

A gestão democrática em disputa na atuação da Tecnologia de Gestão Educacional: articulações contingentes da democracia

Democratic management in dispute in the policy enactments of Educational Management Technology: contingent articulations of democracy

Liliane Alves Chagas¹
Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, Brasil.

Rafael Ferreira de Souza Honorato²
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil.

Ana Cláudia da Silva Rodrigues³
Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

Jose Maria García Garduño⁴
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México.

Resumo

Este artigo analisa a atuação da gestão democrática em uma Escola Cidadã Integral da Rede Estadual de Ensino da Paraíba submetida à Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). A investigação articula a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) com a Teoria da Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2021) para compreender as políticas curriculares como processos discursivos contingentes que se constituem nas práticas por meio das quais são interpretadas, traduzidas e colocadas em ação. O estudo mobiliza análise de registros produzidos através de entrevistas realizadas em 2024 com doze sujeitos que atuam na unidade investigada. Nessa perspectiva, a TGE é compreendida como uma política educacional, cuja inteligibilidade se produz

¹ Doutora em Educação. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. <https://orcid.org/0000-0001-8670-9843>. lilianealvesc@gmail.com.

² Doutor em Educação. Universidade Estadual da Paraíba. <https://orcid.org/0000-0002-6196-0211>. rafaelhonorato@servidor.uepb.edu.br.

³ Doutora em Educação. Universidade Federal da Paraíba. <https://orcid.org/0000-0001-6621-1861>. ana.rodrigues@academico.ufpb.br.

⁴ Doctor en Educación. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <https://orcid.org/0000-0002-0955-0880>. josemariagarduno@gmail.com.



no próprio processo de atuação na medida em que os sujeitos recontextualizam suas diretrizes nas rotinas e nas relações que organizam o espaço-tempo escolar. A análise evidencia que a gestão emerge como ponto nodal na articulação dos sentidos atribuídos à política, produzindo leituras da democracia frequentemente associadas à participação orientada pela organização e pelo funcionamento institucional da escola. Ao mesmo tempo, as evidências indicam que essas tentativas de estabilização não se realizam de forma plena, uma vez que diferentes interpretações e posicionamentos reabrem continuamente a disputa pelos significados da gestão e da democracia. Desse modo, a atuação da TGE revela-se como processo de articulação contingente no qual diferentes projetos disputam a hegemonização dos sentidos que passam a organizar a vida escolar.

Palavras-chave: gestão democrática; escola integral; democracia radical; atuação.

Abstract

This article analyzes the enactment of democratic management in a Escola Cidadã Integral within the Paraíba State Public School System, operating under the Educational Management Technology (Tecnologia de Gestão Educacional – TGE). The study articulates Ernesto Laclau and Chantal Mouffe’s Discourse Theory with the Theory of Policy Enactment developed by Stephen J. Ball, Meg Maguire, and Annette Braun to understand curriculum policies as contingent discursive processes constituted within the practices through which they are interpreted, translated, and put into action. The study draws on documentary analysis of the Escola da Escolha handbooks and on records produced through interviews conducted in 2024 with twelve participants working in the school under investigation. From this perspective, TGE is understood as an educational policy whose intelligibility is produced within the very process of policy enactment, as actors recontextualize its guidelines within the routines and relational dynamics that organize the school’s space-time. The analysis shows that management emerges as a nodal point in the articulation of the meanings attributed to the policy, producing readings of democracy that are frequently associated with participation oriented toward the institutional organization and functioning of the school. At the same time, the evidence indicates that these attempts at stabilization never fully succeed, since different interpretations and positionalities continuously reopen the dispute over the meanings of management and democracy. In this way, the enactment of TGE is revealed as a process of contingent articulation in which different projects struggle to hegemonize the meanings that come to organize school life.

Keywords: democratic management; full-time school; radical democracy; Policy Enactment Theory.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos desenvolvido investigações que compreendem as políticas curriculares como práticas discursivas atravessadas por disputas hegemônicas. Partimos do pressuposto de que nenhuma política se institui como expressão neutra de uma racionalidade técnica, mas como resultado de articulações contingentes que buscam estabilizar sentidos sempre provisórios. Os estudos de

Honorato, Ventura e Silva (2024), Honorato *et al.* (2025), Silva *et al.* (2025) e Chagas *et al.* (2024), demonstram que reformas curriculares apresentadas sob o signo da inovação e da modernização operam tentativas de fixação de significados particulares, como se fossem consensos necessários, e produzem efeitos de universalização que ocultam sua própria pretensão de universalidade discursiva.

De modo semelhante, ao examinarmos a Educação Integral (EI) nas Escolas Cidadãs Integrais (ECIs), evidenciamos que a promessa de formação plena convive com antagonismos que expõem a impossibilidade de qualquer totalidade fechada do discurso educativo e reafirmam o caráter incompleto e disputado de toda ordem curricular (Rodrigues; Elias; Honorato, 2024; Calabria, Chagas, Rodrigues, 2025). Esses estudos consolidaram, em nosso percurso, a compreensão do currículo não como instância neutra de organização pedagógica, mas como arena de disputas pela significação do social (Honorato; Ribeiro; Pereira, 2024).

