Na perspectiva da Análise de Discurso, a justificativa da docente perante o trabalho com os conteúdos, evidencia um distanciamento entre os sentidos de um dizer e outro, intencionado pela posição do sujeito dentro da instituição. Ainda, há uma concepção ideológica reprodutivista dos conteúdos gerais da Educação Básica, que não distingue esses conteúdos daqueles que dialogam com a realidade do campo. Contudo, ainda que essa postura se apresente como uma incoerência, essa fala aponta uma intenção de reconhecer a importância de trabalhar os conteúdos que valorizam a cultura do campo sendo, ao mesmo tempo, justificada pelas condições de trabalho e pela ausência de recursos para a efetivação das práticas pedagógicas direcionadas para o contexto local.

A insuficiência de atividades que abordam a identidade cultural também é retratada no Projeto Político Pedagógico da escola, visto que ele não tensiona ações acerca da valorização da comunidade local. Nesse sentido, Caldart (2009) afirma que uma escola do campo precisa contar com profissionais capazes de construir um currículo que contemplem aspectos que contribuam com a formação integral do indivíduo.

Em complemento a isso, no desenvolvimento prático de atividades e projetos relacionados à agricultura, os diálogos explicitam uma distinção de sentidos, levando em consideração as falas das entrevistadas. G afirma: “Costumamos conversar nas reuniões de planejamento, aí no decorrer do ano vamos trabalhando”. Já C contrapõe que: “Na grande maioria não, só as escolas que realmente estão ligadas mais a educação do campo, porque tem mais a questão da agricultura familiar e a gente traz isso para a escola”. D afirma: “Não, a gente aborda mais sobre temas gerais como "Dia das Mães".

O discurso da gestora manifesta-se como uma tentativa de validar a presença do trabalho sobre a Educação do Campo, com apoio em ações planejadas e executadas. Já a coordenadora contesta essa prática, ao não reconhecer a instituição ligada a zona rural, restringindo-se a uma

perspectiva de agricultura familiar, não levando em conta a realidade da comunidade local. A fala da docente, por sua vez, denuncia o aprendizado focalizado em uma ideologia urbana, desconsiderando as especificidades vividas pelos estudantes e destacando um silenciamento das práticas do campo, privilegiando discursos de outros territórios.

Além disso, percebe-se que os sentidos mudam conforme os enunciados de cada entrevistada, revelando um esquecimento ideológico acerca da Educação do Campo. Conceitualizado por Orlandi (2001), o esquecimento ideológico provém do modo pelo qual o indivíduo é afetado pela ideologia. Logo, temos a ilusão de ser o primeiro a dizer algo, mas, na verdade, retomamos sentidos que já existem historicamente. Já na Ideologia, segundo Orlandi (2001), “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (2001, p. 46). Portanto, a ideologia aparece como efeito da relação do sujeito com a língua e com a história para que tenha sentido (Orlandi, 2001). Nesse contexto, o trabalho com a alfabetização, mencionado na entrevista, se revela como discurso hegemônico, se destacando perante propostas pedagógicas relacionadas à cultura do campo.

Reforçando esse cenário, concernente a formação docente para o exercício na educação do campo, C diz que: “no nosso município temos muitas formações boas para os professores. Abrangem muito sobre matemática, português e a importância da alfabetização.” Em contraposição, D responde que: “Não temos uma formação específica para trabalhar na área rural, e ainda por cima os próprios livros são iguais aos conteúdos abordados na cidade.”

Conforme a Análise de Discurso de Orlandi (2001), a fala da coordenadora reforça a importância para a educação ofertada na zona urbana e os conteúdos gerais como suficientes, e afasta-se da necessidade de contemplar as especificidades do campo. Nesse sentido, na análise do PPP vê-se que uma das ações se referem a: "Organizar projetos que incentivem os alunos à prática da leitura e da escrita". Além disso, sua fala também revela um mecanismo de antecipação, diante de seu posicionamento dentro da instituição, construindo um dizer que necessita ser aceito por quem o escuta.

Nesse processo, Orlandi (2001) compreende que a linguagem se configura como polissemia, revelado quando a coordenadora não nega a ausência de formações específicas, como também não afirma, apenas aponta o desencadeamento de sua realização. Já a resposta da docente se assenta nos processos parafrásticos, ao recorrer a sentidos que reforçam a precarização da Educação do Campo na instituição.

