

O que a democracia radical tem a dizer sobre a Tecnologia de Gestão Educacional?

Rodrigues, Ana Claudia da Silva ¹

Honorato, Rafael Ferreira de Souza ²

Chagas, Liliane Alves ³

RESUMO

Objetivamos analisar o sentido de democracia presente no modelo da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que orienta a gestão das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) no estado da Paraíba. Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa e o método documental, tendo como fonte os cadernos da Escola da Escolha, que tratam sobre o modelo de gestão das ECI. Teoricamente, utilizamos os conceitos expressos na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) e na Democracia Radical de Mouffe (1996; 2003; 2004; 2005; 2015) como principais referências teóricas. Os resultados desta investigação apontaram para a maneira como a TGE vem disputando a hegemonização de um modelo de gestão democrática cunhado nos princípios neoliberais, buscando esvaziar o conflito, a diferença e a pluralidade, ou seja, entendemos que o modelo analisado contribui para o enfraquecimento da democracia pluralista, minando os espaços de construções coletivas, e fortalecendo práticas de responsabilização e da burocratização.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Tecnologia de Gestão Educacional; Escolas Cidadãs Integrais; Teoria do Discurso; Democracia Radical.

What does radical democracy have to say about Educational Management Technology?

ABSTRACT

We aim to analyze the concept of democracy present in the model of Educational Management Technology (EMT), which guides the management of the Integral Citizen Schools (ICS) in the state of Paraíba. For this purpose, we used a qualitative approach and a documentary method, with the School of Choice notebooks as a source, which deal with the management model of ICS. Theoretically, we relied on the concepts expressed in Laclau and Mouffe's Discourse Theory (2015) and Mouffe's Radical Democracy (1996; 2003; 2004;

¹ Universidade Federal da Paraíba. Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO. Email: ana.rodrigues@academico.ufpb.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6240637144545401>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6621-1861>.

² Universidade Estadual da Paraíba. Professor da área de Educação, Didática e Currículo do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus VI. Email: rafaelhonorato@servidor.uepb.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0019294625125073>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6196-0211>.

³ Universidade Federal da Paraíba. Doutoranda em Educação pela Centro de Educação da UFPB. Email: lilianealvesc@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2073391662020902>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8670-9843>.

2005; 2015) as the main theoretical references. The results of this investigation pointed to how the EMT is striving to dominate a model of democratic management coined in neoliberal principles, seeking to drain conflict, difference, and plurality. In other words, we understand that the analyzed model contributes to the weakening of pluralistic democracy, undermining spaces for collective constructions, and reinforcing practices of accountability and bureaucratization.

Keywords: Democratic Management; Educational Management Technology; Integral Citizen Schools; Discourse Theory; Radical Democracy.

¿Qué dice la Democracia Radical sobre la Tecnología de Gestión Educativa?

RESUMEN

Nuestro objetivo es analizar el sentido de la democracia presente en el modelo de Tecnología de Gestión Educativa (TGE), que guía la gestión de las Escuelas Ciudadanas Integrales (ECI) en el estado de Paraíba. Para ello, empleamos un enfoque cualitativo y un método documental, con los cuadernos de la Escuela de Elección como fuente, que tratan sobre el modelo de gestión de ECI. Teóricamente, nos apoyamos en los conceptos expresados en la Teoría del Discurso de Laclau y Mouffe (2015) y en la Democracia Radical de Mouffe (1996; 2003; 2004; 2005; 2015) como principales referencias teóricas. Los resultados de esta investigación señalaron la forma en que la TGE está luchando por dominar un modelo de gestión democrática acuñado en principios neoliberales, buscando agotar el conflicto, la diferencia y la pluralidad. En otras palabras, entendemos que el modelo analizado contribuye a debilitar la democracia pluralista, socavando los espacios para construcciones colectivas y reforzando prácticas de rendición de cuentas y burocratización.

Palabras clave: Gestión Democrática; Tecnología de Gestión Educativa; Escuelas Ciudadanas Integrales; Teoría del Discurso; Democracia Radical.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, têm-se desenvolvido estudos sobre democracia na educação (RODRIGUES; ALBINO; SÜSSEKIND, 2020, PEREIRA; ESPINDULA; RAMOS, 2019). Esses escritos foram manifestos contra o



Intertérios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259602[2023]
**Dossiê (Re)visitando o Plano Nacional da
Educação (2014-2024) e a gestão democrática
das escolas**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259602>

período de regime autoritário que atravessamos no Brasil, fruto da ascensão da extrema direita à Presidência da República. Os quatro anos da gestão bolsonarista fortaleceram as incursões neoconservadoras e neoliberais, como expressamos em outros textos (RODRIGUES; HONORATO, 2020; HONORATO, 2022), e colocaram em risco a democracia através de estratégias de desinformação que se baseiam em teorias da conspiração (em algumas situações impulsionadas por informações falsas e enganosas). Esse processo não foi restrito ao Brasil, pois assistimos a uma significativa subversão do discurso em muitas democracias liberais em todo o mundo, incluindo o caso brasileiro. É importante observar que essa subversão do discurso, que leva a população a um estado de "confusão" ou "desorientação", é ampliada por ataques diretos, desacreditando e deslegitimando instituições como a mídia, justiça, escola, entre outras. Esse processo favorece o enfraquecimento da estrutura democrática, ou seja, sua capacidade de promover debates livres e saudáveis.

A nosso ver, esse contexto político de diversas transformações no âmbito da gestão pública, que atingiu o cenário econômico, político e social, foi marcado pelo ataque à democracia e à escola pública, fragilizando os processos democráticos na gestão escolar. A falta de respeito do mais alto cargo do poder executivo às instituições democráticas tornou cada vez mais difíceis as práticas da gestão democrática das instituições educativas. Um exemplo disso foi a Medida Provisória (MP) nº 979/2020, que atingiu diretamente a autonomia das universidades. A MP determinava que, durante o período de pandemia, não seriam realizados processos de consulta à comunidade acadêmica, tampouco a formação de uma lista tríplice para a seleção de líderes das instituições federais de ensino. A proposta do governo Bolsonaro também estabelecia que o ministro da Educação nomearia um reitor e, quando necessário, um vice-reitor *pro tempore* para assumir funções durante o período de emergência de saúde pública.

Nesse cenário, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES)⁴ chegou a registrar, no ano de 2021, cerca de 20 instituições federais de ensino, entre universidades, institutos e centros federais, sob intervenção. Na escolha dos interventores para as reitorias, pelo

⁴ Disponível em:

<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/cerca-de-20-instituicoes-federais-de-ensino-estao-sob-intervencao-no-pais1>. Acesso em: 07 set. 2023.

presidente à época, constantemente, estavam nomes que não figuravam em primeiro lugar nas listas tríplices, ou que não participaram do processo de escolha nas instituições. Esses atos atingiram instituições como: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal Sergipe (UFS), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ), Universidade Federal de Itajubá (Unifei) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

Para nós, aliado a essas iniciativas autoritárias, que afetaram a gestão democrática nas universidades, houve o encorajamento dos estados e municípios a adiarem ainda mais a implantação/fortalecimento dos processos democráticos nas escolas de Educação Básica de suas redes, principalmente, aqueles referentes à escolha dos diretores escolares pela comunidade escolar. Fora isso, o processo de sucateamento e ataque à democracia contou com a troca de cinco ministros da educação, que foram nomeados para conduzir o Ministério da Educação - MEC, instituição em que ocorreram vários escândalos de corrupção, ataques às universidades públicas, cortes de recursos, além dos resultados referentes à evasão escolar e queda no número de matrículas.