É precisamente nesse movimento investigativo que passamos a sustentar que políticas de gestão também devem ser compreendidas como políticas de currículo. Se, como afirmam Garduño e Honorato (2024, p. 5), “as políticas curriculares englobam todos os programas, estratégias e ações que influenciam direta ou indiretamente o currículo”, então, organizar tempos escolares, definir instrumentos de acompanhamento, instituir protocolos decisórios e estabelecer critérios de responsabilização não são operações exteriores ao currículo, mas práticas que produzem sentidos sobre participação, autoridade e legitimidade.

Em estudo anterior, ao analisarmos a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), argumentamos que seu modelo de gestão disputa a hegemonização de um significado específico de democracia, ancorado em princípios gerenciais que tensionam a dimensão agonística da gestão democrática (Rodrigues; Honorato; Chagas, 2023). Nessa perspectiva, a gestão deixa de ser concebida como mero arranjo administrativo e passa a ser situada no campo das políticas curriculares, no qual se definem, sempre de modo contingente, os contornos do político na escola.

Essa compreensão ganha maior consistência quando articulada à noção de currículo como campo relacional de produção de sentidos. Nessa perspectiva, as políticas curriculares não se efetivam por aplicação automática de diretrizes nem por encadeamentos causais lineares, mas por meio de deslocamentos que reconfiguram suas próprias condições de inteligibilidade (Honorato; Ribeiro; Pereira, 2024;

Garduño; Honorato, 2024). É nesse ponto que o diálogo com a Teoria da Atuação (TA) de Ball, Maguire e Braun (2021) se torna decisivo, pois tais políticas só se constituem na medida em que são atuadas nos contextos escolares por meio de um movimento de interpretação-tradução⁵ que ocorre em condições situadas. Assim, os sentidos, inclusive aqueles que definem o que conta como democracia, emergem desse processo de atuação e são produzidos, tensionados e provisoriamente estabilizados nas dinâmicas concretas da escola. A política, portanto, não se encerra no texto normativo; ela se materializa nas práticas que a tornam operável, nas quais diretrizes adquirem sentidos que não estavam previamente garantidos.

É nesse campo de articulações que situamos a ampliação das ECIs na rede estadual da Paraíba e a adoção da TGE, materializada nos Cadernos da Escola da Escolha. Em estudo anterior, demonstramos que a TGE não se limita a organizar procedimentos administrativos, mas opera como articulação discursiva que busca hegemonizar um modelo específico de gestão democrática, que está ancorado em princípios gerenciais e numa racionalidade neoliberal que privilegia metas, desempenho e responsabilização (Rodrigues; Honorato; Chagas, 2023). Ainda que a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) inscrevam a gestão democrática como princípio estruturante da educação pública, a incorporação dessa gramática reorganiza os modos de participação e deliberação coletiva, deslocando a democracia de seu caráter plural e conflitivo para uma lógica orientada pela eficiência e pelo controle. O que está em jogo, portanto, não é apenas a adoção de um modelo organizacional, mas a disputa pela fixação do próprio significante democracia no interior da política curricular.

Partimos, assim, do entendimento de que a democracia não possui conteúdo essencial, sendo sempre resultado de articulações contingentes que buscam estabilizar sentidos em meio a antagonismos, ou seja, trata-se de um significante em disputa, cujo conteúdo é permanentemente tensionado por projetos societários distintos que buscam hegemonizar determinadas interpretações do político (Laclau; Mouffe, 2015). Nesse quadro, a racionalidade que sustenta a TGE aproxima-se de uma inflexão neoliberal de democracia, na qual a participação é ressignificada como

⁵ Utilizamos a forma interpretação-tradução para enfatizar o caráter relacional e indissociável desses processos, indicando que a atribuição de sentido às políticas e sua materialização nas práticas escolares constituem um mesmo movimento de produção discursiva da política na escola.

corresponsabilização por metas e adesão a protocolos previamente estabelecidos (Chagas, 2024). O espaço da deliberação coletiva tende a ser rearticulado pela lógica da gestão por resultados, produzindo efeitos sobre a própria definição do que conta como político na escola.

Diante desse cenário, perguntamos: como a atuação da gestão democrática em uma Escola Cidadã Integral submetida à TGE opera tentativas de hegemonização de determinados sentidos de democracia e que deslocamentos emergem deste processo? Se tais sentidos se produzem nas práticas que os tornam operáveis, a investigação não poderia limitar-se à análise normativa dos documentos da política. Por isso, assume-se, como objetivo analisar a atuação da gestão democrática em uma Escola Cidadã Integral da Rede Estadual de Ensino da Paraíba submetida à TGE, tomando-a como espaço de disputa pelo significado de democracia e de produção de deslocamentos neste processo.