Em consonância com o Art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Educação do Campo tem a necessidade de ofertar condições favoráveis de

infraestrutura, materiais, livros didáticos, bem como formação inicial e continuada apropriada. Além disso, enfatiza que o funcionamento da instituição escolar deve respeitar não somente as diferenças entre as populações atendidas como também a cultura, seu estilo de vida, sua atividade econômica e suas tradições.

4.2 Autonomia e a resolução de conflitos

Comumente, a escola lida com diversas situações no cotidiano que necessitam de uma solução com mais prontidão. Nesse caso, G diz que, perante a resolução de conflitos que “quando alguém não quer entrar em consonância com a equipe, a gente solicita a troca da pessoa por outra. Tentamos dar oportunidades para que haja o trabalho em equipe, mas não quer de forma alguma, então pedimos a troca”.

O posicionamento da gestora comunica que, para fazer parte da instituição, é necessário aceitar as ordens estabelecidas. Conforme Orlandi (2001), “o sujeito é pensado como um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz” (2001, p. 49). Nesse contexto, a gestora exerce uma posição autoritária, afastando da escola qualquer indivíduo que pense diferente dela. Essa situação indica uma relação de forças, conceituado por Orlandi (2001) ao modo como o lugar em que o sujeito está constitui o que ele diz. Essa relação de forças é evidenciada no relato de D, onde diz: “a gente comunica a direção sobre qualquer coisa. Ela não gosta quando resolvemos qualquer situação sem comunicá-la”. Logo, sua posição é exercida com pouca autonomia, tendo em vista que o que pode ser dito precisa da permissão da gestora.

Ainda, nesta mesma direção, ao contestar G sobre as tomadas de decisões, diz que: “é uma coisa que acontece em grupo para que a gente procure a melhor forma de resolver, mas nunca sozinha”. Essa fala remete ao modelo de gestão democrática, compreendida como o método em que se criam condições para que todos os membros da instituição escolar tomem decisões de forma coletiva (Luck, 2006). Contudo, suas falas e práticas anteriores não permitem a efetivação desse modelo no cotidiano da escola. Assim, percebe-se um distanciamento entre o seu discurso e a suas ações, o que considera o uso de um mecanismo de antecipação, ou seja, perante sua posição de autoridade na escola, a gestora constrói um sentido em sua fala alinhado ao ideal de participação, mesmo que este não se concretize em sua prática.

Além disso, MC relata: “A gestão é que determina a resposta final. Conversa, conversa até cair no acordo, e ninguém costuma discordar da opinião dela”. E ainda complementa: “A dificuldade é que as opiniões já vêm formadas para o conselho, e a pessoa só chega na reunião

e assina”. A expressão do membro do conselho reforça a postura controladora da gestora, tendo em vista que a atuação do conselho é reconhecida na instituição de forma limitada. A partir da perspectiva de Orlandi (2001), entende-se que o discurso de autoridade da gestora restringe o desenvolvimento de ações colaborativas atribuídas pelo conselho escolar, e normaliza essa prática, caracterizado como efeito de silenciamento (Orlandi, 2001).

No percorrer das observações, foi possível perceber que a gestora interferia, espontaneamente, em situações que ocorriam dentro das salas de aula, não levando em conta a presença e a autoridade da docente. Além do mais, repreendia os estudantes acerca do barulho, desvalorizando a ocorrência de qualquer atividade auxiliada pela docente, pois necessitava vê as salas em ordem. As ações da gestora, como conceituado por Orlandi (2001), resulta em uma relação de forças, amparado pelo seu poder e por suas ações controladoras, enquanto silencia a postura da docente. Assim, revela-se uma função exercida com autoridade e hierarquia, contradizendo o sentido discursivo de uma gestão participativa dito na entrevista.

A postura observada se distancia de uma gestão democrática, e aproxima-se com a ideologia de uma gestão tradicional. A qual, segundo Sousa (2017), designa-se como uma modelo tradicional quando o diretor é o responsável pelo planejamento e avaliação, pelas resoluções de problema, pelas tomadas de decisões e de controle das ações. Dessa forma, as práticas analisadas da gestora não promovem o diálogo, resultando em decisões previamente estabelecidas e limitando a participação coletiva.

Essas dificuldades existentes, para Barroso (1996), servem para dar um significado coletivo às diferentes autonomias na escola. Contudo, são agravadas pelas condições de isolamento interno (trabalho do docente) e o isolamento externo entre a escola e a comunidade. Diante disso, para que ocorra um processo coletivo de transformação e, assim, a autonomia seja colocada a serviço, é necessário que a escola promova uma cultura de colaboração e participação entre todos que garantem seu funcionamento.