Apesar do cenário que descrevemos até aqui, com o resultado da última eleição que reconduziu Luiz Inácio Lula da Silva à presidência, queremos acreditar na retomada da democracia em todos os âmbitos da sociedade, principalmente nas escolas públicas, respeitando a noção de democracia na gestão escolar, que foi introduzida pela Constituição do Brasil (1988), Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – e pelas leis estaduais e municipais do país. Assim, reafirmamos que não obstante a legislação vigente, o exercício da gestão escolar democrática é vivenciado de diferentes maneiras no cotidiano da escola (LÜCK, 2013). Logo,



Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259602[2023]
**Dossiê (Re)visitando o Plano Nacional da
Educação (2014-2024) e a gestão democrática
das escolas**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259602>

entre o princípio legal e a concretude da escola pública, a gestão democrática pode se dar de diferentes formas, por contextos que ora a facilitam, ora a constroem (PARO, 2016).

Dito isto, é preciso relembrar que o princípio da gestão democrática para a escola pública é defendido a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que estabelece o direito à educação. Embora a Constituição não traga maiores detalhes de como deve-se configurar a gestão democrática nas escolas, alguns artigos e princípios podem ser relacionados a esse conceito como, por exemplo, o artigo 205, que prevê a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1996, s.p). Também o art. 206 da CF/88, em que a gestão democrática é apresentada enquanto princípio fundamental, que estabelece o direito à educação e a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Esse princípio busca assegurar a participação efetiva de todas as pessoas envolvidas no processo educacional, promovendo a transparência, a inclusão e o exercício da cidadania na gestão das escolas.

Deste modo, o princípio da gestão democrática foi regulamentado a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao determinar que os sistemas de ensino devem assegurar a gestão democrática, prevendo a participação dos profissionais da educação, dos estudantes, dos responsáveis e da comunidade escolar na tomada de decisões e no planejamento das atividades escolares. Enquanto no art. 3º da LDBEN está expresso que a gestão democrática é ratificada como princípio, no art. 14 é assegurada às redes de ensino a autonomia para definição de normas que assegurem a gestão democrática nas redes públicas de ensino, que ofertam a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Ainda nesse artigo, são assegurados dois mecanismos democráticos de gestão: os Conselhos Escolares e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas como produto das comunidades escolares.

Mediante esse movimento de pensar a gestão democrática a partir das políticas educacionais, acabamos por sentir a necessidade de evocar o Plano Nacional de Educação (2014-2024) - PNE (2014-2024), que foi instituído pela Lei nº 13.005/14. O plano reforça a importância da gestão democrática nas escolas públicas e estabelece metas e estratégias para a promoção da participação e da autonomia das escolas, buscando fortalecer os conselhos



escolares, garantir a eleição direta de diretores e incentivar a participação da comunidade escolar nas decisões e no acompanhamento das atividades escolares. Faz isso, por meio da meta 19, em que estabelece que no prazo de 2 (dois) anos de sua promulgação seriam asseguradas as condições “[...] para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar”, bem como prevê recursos e apoio técnico da União para sua efetivação. (BRASIL, 2014, n.p).

As políticas que acionamos até aqui, além de serem marcos legais que estabelecem a gestão democrática enquanto princípio, dão importantes colaborações para a sua consolidação. Para isso, a CF/88, a LDBEN e o PNE (2014-2024) destacam outros mecanismos democráticos de participação. Sugere, por exemplo, a criação de fóruns de debates e consultas públicas, nos quais a comunidade escolar e a sociedade em geral possam expressar suas opiniões, ideias e propostas para a melhoria da educação. Esses fóruns podem ser realizados tanto em âmbito local, nas escolas, quanto em nível municipal, estadual ou nacional, permitindo a participação de diferentes atores e promovendo o diálogo entre eles. Para tanto, a meta 19 (dezenove) do PNE (2014-2024) apresenta 8 (oito) estratégias com o objetivo de assegurar: uma legislação específica para a gestão democrática nas escolas, a formação dos conselheiros, a criação dos Fóruns Permanentes de Educação, o fortalecimento dos Grêmios Estudantis (GE) e das Associações de Pais (AP), o fortalecimento dos Conselhos, a participação da comunidade escolar na construção do PPP, a autonomia das escolas e uma Prova Nacional para auxiliar na seleção de Diretores.

No escopo dos princípios consagrados pelos marcos regulatórios da educação nacional, o PNE (2014-2024) desempenhou um papel fundamental ao orientar a formulação dos planos estaduais e municipais de educação, reforçando a importância da efetivação da gestão democrática da educação, fundamentada em critérios técnicos e procedimentos democráticos para a realização de consultas públicas à comunidade escolar e sua participação nas escolas públicas. Estando próximo ao término de sua vigência e passado o prazo para efetivação da Meta 19, que seria o ano de 2016, é fundamental que investiguemos a efetivação da gestão democrática nas redes públicas educacionais. Deste modo, objetivamos analisar o sentido de democracia



presente no modelo da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que orienta a gestão das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) no estado da Paraíba.

Para tanto, recorreremos à abordagem qualitativa e da estratégia documental, tendo como fonte os Cadernos da Escolha da Escolha (ICE, 2019a, 2019b), que apresentam o modelo em questão. Teoricamente, iremos dialogar com a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) para ampliar as discussões sobre os discursos da política investigada, já que, para Laclau e Mouffe (2015), esses devem ser vistos como práticas significativas que constituem e organizam as relações sociais. Também incorporamos os estudos de Mouffe (1996; 2003; 2004; 2005) relacionados à democracia. Ela oferece análises críticas dos modelos democráticos tradicionais e contribui para a formação de uma nova abordagem democrática, a democracia radical ou pluralista. Em contraste com outras teorias democráticas, a autora enfatiza a importância da pluralidade e da diferença como elementos centrais de sua teoria, afastando-se da noção de universalismo.

Destarte, no primeiro momento deste texto, apresentamos a teoria da democracia radical ou pluralista, bem como as contribuições e críticas trazidas na referida concepção, verificando-se de que forma o elemento “pluralidade” é considerado nessa concepção. Na segunda parte do trabalho, analisamos o modelo de democracia expresso na Tecnologia de Gestão Educacional, aplicado nas Escolas Cidadãs Integrais que compõem o Programa de Educação Integral na Paraíba. Após, apresentaremos nossas considerações acerca desse estudo e seus possíveis desdobramentos.

Desvendando a melodia política: a democracia como orquestração de vozes irreconciliáveis

Temos recorrido constantemente aos estudos pós-críticos, principalmente os ligados à vertente pós-estruturalista e pós-fundacional, para centralizar a diferença nas análises das questões educacionais (HONORATO; COSTA; CUNHA, 2022; HONORATO; RODRIGUES; GONÇALVES, 2022; HONORATO; PEREIRA; RAMOS, 2020; HONORATO; RIBEIRO; IVENICKI, 2020). Desse modo, estamos construindo investigações que tentam colocar em evidência o pluralismo de sujeitos, experiências, espaços, vidas, ou seja, a diferença, em oposição às perspectivas que se centram na dicotomia entre



Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259602[2023]
**Dossiê (Re)visitando o Plano Nacional da
Educação (2014-2024) e a gestão democrática
das escolas**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259602>

eles/nós, empresário/empregado, capitalismo/socialismo, homem/mulher, dominador/dominado, etc. Essas oposições são estabelecidas como relações hierárquicas, em que um dos termos é considerado superior ao outro. Nesse jogo binário, as análises centram-se na negação do outro que é compreendido como elemento negativo, negligenciando relações adicionais de poder/saber importantes para a compreensão do fenômeno social. Então, diversamente de definições tradicionais, assumimos a diferença para além da simples oposição entre pares, conceitos ou qualquer outra dualidade. Em vez disso, acreditamos que ela está presente em cada momento da linguagem e do conhecimento, isto é, cada palavra ou conceito ganha significado em relação a **OUTROS**, criando uma teia de relações em constante mudança.