Diante do exposto, e em diálogo com a posição teórica assumida neste texto, a análise não é concebida como aplicação externa de um método a um objeto previamente dado, mas como prática situada de problematização. Nesse sentido, adotamos uma abordagem pós-qualitativa, ancorada no pensamento pós-fundacional, que compreende teoria-método-análise como dimensões indissociáveis do processo investigativo. Nesse horizonte, mobilizamos a Teoria do Discurso (TD) como perspectiva que permite compreender as políticas curriculares como campo de disputas pela significação do social e a Teoria da Atuação (TA) como operador analítico para acompanhar os processos de interpretação-tradução por meio dos quais as diretrizes da TGE se tornam operáveis na escola. Ao problematizar a atuação da gestão democrática nesse contexto, o estudo busca contribuir para o debate sobre as disputas em torno do significado de democracia na educação pública e evidenciar sua inscrição no campo das políticas curriculares.

Para desenvolver essa discussão, o artigo organiza-se em três seções, além desta introdução. Na primeira, apresentamos o percurso *ontoepestemotodológico* que orienta a investigação, situando a pesquisa no horizonte pós-fundacional e discutindo as contribuições da TD e da TA para a análise das políticas curriculares, bem como os procedimentos de produção e análise do material empírico. Na segunda seção, analisamos as entrevistas realizadas com sujeitos que atuam em uma escola integral da rede estadual paraibana, buscando compreender como se

produzem, no contexto de atuação da política, os sentidos atribuídos à TGE, à gestão escolar e à democracia. Por fim, nas considerações finais, retomamos o argumento central do artigo e discutimos suas implicações para a compreensão das disputas em torno da gestão democrática nas políticas curriculares.

POR UMA ONTOEPISTEMETODOLÓGICA RELACIONAL: A INVESTIGAÇÃO COMO REDE DE SIGNIFICAÇÃO DISCURSIVA

O termo ontoepistemológico explicita que, neste estudo, ontologia, epistemologia e metodologia não são planos distintos da investigação, mas se constituem como dimensões implicadas de uma mesma prática teórico-analítica. Com essa formulação, buscamos deslocar a tradição que apartou teoria e método, convertendo a metodologia em um procedimento técnico relativamente autônomo das concepções de realidade que a sustentam. Como argumenta St. Pierre (2018), parte da tradição qualitativa humanista operou justamente essa autonomização, esvaziando seus compromissos ontológicos. Ao assumirmos essa perspectiva, afirmamos que toda decisão metodológica já é atravessada por uma determinada compreensão de mundo e que investigar implica, simultaneamente, posicionar-se ontológica e epistemologicamente. Ao utilizarmos essa formulação composta, indicamos que não há um método que se acrescente posteriormente à teoria, pois toda prática investigativa já se encontra implicada em uma determinada ontologia do social.

É nesse horizonte que situamos nosso diálogo com o pensamento pós-estrutural e pós-fundacional, em particular com a Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe (2015). Nessa perspectiva, o social não é dado, mas um efeito de articulações atravessadas por antagonismos nas quais significantes, como democracia, não possuem essência nem sentido fixo e constituem-se em disputas cuja estabilização depende de práticas hegemônicas (Honorato *et al.*, 2025). Tais práticas operam fixações sempre parciais precisamente porque o antagonismo impede qualquer fechamento definitivo do social. Assumimos, assim, que não há fundamento último capaz de garantir a ordem social ou a verdade das políticas, e toda tentativa de fixação sustenta-se em operações discursivas sempre contingentes

e abertas a deslocamentos (Honorato *et al.*, 2025). Essa compreensão ontológica é decisiva para o modo como concebemos a própria pesquisa.

Se o social se produz relacionalmente e de forma contingente, o conhecimento tampouco pode ser compreendido como representação fiel de uma realidade exterior à investigação. A ontologia assumida produz, portanto, implicações epistemológicas diretas. Como argumentam Lather e St. Pierre (2013), ao deslocar o representacionismo e as dicotomias sujeito/objeto, o método deixa de operar como aplicação neutra de técnicas e passa a compor o próprio processo de constituição do objeto investigado. No contexto brasileiro, Macedo e Silva (2021) ampliam essa discussão ao problematizar a noção de “dados” como evidência transparente, indicando que pesquisar implica inserir-se nas redes de sentido que se busca analisar, e não simplesmente descrevê-las.

É nesse ponto que a noção de currículo como rede de significação discursiva se torna decisiva. Conforme desenvolvem Honorato, Ribeiro e Pereira (2024), o currículo, nessa chave, não é um espaço ao qual a política chega, ele é a própria rede de significação na qual a política ganha inteligibilidade. Trata-se de uma trama discursiva, atravessada por operações hegemônicas que buscam estabilizar sentidos e por deslocamentos que impedem sua fixação plena. Compreender o currículo como rede implica reconhecer que a gestão escolar participa diretamente dessa produção de sentidos. Não se trata, portanto, de analisar a gestão como dimensão administrativa externa ao currículo, mas como prática que opera no interior dessa rede e que disputa significados de participação, legitimidade e democracia. É nesse terreno que a racionalidade gerencial da TGE busca articular determinados sentidos e produzir efeitos de centralidade. Logo, as políticas podem ser compreendidas como práticas discursivas que procuram estabilizar determinados significados enquanto deslocam ou excluem outros possíveis, evidenciando que a ordem que se apresenta como natural resulta de disputas hegemônicas sempre precárias e contestáveis (Honorato; Ventura; Silva, 2024).