Outra questão crucial na instituição são as queixas referentes as dificuldades enfrentadas no cotidiano, entre elas está o envolvimento da família na instituição. D contesta que o não-comparecimento dos pais colabora com a indisciplina dos estudantes: “os pais só vêm aqui para receber as notas ou quando a gente chama, as vezes nem vem receber a nota e nem vem quando chamamos”. Do mesmo modo, G enfatiza que: “não é da ausência da família, mas a falta de comprometimento dela no aprendizado dos filhos, não acompanham, não tem a preocupação de estar olhando se as atividades estão feitas”.

No Projeto Político Pedagógico não há informações acerca de projetos a serem realizados com os responsáveis pelos estudantes, tampouco sobre o trabalho valorizando a cultura da comunidade. As respostas da gestora e da docente têm sentido de ligação, tendo em vista que ambas culpabilizam a família pela dificuldade presente na escola. Além do mais, vê-se que não existe uma construção significativa de um trabalho que envolva os familiares, o que se caracteriza como um efeito de silenciamento, conforme conceitualizado por Orlandi (2001).

Relativo ao envolvimento da comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), C reconhece que a importância da comunidade “Sim, é essencial, se não tiver, o projeto político não sai, não anda”. E, ao mesmo tempo, se contrapõe: “É muito difícil participarem. Convidamos, mas não aparecem na reunião. Diante disso, a maior participação é das professoras e da gestão”.

Através desse diálogo, percebe-se que os sentidos entre os argumentos se afastam, mas ao mesmo tempo entra em uma tensão. Isso ocorre devido a posição exercida pela coordenadora na escola e, por consequência, a necessidade de falar aquilo que o outro quer ouvir, essa ação se caracteriza como mecanismo de antecipação (Orlandi, 2001). Ainda, vê-se que, em seu discurso, reforça o sentido para uma defesa de uma ideologia de gestão democrática na instituição que, devido as dificuldades, não se efetiva.

De forma semelhante, G afirma que: “Os professores participam, a gestão, a coordenação, as meninas da cozinha e da limpeza, alguns pais também”. Esse discurso evidencia um mecanismo de antecipação (Orlandi, 2001), percebido na tentativa de conveniência de falar para o outro aquilo que precisa ser favorável. Todavia, esse enunciado traz sentidos que demonstram carência na presença ativa e integra dos pais para a escola, já que a gestora admite que são apenas “alguns pais”. Diante disso, embora sua resposta predomine um discurso de participação, a realização do trabalho com a comunidade ainda se apresenta de forma limitada.

Eventualmente, através das observações da construção do PPP, foi possível reparar apenas a presença do corpo docente, da gestora e da coordenadora. Nesse momento, os demais funcionários estavam realizando seus respectivos serviços. Tal prática, analisada a partir do entendimento do discurso de Orlandi (2001), evidencia uma normalidade entre os papéis de cada funcionário, e a delimitação entre o reconhecimento dos sujeitos convenientes para participar das tomadas de decisões da escola.

A ausência da participação dos responsáveis pelos estudantes, pode estar ligada a falta de envolvimento deles em projetos, pois D alega que: “Não tem nenhum. Só projetos de datas

comemorativas”. G, por sua vez, afirma que: “sempre trabalhamos com projetos envolvendo os pais na escola”. Por meio do enunciado da gestora, emerge um mecanismo de antecipação, na tentativa de trazer resposta positiva acerca da pergunta. Já no discurso da docente, demonstra, de forma mais direta, que não há ações que envolvam as famílias na escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as dificuldades enfrentadas na implementação da gestão democrática em uma escola do campo localizada no município de Gravatá/PE, a partir de uma abordagem qualitativa, articulada com a Análise de Discurso (Orlandi, 2001). Buscou-se entender como o funcionamento da gestão escolar se relaciona ou se distancia dos mecanismos do modelo democrático, levando em consideração a dinâmica do cotidiano da instituição.

A pesquisa apontou que, embora tenham leis que incentivem o modelo de uma gestão democrática, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação, sua implementação enfrenta desafios constantes no cotidiano da escola, inclusive no contexto da educação do campo. Dentre essas dificuldades, encontram-se a baixa participação ativa da comunidade nas decisões e o distanciamento entre a gestão e as famílias. As entrevistas revelaram um efeito de silenciamento em relação a participação ativa da comunidade, já que não há iniciativas de projetos ou ações concretas que impulsionem essa aproximação.