Deste modo, a diferença está presente no interior dessas oposições, e a hierarquia é arbitrária e culturalmente condicionada. Logo, a diferença não é apenas a distinção entre dois conceitos opostos, mas uma característica essencial e dinâmica que permeia a linguagem, o pensamento e a própria realidade. Derrida (1991) é um dos referenciais que tem nos ajudado a pensar o conceito de "diferença" como algo além da questão de distinção entre objetos ou conceitos e mais como uma característica profunda e onipresente em toda a linguagem, pensamento e realidade. Ao introduzir o termo "*différance*" com um 'a' em vez de 'e' para destacar a diferença fonética e gráfica com a palavra "*différence*" (diferença em francês), ele mostra que essa mudança sutil de letras evidencia que a diferença não é apenas uma questão de distinção entre coisas, mas uma força ativa na construção de significados. Ao fazer isso, Derrida colocou em evidência a limitação presente na compreensão moderna, que ainda dependia da referência a algo concreto, uma presença. Questionou, ainda, a ideia de que a linguagem poderia capturar essas diferenças de forma definitiva e, também, sugeriu que os significados são sempre evasivos e nunca podem ser completamente fixados. Logo, a diferença nos lembra da complexidade da construção de significados e da impossibilidade de se alcançar uma compreensão definitiva.

Isto posto, somos levados a refletir sobre o discurso da democracia que tem se propagado, percebendo que ele está alicerçado nos ideais liberais desde a Revolução Francesa, um movimento da burguesia do século XVIII. Assim, podemos questionar: qual é a essência de uma "sociedade baseada na democracia"? Seria uma comunidade pacífica e equilibrada em que as diferenças fundamentais foram transcendidas, impondo-se um acordo moldado



por uma única interpretação dos valores partilhados? Ou, por outro lado, trata-se de uma sociedade em que a esfera pública ressoa com vitalidade, permitindo a expressão de inúmeras perspectivas conflitantes e oferecendo a escolha entre múltiplos projetos alternativos legítimos? A partir dos estudos de Mouffe (1996; 2003; 2004; 2005), em que a diferença se torna elemento central para a garantia dos processos democráticos, defendemos essa segunda abordagem, uma vez que estamos convictos de que, contrariamente ao discurso hegemônico liberal, é um erro assumir que uma sociedade "ideal" é aquela em que os conflitos foram erradicados e em que o modelo adversarial da política se tornou desatualizado.

Dito de outro modo, a modernidade tem, entre suas características, o universalismo e o individualismo. Essas características permeiam noções clássicas como: Estado, Direito e Democracia. Sabendo que a democracia liberal tem como berço as supracitadas características, frutos da modernidade, e que ela está presente na maioria dos países, Mouffe (1996; 2003; 2004; 2005) propõe um novo modelo democrático: a democracia radical ou pluralista. Nesta proposta, a autora coloca o conflito, a diferença e a pluralidade como elementos intrínsecos à própria ideia de democracia. Isso torna o consenso político ou o acordo nas relações sociais algo impossível, impedindo a ideia de universalismo.

Com isso em mente, torna-se evidente que uma das críticas mais contundentes da democracia radical em relação aos modelos hegemônicos é sua tentativa de eliminar as diferenças para estabelecer um consenso. Mouffe (1996; 2003; 2004; 2005) questiona que essa ilusão de um consenso político tende a ocultar os conflitos antagônicos inerentes às relações sociais e resultaria em uma utopia liberal que busca encobrir as ambições de hegemonia dos grupos em conflito. Portanto, ao desafiar as concepções liberais convencionais e buscar uma nova interpretação de democracia, nossa abordagem visa questionar as premissas liberais. Através de uma compreensão profunda das práticas democráticas no âmbito social e educacional, buscamos problematizar o atual contexto de ataques neoconservadores e neoliberais às políticas sociais e aos direitos constitucionais.

Por isso, a estrutura teórica aplicada neste texto nos ajuda a compreender que a narrativa da democracia liberal e, por extensão, o conceito de soberania coletiva são construções complexas que emergem da formação



Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259602[2023]
**Dossiê (Re)visitando o Plano Nacional da
Educação (2014-2024) e a gestão democrática
das escolas**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259602>

de cadeias de demandas neoliberais e neoconservadoras que ganharam predominância. Laclau e Mouffe (2015) sugerem que a hegemonia é um fenômeno discursivo, um "espaço vazio" onde se funda o político e o social, assim como a democracia. Isso ocorre quando uma entidade particular se apresenta como representante de uma universalidade que a transcende completamente (LACLAU, 2011). Podemos, assim, tomar a ideia de "povo" que Laclau (2013) coloca como algo mais do que uma simples expressão ideológica, mas sim uma relação concreta entre os atores sociais. Em outras palavras, representa uma maneira de estabelecer a unidade dentro de um grupo, mas essa unidade é sempre condicional e sujeita às mudanças constantes. Dito isto, é importante notar que qualquer fundamento é intrinsecamente limitado, uma vez que "um fundamento é um objeto necessário, porém, impossível" (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 21). Seguindo essa linha de pensamento, Honorato (2022) entende que a hegemonia é uma operação política que molda a construção do contexto social. Ela se manifesta quando uma particularidade, através de uma articulação contingente, assume a tarefa de representar diversas outras particularidades como um universal compartilhado.

Então, longe de conceber a democracia como um mecanismo de consenso harmonioso, queremos abraçar a natureza conflituosa e agônica da política. Isso desafia os paradigmas convencionais, levando-nos a explorar a intrincada tapeçaria de conflitos políticos e a abraçar as tensões inerentes a esse processo. Só assim, podemos transcender a visão tradicional da democracia como um sistema de harmonização de opiniões, introduzindo o conceito de "democracia radical" como uma abordagem que abraça o conflito e a pluralidade como pilares fundamentais do processo político.

Deste modo, o âmago da "democracia radical" de Mouffe (1996; 2003; 2004; 2005) reside na crença de que a diferença não é um entrave, mas, sim, um ativo que garante o conflito e a pluralidade. Ela nos encoraja a abraçar a riqueza que advém do "pluralismo agonístico", um conceito que destaca que a coexistência de identidades políticas diversas não apenas enriquece a democracia, mas também a fortalece. Ao reconhecer que as perspectivas conflitantes não são obstáculos, mas, sim, forças impulsionadoras da política, fazemos o convite para explorar a multiplicidade de visões sem temer o debate e a discordância. Portanto, a ação dos diversos indivíduos e grupos ocorre de



maneira agonística, em contextos diversos, dinâmicos e não previamente determinados idealmente.

Assim, ao defender a coexistência de múltiplas identidades políticas, Mouffe (2003; 2015) destaca ser necessário superar a mera tolerância. Para tal, incentiva o confronto e a negociação entre essas diversas perspectivas. Para isso, a autora inaugura a "construção do adversário", através do conceito de agonismo. Essa nova abordagem abriu outros horizontes para a compreensão da oposição política. Ela argumenta ser crucial identificar adversários políticos para canalizar o conflito de maneira construtiva. Essa abordagem questiona o discurso liberal de que a política deve ser desprovida de tensões, passando a compreendê-la como o embate político autêntico que enriquece e fortalece nossa democracia.