Essa compreensão abre espaço para mobilizar as contribuições da democracia radical como horizonte analítico para pensar as disputas em torno da gestão escolar. Inspirados nesse referencial, compreendemos a democracia não como um estado de consenso ou harmonia, mas como um processo permanentemente aberto, marcado pela presença da diferença e pela disputa entre

projetos que buscam hegemonizar o espaço social (Laclau; Mouffe, 2015; Mouffe, 2005). Nessa perspectiva, a vitalidade democrática depende justamente do reconhecimento do conflito e do antagonismo como dimensões constitutivas da vida política, condição que possibilita a emergência de múltiplas demandas e vozes no interior da escola. Longe de representar uma anomalia a ser superada, o dissenso constitui, portanto, o próprio terreno no qual se produzem as disputas em torno dos sentidos de democracia, participação e gestão escolar.

É precisamente neste encadeamento que a dimensão metodológica se define e que a TA se integra a esta pesquisa. Se compreendemos a política como prática discursiva e a democracia como significante em disputa, não podemos reduzi-las a textos normativos que são simplesmente implementados nas escolas. Ao sustentar que políticas são produzidas nos contextos institucionais por meio de processos situados de interpretação-tradução, compreendidos como práticas pelas quais sentidos são articulados e provisoriamente estabilizados, deslocamos a noção de implementação linear e focamos em versões localizadas da política que ganham forma na escola. Sua mobilização, portanto, não constitui um acréscimo metodológico externo, mas um operador analítico coerente com a perspectiva pós-fundacional que orienta esta investigação, desdobrando, no plano empírico, a ontologia relacional e contingente que sustenta o texto desde sua introdução.

Coerentemente com essa posição, o *corpus* da pesquisa foi constituído por entrevistas, produzidas em 2024, com doze participantes (discentes, docentes, funcionários e integrantes da equipe gestora) que atuam na escola investigada. A participação dos sujeitos ocorreu de forma voluntária, mediante esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa, sendo assegurados o anonimato e a confidencialidade das informações. Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios ao longo do texto. Esses materiais não são tomados como instâncias externas que revelariam a política em sua forma real, mas como superfícies nas quais ela é posta em ação e disputada discursivamente. A presença de participantes que ocupam diferentes funções institucionais não busca esgotar o campo discursivo, mas tensionar distintas condições a partir das quais a TGE é significada e colocada em prática. O interesse analítico recai, portanto, sobre os modos pelos quais a gestão democrática é atuada no contexto escolar, evidenciando

tanto movimentos de reiteração da racionalidade gerencial como deslocamentos que tensionam sua estabilização.

A análise privilegiou o contexto das culturas profissionais por compreendê-lo, em diálogo com a TD, como dimensão constitutiva daquilo que nomeamos como política. Culturas profissionais não são entendidas como identidades estáveis ou conjuntos homogêneos de valores, mas como sedimentações discursivas que organizam repertórios, expectativas e modos de significar a escola e a gestão. Não se trata, portanto, de um espaço de recepção da política, mas de uma das tramas nas quais os sentidos se estabilizam provisoriamente e se tornam, ao mesmo tempo, suscetíveis a deslocamentos. Ao mobilizar essa dimensão da TA, deslocamos o foco da implementação para as operações por meio das quais determinados significados de democracia buscam ganhar centralidade no espaço escolar, o que ocorre sempre de forma contingente e sem possibilidade de fechamento pleno. Assim, as culturas profissionais são compreendidas como campo de disputa em que se tensionam tentativas de estabilização e movimentos que reabrem a disputa em torno da gestão democrática.

SENTIDOS EM DISPUTA NAS CULTURAS PROFISSIONAIS

A TGE não aparece no material empírico como um conjunto de orientações administrativas dotado de um significado previamente estabilizado, mas como política cujo sentidos são continuamente produzidos nas articulações discursivas que atravessam a organização escolar. Então, o que emerge não é a descrição de um modelo previamente dado, mas da produção discursiva de sentidos que procuram organizar a experiência institucional da escola. Nesse sentido, reconhecer, definir ou mesmo desconhecer a política já constitui um modo de produzir sentidos sobre ela no interior da instituição.

Partindo dessa perspectiva, torna-se analiticamente relevante observar as posições a partir das quais os sujeitos enunciam a política. Ball, Maguire e Braun (2021) chamam atenção para esse aspecto ao afirmar que os atores das políticas estão sempre posicionados. Essa proposição permite compreender que a política não é apreendida de maneira homogênea pelos sujeitos que atuam nas instituições escolares, uma vez que os modos de interpretá-la e operá-la são atravessados pelas

posições discursivas que estruturam a organização institucional. No material empírico analisado, essa diferença torna-se particularmente visível quando os participantes são convidados a falar sobre a TGE.