A Análise de Discurso contribuiu para entender que os sentidos construídos nas entrevistas são influenciados pelas posições que os sujeitos ocupam na escola e pelos impactos de uma ideologia tradicional que ainda se faz sentida no discurso articulador das práticas pedagógicas. Diante disso, a fala da gestora, que afirma atuar valorizando todo o conjunto escolar, enquanto exerce práticas autoritárias, revela um mecanismo de antecipação, na tentativa de ajustar o que se diz às expectativas esperadas pelo ouvinte. Essa contradição entre o que diz e o que faz revela uma tensão de sentidos, influenciada pela função da gestora na escola.

Foi possível perceber que as especificidades da Educação do Campo não são contempladas no Projeto Político Pedagógico da escola. As ações descritas no PPP priorizam práticas voltadas à alfabetização dentro das propostas pedagógicas, e ao currículo urbano, desvalorizando a identidade e a cultural local. Ainda que os profissionais reconheçam a

importância da adaptação dos conteúdos gerais ao contexto local, as falas se mostram contraditórias, indicando um esquecimento ideológico (Orlandi, 2001), ao reproduzirem sentidos consolidados da cultura urbana.

Outro ponto significativo observado na pesquisa, refere-se à atuação do colegiado nos processos deliberativos da escola, especialmente o Conselho Escolar e a atuação dos pais e responsáveis. Ainda que essas instâncias existam formalmente, seu envolvimento na escola é muito limitado. A partir da Análise de Discurso, percebe-se que as entrevistas indicam uma relação de forças, evidenciada na postura autoritária da gestora, que centraliza as decisões. Essa posição omite a autonomia das instâncias, enfraquecendo a sua importância como elementos imprescindíveis de uma gestão democrática. Dessa forma, torna-se imprescindível a criação de espaços para o diálogo e a consolidação do Conselho Escolar nos processos decisórios.

Além disso, verificou-se que a ausência de formações específicas voltadas para a Educação do Campo compromete a atuação pedagógica, levando a utilização de abordagens firmadas em conteúdos voltados para a zona urbana. Revelando, assim, uma prática pedagógica que reproduzem sentidos e reforçam a precarização da escola do campo. Como efeito, compromete a aprendizagem dos estudantes. Torna-se fundamental investir em formações continuadas que orientem os profissionais para uma atuação comprometida com a identidade e a realidade da escola do campo.

Portanto, a implementação de uma gestão democrática necessita mais do que diretrizes legais; requer uma mudança tanto na postura discursiva quanto nas ações cotidianas de todos os profissionais da escola. É fundamental construir uma cultura com base no diálogo, na escuta e na valorização da identidade do campo, rompendo com práticas autoritárias.

Este trabalho indica a necessidade de analisar as questões estruturais ligadas à política de ensino da rede de Gravatá/PE, especificamente em relação a gestão escolar na educação do campo. Posto que, em tese, a atuação da gestão articula-se tanto as questões locais cidadinas, quanto a aspectos gerais da rede nesses domínios. Soma-se a isso, toda uma questão, cultura/territorial e geográfica que afeta diretamente o cotidiano da escola do campo e seus atores. Assim, esta pesquisa sinaliza para a importância de estudos que articule questões locais e globais da política de ensino da rede no tocante a modalidade da educação do campo, de modo a identificar discursos estruturais nesses domínios.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007.

ARROYO, M.G. Apresentação. In: CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem-terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. MEC: Brasília - DF, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009.

COMILO, Maria Edi da Silva. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História. In: ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (Org.). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre; Campo Mourão: EST Edições; FECILCAM, 2008.

EDUCAÇÃO, Secretaria Municipal de. **Relatório de Monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação - PME de Gravatá-PE**. Gravatá/PE, julho de 2023. Disponível em: https://transparencia.gravata.pe.gov.br/uploads/5191/1/atoshttps://transparencia.gravata.pe.gov.br/uploads/5191/1/atos-oficiais/2014/leis/1660227167_lei-36512014plano-municipal-deeducacao-20142023.pdfoficiais/2014/leis/1660227167_lei-36512014plano-municipal-dehttps://transparencia.gravata.pe.gov.br/uploads/5191/1/atos-oficiais/2014/leis/1660227167_lei-36512014plano-municipal-de-educacao-20142023.pdfeducacao-20142023.pdf

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

LUCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010b.

NETO, Otavio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em: [e maberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2566/1763](http://maberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2566/1763).

SOUZA, Ângelo. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudios Teóricos y epistemológicos em Política Educativa**. V.2, p. 1-19, 2017.

SOUSA, R. **Educação Pública e a democratização da gestão – mediações e contradições**. Curitiba, PR: CRV, 2021.