Então, assim como nosso referencial, nos opomos às teorias que advogam pelo enfraquecimento do poder, alegando que isso não contribui efetivamente para a construção da democracia. Essa abordagem se baseia na crença de que não é possível aplicar um raciocínio racionalista ou moralista de forma eficaz, uma vez que é impossível eliminar as diferenças em nome de alcançar um consenso absoluto. Portanto, as tentativas de estabelecer consensos sociais geralmente resultam na criação, ao contrário do desejado, de identidades coletivas que são antidemocráticas e, em alguns casos, fundamentalistas.

Tal privilégio ao consenso é, na minha visão, prejudicial à democracia porque tende a silenciar vozes dissidentes, e é por isso que acredito que uma abordagem que revele a impossibilidade de estabelecer um consenso sem exclusão é de fundamental importância para a política democrática. Ao nos alertar contra a ilusão de que uma democracia plena poderia ser instaurada, ela nos força a manter viva a contestação democrática (MOUFFE, 2003, p. 19).

Entretanto, para que ocorram mobilizações democráticas, Lopes e Mendonça (2015) nos apontam que é crucial estabelecer pontos nodais, ou seja, significados políticos que conseguem unificar diferenças, tornando-as equivalentes. Os pontos nodais referem-se às práticas articulatórias que conseguem transformar o particular em universal, de forma provisória e



precária, enquanto os significantes vazios estão associados à natureza carente de significado dessas universalizações e emergem quando a significação se torna impossível dentro dos discursos. Um significante vazio se torna um ponto nodal na medida em que, pela lógica da equivalência, consegue articular discursivamente as diferenças. Esse processo de articulação não mina a lógica da diferença, mas, em vez disso, cria relações contingentes entre diversas demandas. Quando essas demandas são representadas de forma estratégica, elas estabelecem uma relação antagônica e contrária a outras demandas associadas a projetos políticos já estabelecidos.

Com base no que foi discutido até o momento, podemos afirmar que a educação e a democracia estão intrinsecamente ligadas, especialmente em países em desenvolvimento e capitalistas, como o Brasil. Prova disso é que o acesso à educação formalizada e à cultura escrita ocorreu graças às lutas e mobilizações políticas de grupos sociais que historicamente foram privados desse direito. Essas lutas sociais persistem e continuam a pressionar pela inclusão de demandas sociais nos currículos escolares, nos espaços educacionais e nos horários de ensino. Da mesma forma que na sociedade em geral, na escola, as demandas diversas se manifestam e buscam melhores condições de acesso, permanência e sucesso acadêmico, exercendo influência sobre as políticas educacionais estatais. Essas mobilizações democráticas se baseiam na expressão das diferenças.

No entanto, o ambiente educacional é complexo, pois as instituições escolares, herdeiras da era moderna, ainda mantêm uma forte tradição disciplinar no que diz respeito ao controle dos corpos dos estudantes e à formação moral para a integração na sociedade, conforme ditado pelo modelo capitalista de produção. Na tentativa de se adequar às exigências da ordem produtiva predominante, a educação e as escolas, muitas vezes, buscam o consenso, o que não aborda adequadamente os conflitos originados pela diversidade de demandas sociais. Isso leva a situações que desafiam essa estrutura institucional, muitas vezes resultando em situações de violência, conflitos, desacordos culturais e demandas de grupos marginalizados, como as questões relacionadas a sexualidades não hegemônicas.

Tendo isto em vista, seguiremos para a segunda parte deste trabalho, no qual nos debruçamos sobre o estudo do modelo de democracia expresso na Tecnologia de Gestão Educacional, criado pelo ICE e utilizado como material orientador para a gestão das Escolas Cidadãs Integrais que compõem o



Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259602[2023]
**Dossiê (Re)visitando o Plano Nacional da
Educação (2014-2024) e a gestão democrática
das escolas**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259602>

Programa de Educação Integral na Paraíba, desde a sua criação no ano de 2015, através do Decreto Estadual número 36.408 (PARAÍBA, 2015).

Com vocês à tecnologia de gestão educacional: deslocando a democracia pelo conflito, a diferença e a pluralidade

Com base no referencial que prioriza a diferença, a democracia radical e a teoria do discurso, adentramos agora na análise do modelo de gestão educacional representado pela Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), aplicada nas Escolas Cidadãs Integrais (ECI) da Paraíba. Nesse movimento analítico, assumimos uma postura que nos permite investigar a TGE para além das abordagens convencionais de eficiência e prestação de contas. Em vez disso, concentramo-nos na centralização da diferença como elemento fundamental para a compreensão das questões educacionais. Por isso, esta análise incorpora a democracia radical, conforme proposta por Mouffe (1996; 2003; 2004; 2005, 2015), e a Teoria do Discurso, como desenvolvida por Laclau e Mouffe (2015). Essas lentes analíticas são valiosas para entendermos como a TGE molda a gestão nas ECI, mas também para compreendermos como ela influencia a participação da comunidade escolar, a construção de discursos hegemônicos e as implicações para a democracia na educação. Assim, exploraremos como a TGE se encaixa nesse contexto e examinaremos suas implicações mais profundas na gestão democrática das escolas e na construção da realidade educacional na Paraíba.

Assim, começamos com as palavras do caderno de formação (ICE, 2019b), que apresenta a Tecnologia de Gestão Educacional como a base na qual o Modelo Pedagógico da Escola da Escolha “se alicerça para gerar o trabalho que transformará toda a intenção educativa em efetiva ação traduzida em resultados tangíveis e mensuráveis” (ICE, 2019b, p. 5). O material supracitado defende que a TGE e o modelo pedagógico possuem uma relação indissociável e que devem transformar a visão e a missão da escola em efetiva ação cotidiana. A TGE tem suas origens na Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (TEAR), que, proposta por Lima (2009), observa os princípios de gestão apresentados pela Tecnologia Empresarial da Odebrecht (TEO).

Lima (2009) defende que a TEO é mais que um sistema de gestão. Para a autora, trata-se de um modelo de educação empresarial que se baseia em



Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259602[2023]
**Dossiê (Re)visitando o Plano Nacional da
Educação (2014-2024) e a gestão democrática
das escolas**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259602>

uma filosofia de vida centrada no trabalho e que, depois de um período de estudo e análise em 2004, teria sido introduzida, sob o título de TEAR, na gestão no Ginásio Pernambucano⁵, secular escola pública da rede estadual localizada em Recife. Ainda de acordo com a referida autora:

Teoricamente, a TEAR é um instrumento de gestão, planejamento e resultados. A prática, porém, envolve conscientização e disposição para rever paradigmas, desconstruir conceitos, assumir nova postura e novos desafios, transformando obstáculos em oportunidades de aprendizado e sucesso, além de enfatizar o exemplo como vetor principal na arte de educar. Sem praticar o que se ensina não há como falar em educação. Portanto, é mais que uma ferramenta, **é uma filosofia de gestão, onde o planejamento estratégico está nela contido e o resultado como objeto das ações** (LIMA, 2009, p. 24).

As afirmações feitas até aqui colocam em evidência um discurso que busca construir hegemonia em torno da gestão educacional, equiparando-a às práticas bem-sucedidas da esfera empresarial, transformando a intenção educativa em ação concreta com resultados mensuráveis. É importante dizer que essa abordagem revela a influência da lógica empresarial na educação que tem sido disseminada pelo ICE, através do modelo pedagógico da Escola da Escolha, estando presente em 22 dos 26 estados do Brasil, e no Distrito Federal. Isso significa um total de 5.548 escolas públicas que atendem aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, além da modalidade de Educação Integral e Profissionalizante (RODRIGUES; HONORATO, 2020). Essa articulação discursiva vem moldando significados e práticas que influenciam a democracia e as relações de poder nas escolas. Isso quer dizer que estão disputando o processo de significação.