“Não sei.” (Letícia, estudante 1)

“Não, não conheço.” (Gisele, estudante 2);

“Não, ainda não. Já ouvi falar o nome, mas conhecer profundamente, não.” (Aline, funcionária 1);

“Sim, conheço todos os instrumentos de gestão que trabalhamos: programas de ação, guias de aprendizagem, as ementas de eletiva, plano de ação da escola. Então, eu tenho conhecimento e também faço monitoramento desses instrumentos.” (Fernanda, coordenadora pedagógica);

“A TGE é a questão da tecnologia de gestão. Ela permite o gerenciamento da escola com o diretor, com a coordenação pedagógica, né? Aí tem o coordenador... a CAF, né, que é a parte administrativa e junto com o professorado... Aí tem... claro, dentro da própria gestão, a tecnologia tem os coordenadores de área que acaba também atuando com os demais professores de cada área, de linguagens, exatas, humanas e técnica.” (Otávio, professor de Química e da base diversificada);

“É um pouco, né? Como eu sou muito novo, então ainda estou aprendendo muito e todo ano aprendo... quer dizer todo ano, né? Mas cada mês que vai passando eu vou aprendendo um pouco mais, principalmente sobre o TGE.” (Antônio, professor da base técnica e presidente do conselho escolar).

Quando consideradas em conjunto, essas falas mostram que a política não circula como um repertório discursivo igualmente reconhecido entre os diferentes segmentos da escola. Enquanto estudantes e funcionárias demonstram desconhecimento ou contato superficial com a política, sujeitos diretamente implicados na condução pedagógica e administrativa mobilizam com maior frequência termos e instrumentos associados a sua gramática organizacional. A coordenadora pedagógica menciona programas de ação, guias de aprendizagem e planos institucionais, ao passo que o professor Otávio descreve a própria estrutura organizacional do modelo de gestão. Mais do que indicar diferentes níveis de familiaridade com a política, esse contraste revela que a própria inteligibilidade da TGE se distribui de forma desigual entre as culturas profissionais que compõem a escola.

Essa heterogeneidade da política constitui o primeiro movimento analítico desta seção. A política não comparece como unidade coesa igualmente reconhecida por todos os atores escolares, mas como repertório discursivo que circula de maneira diferenciada nas redes de trabalho da escola. Assim, os sujeitos

diretamente implicados na condução pedagógica e administrativa tendem a mobilizar com maior familiaridade os instrumentos e conceitos que estruturam o modelo de gestão, enquanto outros segmentos da comunidade escolar se relacionam com a política de forma mais indireta. Longe de representar apenas um dado circunstancial, essa dinâmica indica que os sentidos da TGE se produzem nas próprias relações institucionais, que organizam o contexto escolar; e, nelas, diferentes posições profissionais mobilizam repertórios distintos para interpretar e operar a política (Honorato; Ribeiro; Pereira, 2024).

É precisamente essa distribuição desigual da inteligibilidade da política que ajuda a compreender o movimento seguinte da análise, a centralidade assumida pela gestão nas falas dos participantes. Quando instados a falar sobre a organização da escola, os sujeitos recorrem com frequência a termos associados à liderança, à coordenação das atividades institucionais e à condução dos processos pedagógicos. Assim, a análise desloca-se da questão “quem reconhece a política?” para outra pergunta analítica: “em torno de quais significantes a organização escolar passa a ser narrada?”. Nesse ponto, a gestão emerge como elemento privilegiado de articulação dos sentidos sobre a escola. Tal entendimento dialoga com estudos que compreendem as políticas curriculares como processos discursivos contingentes, nos quais os sentidos são continuamente reinterpretados pelos sujeitos que participam de sua produção e circulação (Rodrigues; Elias; Honorato, 2024).

“Na verdade, gerir, né? Eu acho que esse é gerir, de saber como liderar, como organizar a escola, né? Porque se não, se a pessoa não tem esse aspecto de liderança e de saber gerir uma escola, ela desanda. A escola acaba tendo só a figura de um diretor. Mas ela não anda, né. Muitas vezes, deixa-se a desejar muito essa questão da gestão, né?” (Otávio, professor de Química e da base diversificada);

“No meu pensamento, ele é um líder inspirador. As pessoas falam muito do líder servidor, mas eu acho que o gestor geral é um líder inspirador. Quanto ao papel no TGE, ele é realmente a pessoa que faz o PDCA de tudo. Porque, a partir dele, essa análise do gestor geral mexe com toda a estrutura organizacional, de CAF, de equipe de trabalho, liderados do CAF, as ações pedagógicas da escola.” (Juliana, diretora escolar)

“Ah, é um papel muito importante porque a gente... sem eles, a gente não, não funcionaria, né? Então, toda a parte organizacional depende deles e de ter um bom olhar deles para fazer fluir.” (Antônio, professor da base técnica e presidente do conselho escolar).