Ao querer transformar a educação em um campo orientado para resultados e eficiência, como observado na ênfase no planejamento estratégico e no exemplo como vetor principal na arte de educar, o modelo de gestão em tela entra em conflito com a perspectiva da democracia radical, que defende a participação ampla e igualitária de todos os envolvidos no processo decisório,

⁵ Foi a partir da experiência nesta instituição de ensino, iniciada no ano de 2003, que o ICE se consolidou e passou a expandir o modelo da Escola da Escolha para todo Brasil. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/> Acesso em 02 ago. 2023.

incluindo professores, estudantes, pais e membros da comunidade, dimensões também presentes no PNE (2014-2024). De maneira oposta, o modelo empresarial na gestão educacional, como mencionado no texto, traz preocupações ao centralizar o poder e a exclusão de vozes e perspectivas diversas. A ênfase na eficácia e nos resultados mensuráveis pode limitar a consideração de outras dimensões importantes da educação, como valores democráticos, igualdade de oportunidades e justiça social, o que pode afetar a participação democrática e os princípios democráticos mais amplos da educação.

Ainda dialogando com a citação de Lima (2009) apresentada anteriormente, ICE (2019b, p. 11) afirma que “a TGE exige uma verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para entender, aceitar e praticar seus postulados. Portanto, ela é mais consciência do que método de gestão”. O discurso de Lima (2009) e o defendido pelo ICE, conforme exposto acima, apresentam grande alinhamento à lógica neoliberal aplicada à educação. O neoliberalismo, como sistema normativo, busca ampliar a lógica do capital para todas as relações sociais e esferas da vida em sociedade, imprimindo uma nova perspectiva de indivíduo, o sujeito neoliberal ou empresarial. É importante esclarecer que entendemos o sujeito como uma entidade que não é pré-constituída. Pelo contrário, ele é construído social e discursivamente (LACLAU; MOUFFE, 2015). Em outras palavras, a identidade e a subjetividade de um indivíduo são moldadas pelas práticas discursivas e pelas relações de poder presentes na sociedade, graças à “instauração de uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos que tem o efeito de produzir funcionamentos psíquicos de um novo tipo” (DARDOT; LAVAL, 2016. p. 322). Nesse cenário, o 'sujeito neoliberal' surge como uma manifestação direta das práticas discursivas que permeiam a sociedade, influenciando as percepções e comportamentos das pessoas.

Logo, ao considerar o surgimento do "sujeito neoliberal" na gestão educacional sob a lente da democracia radical um cenário intrigante se desenha. A ênfase no desempenho individual, na competição e na busca incessante pelo sucesso, tão presente no discurso neoliberal, parece entrar em conflito direto com os valores democráticos que abraçam a igualdade de oportunidades, a justiça social e a inclusão. Isso suscita uma série de indagações: até que ponto a promoção do "sujeito neoliberal" pode minar nossos esforços para alcançar uma educação verdadeiramente igualitária e



justa? A democracia radical, que coloca a participação democrática de todas as partes interessadas como central, nos leva a questionar se a gestão educacional sob a influência neoliberal está excluindo vozes diversas e, assim, minando os princípios fundamentais da democracia na educação. Em meio a essas reflexões, torna-se claro que a lógica neoliberal, ao promover exacerbadamente a competição, parece entrar em conflito com os princípios democráticos mais amplos da educação. Essa tensão entre a lógica neoliberal e os ideais democráticos levanta questões fundamentais sobre o futuro da gestão educacional e a formação de identidades no atual sistema educacional.

Outro ponto a considerar, é que os cadernos da Escola da Escolha reforçam a importância da educação pelo trabalho, bem como o foco no alcance de metas, chegando a afirmar que “Essa filosofia, centrada no trabalho e na educação, estrutura-se em torno da atividade produtiva do ser humano, enquanto produtor de conhecimento e gerador de riqueza material e moral” (ICE, 2019b, p. 8). Nesses termos, a TGE defende uma visão pedagógica na qual o processo educativo deve ocorrer para/pelo/no trabalho, afirmando que “a Educação pelo Trabalho pode ser considerada a veia principal da TGE, para a qual confluem as estratégias” (ICE, 2019b, p. 25). Esse princípio, “educação para/pelo/no trabalho”, sugere que a formação dos estudantes está centrada na preparação para o mercado de trabalho, tornando-os sujeitos alinhados com a lógica neoliberal. Isso levanta a questão de como essa abordagem pode influenciar a formação de identidades dos estudantes, direcionando-os a se verem como agentes competitivos em vez de cidadãos participativos em uma sociedade democrática, relegando outras dimensões da educação, como o desenvolvimento crítico e cidadão, a um segundo plano. Isso pode limitar a educação a uma abordagem utilitária, não considerando as necessidades e perspectivas diversas dos envolvidos na comunidade escolar.

Além disso, segundo o ICE (2019b), todo o esforço da escola deve gerar resultados possíveis de serem mensurados por indicadores que acompanham metas planejadas e pactuadas entre a Secretaria de Educação e as equipes escolares. Essa é outra influência do discurso neoliberal na educação que se reflete em uma ênfase maior na *accountability* e nos resultados quantificáveis, através de testes padronizados e processos de ranqueamento. Ball (2007; 2014) argumenta que a *accountability* na educação tem sido moldada por um conjunto de discursos e práticas que buscam responsabilizar os profissionais da educação e as escolas pelos resultados e desempenho dos estudantes. Ele



ênfata que a *accountability* é influenciada por uma ideologia de mercado e gestão empresarial, na qual as escolas são tratadas como unidades de produção de resultados mensuráveis.

Essa característica é um elemento chave do discurso hegemônico, que reflete o papel central da avaliação quantitativa na tomada de decisões educacionais. Essa abordagem simplista, voltada para metas na gestão escolar, apresenta uma possibilidade de negligenciar outras dimensões importantes da educação que não são facilmente quantificadas, como o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, éticas, entre outras. A ênfase na *accountability* e na mensuração de resultados, por indicadores e metas, também pode entrar em conflito com os princípios da democracia radical. A *accountability*, quando aplicada de forma excessiva e reducionista, pode levar a uma abordagem de gestão que prioriza a conformidade com métricas quantitativas em detrimento da consideração de valores democráticos, o que, possivelmente, resulta em uma educação que se concentra apenas em alcançar resultados mensuráveis, negligenciando aspectos qualitativos.

Mesmo assim, buscando estruturar seu modelo, justamente na perspectiva de alcance de resultados tangíveis, a TGE se ancora em três princípios e em cinco conceitos que são apresentados como parte constituinte de sua concepção. Um dos princípios é justamente a educação pelo trabalho que já apresentamos anteriormente. Enquanto os outros dois princípios são a “comunicação” que, segundo ICE (2019b), deve apresentar uma intenção clara, de modo a evitar conflitos e assim alcançar resultados, e o “ciclo virtuoso”. Esse último é descrito como produtor de riqueza material e moral, que torna evidentes as relações existentes entre gestão pública, escola, estudantes, investidores sociais e comunidade e como estas se retroalimentam através de um sistema de comunicação que deve ser pautado na confiança e na parceria. Nesse intento, ICE (2019b) enfatiza que todos os segmentos supracitados devem comprometer-se com os conceitos e princípios propostos pela Escola da Escolha, já que assim, teoricamente, seria assegurado o alcance de resultados.

São cinco os conceitos constituintes da TGE: a descentralização, a delegação planejada, o ciclo de melhoria contínua - ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*), níveis de resultado e a parceria. Cada um desses conceitos é explicitado com o objetivo de orientar, principalmente diretores escolares, já que esses são os responsáveis, segundo ICE (2019b, p. 36), “por alinhar



esforços e liderar a escola para alcançar a visão de um futuro de excelência, com foco na formação do jovem e seu projeto de vida.” Essa visão de futuro está expressa nos planos e programas de ação a partir do estabelecimento de indicadores e metas que devem ser alcançadas pelas equipes escolares sob liderança do diretor. Tanto a descentralização quanto a delegação planejada se referem à distribuição de tarefas e atividades cotidianas para as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, cabendo ao diretor escolar ser capaz de não apenas descentralizar as ações, mas monitorar e verificar o alcance dos resultados previstos pelo plano de ação da escola. Nessa lógica, o Ciclo PDCA se apresenta como mais um conceito de gestão empresarial, que considera as fases do planejar, executar, avaliar e ajustar. O ciclo PDCA é visto como um ciclo contínuo, uma vez que a TGE orienta sua utilização e atenção às fases citadas anteriormente em todas as ações escolares realizadas, seja por diretores, professores e até mesmo por estudantes.

Esses princípios e conceitos levantam a questão de como essa abordagem lida com a pluralidade de vozes e perspectivas na esfera educacional. A ênfase na "educação pelo trabalho", na "comunicação" e no "ciclo virtuoso" parece buscar a construção de uma narrativa hegemônica em torno desses conceitos, o que pode marginalizar outras perspectivas e diferenças. À luz da Democracia Radical, essa abordagem pode ser vista como tendendo à conformidade com uma visão específica, o que pode ser contraproducente para a valorização da diversidade e da dissidência. Lembramos que a diferença é fundamental para a construção de significados, e qualquer tentativa de impor uma visão única pode ser vista como uma forma de suprimir a diferença. Portanto, a ênfase na uniformidade e no comprometimento com os conceitos propostos pode ser vista como uma potencial ameaça à abertura para múltiplas interpretações e perspectivas. Então, os princípios e conceitos apresentados pela TGE levantam preocupações sobre a possibilidade de apagamento de outros discursos, do silenciamento das diferenças e da falta de espaço para a diversidade de vozes e perspectivas na educação. É importante considerar essas questões ao analisar a abordagem da TGE.

Então, buscando racionalizar e padronizar o processo de gestão escolar, o que pode ser visto como uma manifestação da lógica da eficiência e do desempenho, típica do neoliberalismo, a TGE propõe a utilização de instrumentos de gestão que são defendidos pelo modelo como ferramentas de



planejamento e monitoramento de resultados. Esses instrumentos traduziriam estratégias em operações, configurando-se como a etapa do pensar e agir da gestão escolar, expressa como o momento de transformar “sonho em ação” (ICE, 2019b, p. 53). São quatro os instrumentos citados: plano de ação, programa de ação, agenda e PDCA. Em apenas um parágrafo, tanto a agenda quanto o PDCA são apresentados. A agenda se refere “ao quando” o plano de ação e o programa de ação se desdobram de fato em ações, devendo ser utilizada por diferentes sujeitos, sejam professores, diretores e estudantes. Já o PDCA seria o “instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua” (ICE, 2019b, p. 53) e também é apresentado como o conceito que constitui a TGE, já mencionado anteriormente.

O plano de ação e o programa de ação são apresentados de maneira exaustiva. Sendo definidos da seguinte maneira:

Plano de Ação: instrumento estratégico da escola que norteia a Equipe Escolar na busca de resultados comuns sob a liderança do Gestor. O Plano de Ação da escola é elaborado a partir do Plano de Ação da Secretaria de Educação, que é o instrumento norteador para toda a rede de escolas.

Programa de Ação: instrumento operacional individual que trata dos meios e processos e que desdobram as estratégias traçadas no Plano de Ação em ações no chão da escola (ICE, 2019b, p. 53).

É importante questionar como esses instrumentos podem moldar as identidades dos professores e diretores escolares. A ênfase na implementação desses instrumentos pode levar à construção de uma identidade orientada para a conformidade com as estratégias e metas definidas pela Secretaria de Educação, o que pode restringir a diversidade de vozes e perspectivas na escola. Além disso, a imposição desses instrumentos de gestão pode ser vista como uma tentativa de exercer o poder de forma hegemônica, limitando a participação democrática dos professores e diretores na tomada de decisões educacionais. Ainda é importante considerar como esses instrumentos de gestão podem afetar a abertura para múltiplas interpretações e práticas na escola, já que eles funcionam como mecanismos que tentam controlar o processo de significação. Uma vez que a diferença é fundamental para a

construção de significados, a ênfase na conformidade com os instrumentos de gestão pode ser vista como uma tentativa de suprimir as diferenças individuais e coletivas na escola.

Assim, torna-se evidente, a partir das instruções do ICE (2019b), que existe um desencadeamento de ações, iniciada na Secretaria de Educação com a realização de seu plano de ação, passando para a escola e chegando às professoras e aos professores com os programas de ação. Vislumbramos um processo de busca por cerceamento da autonomia, que é tão necessária ao trabalho docente, já que aos professores/as, nesta realidade defendida pelas instruções dadas através do material instrutivo do ICE, resta alinhar-se às estratégias, indicadores e metas propostas pela secretaria de educação. Percebemos, assim, que os Cadernos da Escola da Escolha possuem um caráter instrucional bastante evidenciado. As instruções que defendem “a correta” aplicação desses dois instrumentos seguem-se por quase metade do caderno de formação em questão. O trabalho docente, inclusive dos diretores escolares, toma uma perspectiva que enfatiza atividades de caráter burocrático, como o preenchimento de documentos advindos da lógica empresarial que não possuem uma gênese pedagógica. Contudo, entendemos que, assim como indicam Mainardes e Marcondes (2009), os docentes não são “meros implementadores” das políticas, uma vez que esses possuem o controle do processo a partir de suas atuações nas instituições de ensino.

Ao longo das instruções para a utilização dos planos e programas de ação, bem como em todo o caderno da Escola da Escolha em que a TGE é apresentada pelo ICE (2019b), algumas ausências ganham destaque. A principal delas se relaciona aos conselhos escolares, grêmios estudantis e associações de mães e pais, entre outras organizações coletivas que visam à participação e ao estabelecimento de uma cultura democrática no interior das escolas, já que esses não chegam sequer a serem citados. Também não vemos nenhuma menção ao Projeto Político Pedagógico nos dois cadernos do ICE, os quais estamos analisando. Ademais, não há orientação que evidencie a necessidade de escolha democrática para diretores escolares, uma vez que este é um princípio constitucional. Essas ausências sinalizam fortemente para um esvaziamento do político e da democracia, em que a TGE atua, imprimindo a lógica empresarial nas escolas públicas da Paraíba e de vários outros estados brasileiros.



Ainda podemos interpretar essas ausências como exclusão de vozes e perspectivas diversas na tomada de decisões educacionais, configurando-se, assim, como uma tentativa de apagar o discurso político e restringir a construção de significados em torno desses conceitos. Isso pode servir para promover uma hegemonia da lógica empresarial na educação, limitando a diversidade de discursos e perspectivas que podem surgir em um ambiente democrático. Deste modo, ao não mencionar a necessidade de escolha democrática para diretores escolares, que é um princípio constitucional, acabam por enfraquecer a participação na escolha de líderes educacionais, o que vai contra os princípios da gestão democrática.