“Organizar a escola inteira, basicamente. Não só na área democrática, área de ensino, os relatos, e também pelo respeito de todos. Muita coisa. Basicamente construir a escola do zero; são os pilares da escola. Para mim é isso.” (Letícia, estudante 1)

“A administração da escola, alunos, funcionários, questão dos alimentos, questão das demandas de atendimento aos pais, também toda a organização da escola, pedagógica. Que é importante para a escola.”
(Roberta, funcionária 2)

Nas falas acima, a gestão aparece associada à garantia do funcionamento da escola e à coordenação das atividades institucionais. O diretor é descrito como a figura responsável por articular o trabalho pedagógico e administrativo, assegurando a organização da escola. Mais do que descrever funções institucionais, esses enunciados produzem discursivamente a própria gestão como eixo organizador da vida escolar, isto é, como ponto nodal em torno do qual diferentes sentidos da política procuram se articular (Laclau; Mouffe, 2015).

Essa centralidade torna-se particularmente evidente na fala da diretora Juliana quando afirma que o gestor realiza o “PDCA de tudo”. Ao mobilizar essa expressão, ela inscreve o trabalho da gestão em uma lógica de planejamento, monitoramento e avaliação contínua das ações institucionais. Ao mesmo tempo, ao substituir a expressão “líder servidor”, presente nos materiais do ICE, pela ideia de “líder inspirador”, não rompe com o repertório discursivo do modelo, mas o reinscreve em outra formulação. Esse deslocamento evidencia que a política não é simplesmente reproduzida no contexto escolar, mas traduzida pelos sujeitos que a colocam em ação, ainda que mantendo sua inteligibilidade geral (Rodrigues; Elias; Honorato, 2024).

Nessa direção, a gestão passa a operar como eixo organizador da política na escola, contribuindo para estabilizar os sentidos de organização, liderança e coordenação institucional. Como argumentam Rodrigues, Honorato e Chagas (2023), ao analisar a TGE, o modelo disputa a hegemonização de um modo específico de compreender a gestão democrática, aproximando-a de princípios relacionados à responsabilização, à eficiência administrativa e ao monitoramento das ações institucionais.

É nesse contexto que a democracia emerge, nas entrevistas, como significativa em disputa. Nas falas dos participantes, ela é frequentemente associada à participação, à liberdade de expressão e à possibilidade de escolha. Entretanto, esses sentidos aparecem fortemente vinculados ao funcionamento da escola e à colaboração nas atividades que compõem sua rotina institucional. O deslocamento

analítico relevante, portanto, não consiste em identificar a ausência da democracia no discurso dos sujeitos, mas em compreender como ela é reinscrita em uma cadeia de significação orientada pela organização e pelo bom funcionamento da escola.

“A democracia é um sistema que a gente subentende que deveria dar condições de igualdade para todos. E, com certeza, esses processos de participação fortalecem a democracia. Na verdade, deveria ser o sustentável da democracia essa participação de todos. Nas tomadas de decisões, nos processos de escolha dos governantes. Então, é fundamental a participação para o exercício pleno da democracia.” (Patrícia, professora de Língua Portuguesa e da base diversificada)

“Tipo, na comunidade... Democracia, tipo, ter direito de escolhas. Na escola isso tem que acontecer. Não vai incentivar certas escolhas dos alunos. E eu acho que no Estado acontece muito, na escola do Estado, a democracia. Os alunos, hoje em dia, têm muita liberdade de expressão. O que é bem importante.” (Roberta, funcionária 2)

“Quanto mais pessoas participam, a gente consegue tornar a sociedade mais democrática, e ainda mais dentro da escola, que é importante para o papel de todo mundo. Então, do estudante, da voz de professor, da voz da direção e da coordenação em geral.” (Gisele, estudante 2)

“Eu acho que eu levo muito a questão da democracia, a democracia com responsabilidade. A democracia tem que ter um objetivo, tem que ter um foco, ela não pode ser, ah, porque tem que haver a democracia. Sim, tem que haver democracia. Mas, assim, todos os responsáveis dentro da escola, ele deve ter seu livre-arbítrio. Só que esse livre-arbítrio com responsabilidade. E essa democracia, justamente, tem que acontecer, deve acontecer para o bom andamento, funcionamento da escola. A democracia de você poder falar, de você escutar, de você dar sua opinião, de você pegar uma ação e desenvolver na escola, e ter o respaldo para isso, dessa sua ação. E eu acho que a democracia é isso aí. É você ter seu livre-arbítrio, mas que você tenha ela com responsabilidade.” (Fernanda, coordenadora pedagógica)

Os enunciados mostram que a democracia é articulada à participação e à expressão de diferentes vozes, mas também à responsabilidade, ao foco e ao bom andamento da escola. Nesse movimento, a democracia tende a ser significada menos como partilha ampliada do poder decisório e mais como participação orientada pela funcionalidade institucional. Nessa direção, o significante democracia opera como ponto de condensação de sentidos distintos, reunindo participação, responsabilidade, organização e colaboração em uma mesma superfície discursiva (Laclau; Mouffe, 2015). Essa interpretação aproxima-se da leitura proposta por Rodrigues, Honorato e Chagas (2023) ao argumentarem que, no interior da TGE, a democracia opera como um significante vazio capaz de reunir diferentes demandas em torno de uma cadeia discursiva comum sem jamais fixar plenamente seu conteúdo.