Nessa ótica, cabe ressaltar que não são apresentados de maneira objetiva o conceito de democracia, nem de gestão democrática em que o ICE se ancora para propor a TGE. Se, no caderno que apresenta o modelo de gestão em questão, as expressões *democracia* e *gestão democrática* nem sequer são mencionadas; no caderno intitulado “Memória e Concepção do Modelo” diretor (ICE, 2019a), a palavra *democracia* é citada apenas duas vezes, enquanto a expressão *gestão democrática* não é mencionada em nenhum momento. Na primeira menção à democracia, o caderno do ICE (2019a) se ocupa em apresentar que, segundo a perspectiva do historiador inglês Eric Hobsbawm, foi na primeira era do século XX que, após a crise econômica de 1929, “o fascismo e o descrédito das democracias liberais surgem como proposta mundial” (ICE, 2019a, p. 44). Utilizando do argumento de que a humanidade viveria uma época de extremos, o caderno do ICE (2019a) apresenta que se torna um desafio a construção de um horizonte antropológico para a educação, em que seja considerada a formação do homem autônomo e solidário, a partir de ideais de liberdade e de solidariedade. O que indica um evidente alinhamento à democracia liberal e uma tentativa de esvaziamento do político, conforme indicado por Mouffe (2015), tendo em vista que suscita a ideia de uma perspectiva de “eles” contra “nós”, ou de inimigos, ou invés de adversários (agonismo).

A palavra *democracia* é citada pela segunda e última vez no caderno de apresentação do ICE (2019a), quando este afirma que a concepção do Modelo da Escola da Escolha foi orientada, entre outras questões, pelas

Expectativas de mudanças que cheguem à sociedade para que se torne mais justa, que se pautem na cidadania, que fortaleça a democracia para se tornar mais legítima, que influencie a



economia tornando-a mais competitiva e que contribua, sobretudo, para a preservação da dignidade humana (ICE, 2019a, p. 46).

A falta de uma definição clara e explícita desses conceitos pode ser vista como uma estratégia discursiva para permitir interpretações variadas e flexíveis, o que é consistente com a perspectiva pós-estruturalista sobre a diferença, pois significados são construídos através de diferenças e os conceitos podem ser fluidos e abertos a múltiplas interpretações. Entretanto, nesse caso, a falta de uma definição rígida de democracia e gestão democrática pode permitir que esses conceitos sejam adaptados e moldados de acordo com a conveniência do discurso da TGE. Laclau e Mouffe (2015) nos ajudam a pensar que essa falta de definição explícita também pode ser vista como uma estratégia discursiva para evitar a fixação de significados e a construção de identidades políticas sólidas. Ao não definir a democracia e a gestão democrática e associar isso ao apagamento de espaços democráticos com a instrumentalização do processo, o discurso da TGE pode evitar ser contestado ou desafiado por discursos alternativos que possam surgir em torno desses conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados, provenientes dos Cadernos da Escola da Escolha (ICE 2019a; 2019b), ressaltam a influência da *accountability*, concebida como um sistema de responsabilização, nos princípios, conceitos e instrumentos de gestão preconizados pela TGE. Nesse contexto, é possível identificar uma estreita ligação entre a *accountability* e a expansão dos ideais democráticos liberais. Nossas análises apontam para uma base liberal subjacente, que conecta a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) e os materiais formativos do ICE. A natureza essencialmente instrutiva e prescritiva desses materiais revela um desafio significativo à autonomia das escolas, professores e professoras, manifestando uma tendência em direção ao silenciamento dos atores educacionais.

Calabria, Rodrigues e Chagas (2023) nos ajudam a refletir sobre essa presença de uma afinidade central com princípios liberais nos conteúdos dos



Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259602[2023]
**Dossiê (Re)visitando o Plano Nacional da
Educação (2014-2024) e a gestão democrática
das escolas**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259602>

Cadernos da Escola da Escolha (*no prelo*). Os autores destacam que esse alinhamento se manifesta de maneira notável por uma concepção de cidadania que carece de definição precisa. Os documentos, incumbidos de apresentar e estabelecer os fundamentos teóricos do modelo de escolas cidadãs, omitem uma explicação clara sobre como a cidadania pode ser efetivamente exercida nas instituições de ensino. Embora o termo *cidadania* seja central até mesmo no nome do modelo de escola integral paraibano, as análises dos autores mencionados apontam que ele assume um papel secundário na estruturação do trabalho pedagógico proposto por esse modelo, mesmo sendo mencionado em alguns volumes dos materiais formativos do ICE.

O mesmo padrão se repete no que diz respeito ao conceito de democracia, e, por consequência, ao de gestão democrática. Como mencionado anteriormente, os cadernos de formação analisados não apresentam de maneira clara a base teórica que fundamenta o modelo de gestão educacional proposto pelo instituto. Além disso, esses dois termos não são adequadamente abordados nos textos tampouco são enfatizados. Essa imprecisão na definição desses conceitos sugere uma compreensão superficial ou confusa sobre o que exatamente eles significam no contexto da TGE. Tal situação, a nosso ver, está relacionada à tentativa de evitar a constituição de pontos nodais e significantes vazios que constituem as duas facetas de um processo complexo de construção de significados, conforme delineado pela Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015).

À luz das possibilidades que surgem a partir do significante vazio e flutuante, é possível compreender que os cadernos da proposta pedagógica da Escola da Escolha buscam controlar esse processo de significação fortalecendo práticas de gestão em que os professores se tornam meros operários que preenchem formulários, uma perspectiva tecnicista do trabalho docente, baseada em objetivos bem delineados, avaliação e resultados. Ao fazer isso, ensinam evitar que as diferenças se manifestem e se articulem em torno de um significante vazio, por meio de equivalências. Para isso, retiram do processo e/ou fragilizam, por meio da instrumentalização, os espaços democráticos que fomentam a discussão no processo de tomada de decisão, a exemplo, das assembleias, do conselho escolar, dos grêmios estudantis, entre outros espaços imprescindíveis para que as diferenças estabeleçam as relações de equivalência.



Lopes (2012), por sua vez, nos ajuda a pensar sobre essa questão ao defender que os textos das políticas só podem representar a política se forem entendidos como parte de uma certa articulação hegemônica, inseridos em um discurso na perspectiva de fixar, mesmo que provisoriamente, dadas significações. Assim, o significante vazio e, ao mesmo tempo, flutuante no texto da política proposta pelo ICE, a *democracia*, colabora com a busca pela eliminação das diferenças e do conflito, bem como para o estabelecimento do consenso, o que vai ao encontro do conceito apresentado por Mouffe (1996; 2003; 2004; 2005), o “pluralismo agonístico”. Ao suprimir as diferenças e ocultar as diversas identidades políticas, a democracia passa a ser fragilizada, quando vozes são excluídas e silenciadas. Ela é assegurada a partir da existência de diferentes projetos, pela expressão da pluralidade, da diferença e dos conflitos existentes entre eles.

Assim, passamos a perceber a democracia como um significante vazio, uma vez que sua fluidez e ambiguidade na produção dos discursos são elementos cruciais na construção da hegemonia e flutuante, já que é possível perceber sua presença em diferentes discursos sociais, nos quais assume significados diferentes que disputam esse processo de hegemonização. Por isso, democracia e gestão democrática assumem uma multiplicidade de sentidos, ajustando-se às diferentes demandas às quais se submetem. Essa crescente flutuação na significação assegura o esvaziamento de significados, sem, no entanto, atingir um completo vazio. O que queremos dizer é que, mesmo com os esforços de controlar os sentidos de democracia e gestão democrática, é impossível que esse discurso apague outros que surgem em meio aos processos democráticos vivenciados na escola.

Desse modo, a democracia, bem como a gestão democrática, evocadas pelo modelo de gestão apresentado pelo ICE, intitulado TGE, uma vez que oportunizam a ocultação de vozes e não valorizam a lógica da diferença, possuem um caráter democrático liberal, essencialmente ligado aos interesses neoliberais. Dito isto, acostamo-nos também ao pensamento de Bowe, Ball e Gold (1992), que afirmam que os textos são representações das políticas, que são lidos, interpretados e reinterpretados tendo em vista os contextos nos quais se inserem, sendo decorrentes da política em processo. Para explicitar como outros sentidos emergem mesmo existindo um que esteja hegemônico, salientamos a necessidade de um primeiro movimento: o de afastar a possibilidade de que a política seja simplesmente implementada. Ao contrário,



defendemos que elas passam por processo de interpretação/tradução, no qual os atores envolvidos, que possuem repertórios culturais diversificados, vão disputar os sentidos de democracia e gestão democrática, por exemplo. Desse modo, preferimos pensar que a política feita para os professores disputa com as que são feitas pelos professores, uma vez que eles são atores, sujeitos e objetos das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Destarte, é relevante frisar que os cadernos de formação do ICE fazem parte de um discurso hegemônico que busca imprimir a lógica empresarial nas escolas públicas integrais da Paraíba a partir da TGE e, conseqüentemente, a partir da utilização de mecanismos advindos da iniciativa privada. A existência de um processo de responsabilização e de homogeneização dos sujeitos escolares faz parte dos esforços democráticos liberais para esvaziar os espaços políticos e, com isso, apagar os antagonismos, uma vez que se notam mecanismos que tentam silenciar e/ou excluir vozes dissonantes. Ao não valorizar a lógica da diferença, percebe-se a ampliação da fragilização dos processos democráticos no interior das escolas. Ao contrário disso, Lopes (2012) defende que a democracia se amplia quando se caminha na direção das múltiplas diferenças, numa contingência radical, uma vez que a multiplicação de espaços de poder e de negociação de sentidos acaba por aumentar significativamente as possibilidades democráticas. Salientamos que o modelo de gestão do ICE contribui para o enfraquecimento da estrutura democrática no interior das escolas, minando os espaços para debates e construções coletivas, através de processos de responsabilização e da burocratização do trabalho docente. A nosso ver, ao defender que diretores escolares devem atuar sob a ótica simplista e perigosa de evitar conflitos, bem como de monitorar e verificar o alcance dos resultados previstos pelo plano de ação de suas escolas, o modelo baliza a atuação do diretor num viés tecnicista e reducionista de seu papel junto à comunidade escolar, tornando-o um supervisor da aplicação dos instrumentos.

Diante de todas as reflexões apresentadas, torna-se evidente que o discurso em torno da democracia e da gestão democrática no contexto da TGE traz implicações profundas e preocupantes para a educação. A ênfase na *accountability*, a ausência de definições claras e a tentativa de controlar os sentidos desses conceitos indicam uma inclinação perigosa em direção a uma abordagem tecnicista e burocrática da gestão escolar. No entanto, é crucial lembrar que existem fundamentos legais sólidos que estabelecem a gestão



democrática como um princípio central da educação no Brasil. A Constituição Federal, a LDBEN e o PNE delinham mecanismos democráticos que promovem a participação, o diálogo e a autonomia nas escolas. Portanto, é fundamental resistir a discursos que ameacem minar esses princípios democráticos e buscar práticas que fortaleçam a gestão democrática nas instituições de ensino, garantindo que as vozes de todos os envolvidos na educação sejam ouvidas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Education policy and social class**: the selected works of Stephen J. Ball. London; New York: Routledge, 2007.

BALL, Stephen J. **Educação global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Brindon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 979**, de 9 junho de 2020. Dispõe sobre a designação de dirigentes pro tempore para as instituições federais de ensino durante o período da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da covid-19, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv979.htm. Acesso em: 09 set. 2023.



Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259602[2023]
**Dossiê (Re)visitando o Plano Nacional da
Educação (2014-2024) e a gestão democrática
das escolas**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259602>

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming Education & Changing Schools**: Case Studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

CALABRIA, Thiago Luis Cavalcanti; RODRIGUES, Ana Claudia da Silva. CHAGAS, Liliane Alves. Formar que cidadão? Concepções presentes na proposta curricular das escolas em tempo integral da Paraíba. **Revista Brasileira de Educação**, no prelo, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; RAMOS, Letícia. AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO NO BRASIL: pensando numa nova lógica política. **Communitas**, v. 4, n. 7, p. 207–2017, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3004>. Acesso em: 11 set. 2023.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **A política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Adolescentes e Jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 150. 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23501?locale=pt_BR. Acesso em: 09 set. 2023.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Estratégias discursivas na pesquisa em currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1–9, 2022. DOI: 10.15687/rec.v15i2.64568. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64568>. Acesso em: 11 set. 2023.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; GONÇALVES, Rafael Marques. Negando políticas de morte e currículos da Educação (de Tempo) Integral. **Communitas**, v. 6, n. 13, p. 1–10, 2022. DOI: 10.29327/268346.6.13-1. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6205>. Acesso em: 11 set. 2023.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Memória e concepção do modelo**: concepção do modelo da Escola da Escolha. 2.ed. Recife: ICE, 2019a.



Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259602[2023]
**Dossiê (Re)visitando o Plano Nacional da
Educação (2014-2024) e a gestão democrática
das escolas**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259602>

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo de gestão**: tecnologia em gestão educacional. 2.ed. Recife: ICE, 2019b.

LACLAU, Ernesto. Atisbando el futuro. In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (Org.). **Laclau**: aproximaciones críticas a su obra. México: Fondo de Cultura Económica, p. 347-404. 2008.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

LACLAU, Ernesto. **A Razão Populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; e MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LIMA, Ivaneide Áurea A. P. **TEAR** – Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados. Recife: Livro Rápido, 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700-715, dez. 2012. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 set. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. 1ª ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

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

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303–318, 2009.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, v. 1, n.3, p. 11-26, out. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015>. Acesso em: 09 set. 2023.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Tradução de Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 11–23, nov. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/k5cVRT5zZcDBcYpDCTxTMPc/#>. Acesso em: 09 set. 2023.



Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259602[2023]
**Dossiê (Re)visitando o Plano Nacional da
Educação (2014-2024) e a gestão democrática
das escolas**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259602>

MOUFFE, Chantal. Teoria política, direitos e democracia. In: FONSECA, Ricardo Marcelo. **Repensando a teoria do estado**. Belo Horizonte: Fórum, p. 380-392, 2004.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o Político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes; 1ª edição. 2015.

PARAÍBA. **Decreto nº 36.408**, de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Paraíba: Poder Executivo, João Pessoa, n. 15.994, p. 1, 30 nov. 2015c. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf> Acesso em: 11 set. 2023.

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

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; ESPINDULA, Miriam; RAMOS, Letícia. Democracia e as recentes reformas das políticas curriculares no contexto da Educação Básica no Brasil. **Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 24, n. 41, jan./abr. 2019.

RIBEIRO, William; IVENICKI, Ana; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. PESQUISA EM CURRÍCULO E DIFERENÇA: debates em contexto de proeminências conservadoras – introduzindo a questão. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 670–677, 2020. DOI: 10.15687/rec.v13iEspecial.56633. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/56633>. Acesso em: 11 set. 2023.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, v. 45, 2020. p. 1–32. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21782>. Acesso em: 10 jun. 2022.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; ALBINO, Ângela Cristina Alves; SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Democracia, Educação, e políticas curriculares nas pesquisas em educação**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

Submissão em 17 de setembro de 2023.

Aceite em 04 de novembro de 2023.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0



REVISTA
intertérios

Intertérios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259602[2023]
**Dossiê (Re)visitando o Plano Nacional da
Educação (2014-2024) e a gestão democrática
das escolas**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259602>

O que a democracia radical tem a dizer sobre a Tecnologia de Gestão Educacional?

Internacional. Texto da Licença:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259602[2023]
**Dossiê (Re)visitando o Plano Nacional da
Educação (2014-2024) e a gestão democrática
das escolas**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259602>