A forma concreta sob a qual essa rearticulação da democracia se materializa torna-se ainda mais visível quando os participantes descrevem as práticas de participação presentes na escola.

“Sim, tem participações da família em reuniões bimestrais, reuniões de pais. E quando, às vezes, ocorrem eventos das diversas áreas aqui da nossa escola, sim. Às vezes tem participação dos pais, tanto da participação ativamente apresentando, trazendo alguma coisa, como participando, assistindo junto com os alunos.” (Cristiano, professor de Matemática)

“Eu participo muito. Sempre tem reunião de líderes aqui para... para falar como estão as turmas, para se passar, o que é para se passar para as turmas, o desempenho dos alunos, provas, avaliativas para saber como é que os alunos estão, perguntar, fazem questionários sobre os professores, se os professores estão ensinando, tudo, tudo, basicamente tudo eles passam. Sempre estão ali presentes com a gente.” (Letícia, estudante 1)

“Nos jogos, os alunos fazem questão de todo mundo participar. As reuniões têm quase todos os pais. Tem muito pai para cá. Os passeios. Deixa eu pensar. Eu acredito que é mais isso, né? Porque os eventos, como está todo mundo sempre aqui dentro da escola, quando tem os eventos, sempre vem todo mundo. Sempre está todo mundo. É... é... tem uma feira de ciências, participa todo mundo. Acho que aqui é uma escola que é muito em conjunto. Tudo funciona muito em conjunto.” (Aline, funcionária 1)

Os enunciados indicam que a participação na escola se realiza principalmente por meio de reuniões, eventos escolares, encontros com famílias e atividades coletivas organizadas pela gestão. O que chama atenção, contudo, não é apenas a presença desses espaços, mas a forma específica sob a qual a participação ganha inteligibilidade nas falas. Instâncias colegiadas formalmente instituídas para a deliberação coletiva, como o conselho escolar, aparecem de forma pouco expressiva nas narrativas dos participantes. Em lugar de uma participação estruturada em instâncias deliberativas compartilhadas, o que emerge são espaços de diálogo e de escuta organizados a partir da própria dinâmica institucional da gestão.

Essa dinâmica torna-se ainda mais evidente quando os participantes descrevem como as decisões são construídas na escola.

“De certa maneira, assim acaba sendo de forma coletiva, né? O próprio planejamento, as próprias atividades que a escola vai realizar são atividades que são construídas, né? Com todo o corpo docente, né? Com tudo. Ah, claro, a gestão e o corpo docente estão planejando para que toda comunidade escolar também possa participar, né?” (professor de Química e da base diversificada)

Sim, a comunidade escolar participa, sim. É uma ação que nós temos aqui na escola. É sempre, todas as ações que fazemos aqui, todo mundo é envolvido. De pai de aluno, de professor, de funcionário, de aluno, o trio gestor. Então, assim, essa participação da comunidade, ela é fundamental

para o alicerce, né? A nossa escola, que ela realmente cresça, ela, como é que se diz assim? Assim, ela dê bons frutos, né? (Fernanda, coordenadora pedagógica)

“A gente está decidindo coletivamente sobre, sei lá, o horário de chegada ou a roupa da gente, a farda. Existem decisões que são tomadas, assim, pelas pessoas, todo mundo junto. Sim, com certeza. A gente estava pensando também em construir o Grêmio novamente. Aí, se juntou vários alunos no auditório para falar sobre a construção do Grêmio, o termo do Grêmio em si, a gente decidiu quantas pessoas tinham o Grêmio, como vai ser o Grêmio, quantas pessoas têm que ter a chapa, tudo decidido por nós.” (Letícia, estudante 1)

“Então, há momentos onde as pessoas de diferentes segmentos, né, professor, aluno, sentam juntas para decidir as coisas. Tem... tem a reunião de líderes, né, que a gente, os alunos que não são líderes, a gente repassa nossas demandas para o líder, e eles têm a reunião com a coordenação, com a CAF, com todo mundo. Além do Grêmio Estudantil, que é onde os estudantes atuam mesmo nesse papel de dar voz, né, de falar o que a gente está precisando, de ir atrás e correr atrás disso.” (Gisele, estudante 2)

Sim. Sempre tem a reunião com os líderes, que eles fazem em sala de aula, né? Cada líder com sua turma, que passa para a gestão e eles tomam a decisão em conjunto. Como tem a reunião com os professores e como também tem as reuniões com funcionários. Aí cada um traz sua pauta, né? Para a gente entrar em um consenso. (Aline, funcionária 1)

As falas indicam que demandas e sugestões costumam circular em reuniões de professores, encontros com estudantes ou conversas com a equipe gestora. Ainda assim, os relatos apontam que as decisões finais tendem a permanecer vinculadas à equipe diretiva. Desse modo, a participação aparece sobretudo como possibilidade de manifestação e contribuição dos sujeitos, enquanto a consolidação dos encaminhamentos institucionais permanece concentrada na gestão escolar. Esse movimento permite compreender a participação prevista pela TGE como uma forma de participação mediada, ou seja, os sujeitos falam, sugerem e encaminham demandas, mas a definição final das decisões permanece centralizada na direção da escola.

Apesar disso, as tentativas de estabilização desses sentidos não se realizam sem fissuras. As entrevistas indicam que docentes e funcionárias também reconhecem outros espaços de organização coletiva, como o sindicato, enquanto estudantes mencionam o grêmio estudantil como espaço de representação e reivindicação. Esses espaços indicam que a política não se realiza de forma linear, sendo continuamente reinterpretada e tensionada pelos sujeitos que participam de sua atuação cotidiana (Ball; Maguire; Braun, 2021). Nesse sentido, a atuação da política ocorre em meio a trajetórias, experiências e posições ocupadas pelos diferentes sujeitos escolares. É nesse terreno de disputas que os sentidos de

gestão, participação e democracia buscam se estabilizar sem jamais alcançar fechamento pleno, uma vez que as próprias práticas escolares reabrem continuamente a disputa pelos significados da política.

Assim, o que esta seção evidencia é que a TGE busca hegemonizar uma gramática específica de gestão e democracia, orientada pela organização, responsabilização e monitoramento institucional, mas que essa tentativa de fixação permanece sempre contingente e atravessada por deslocamentos produzidos nos próprios contextos de atuação.

CONSIDERAÇÕES (NUNCA TÃO) FINAIS

Este estudo problematizou como a atuação da gestão democrática em uma ECI submetida à TGE participa da disputa pela significação da democracia no interior da escola pública. Ao acompanhar os processos pelos quais essa política ganha inteligibilidade na escola, a investigação procurou deslocar leituras que tratam a gestão como dimensão meramente administrativa, situando-a no campo das políticas curriculares, entendido como espaço de produção e disputa de sentidos sobre a organização da vida escolar.

A análise permitiu compreender que aquilo que passa a existir como gestão democrática na escola não decorre da aplicação linear de um modelo previamente definido. Os instrumentos e categorias mobilizados pela TGE tornam-se operáveis por meio de processos de interpretação-tradução, realizados pelos sujeitos que participam de sua atuação, e evidenciam que os sentidos da política se constituem nas articulações discursivas que atravessam o contexto escolar. Nesse processo, a gestão emerge como ponto privilegiado de organização dessas articulações, contribuindo para estabilizar determinadas interpretações sobre liderança, participação e condução do trabalho pedagógico.

Entretanto, a própria dinâmica de atuação da política evidencia que tais estabilizações permanecem sempre provisórias. Ao ser interpretada por sujeitos posicionados em diferentes culturas profissionais, a política passa a existir por meio de leituras situadas que reabrem continuamente o campo de significação da gestão democrática. Nesse movimento, aquilo que aparece como organização relativamente

estável da escola corresponde menos a um fundamento da política e mais a uma tentativa contingente de ordenar o campo das práticas institucionais.

Situar a gestão democrática nesse horizonte de contingência permite reconhecer que o que está em jogo não é apenas a adoção de determinados instrumentos de gestão, mas a disputa pela definição dos sentidos que passam a nomear a própria democracia no interior da escola pública. Longe de operar como princípio plenamente estabilizado, a democracia aparece como significativa em disputa, cuja inteligibilidade se produz nas articulações que procuram organizar, ainda que sempre de modo provisório, as relações entre participação, autoridade e condução da vida escolar.

Nesse horizonte, a gestão democrática deixa de ser compreendida como forma institucional plenamente estabilizada e passa a ser situada como espaço de disputa pela significação do político na escola pública. As articulações que procuram fixar determinados sentidos de democracia no interior da TGE revelam-se sempre parciais e provisórias, uma vez que os processos de interpretação-tradução que constituem a atuação da política reabrem continuamente o campo de significação da gestão democrática. Assim, mais do que indicar a consolidação de um modelo de gestão, a análise evidencia que o que está em jogo nas escolas integrais da Paraíba é a própria disputa pelos sentidos que passam a nomear a democracia na escola, reafirmando o caráter contingente e relacional das políticas curriculares.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 mar. 2026.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 mar. 2026.

CALABRIA, Thiago; CHAGAS, Liliane Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. “Sempre me sonharam”: o processo de subjetivação neoliberal em escolas cidadãs integrais na Paraíba. **Educação: Teoria e Prática**, v. 35, n. 69, e30, 2025. DOI:

10.18675/1981-8106.v35.n.69.s18032. Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18032>.
Acesso em: 08 mar. 2026.

CHAGAS, Liliane Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; BANDEIRA, André dos Santos; SILVA, André Vidal Valle Machado da. As Dimensões Contextuais da Atuação da Política de Educação Integral na Paraíba. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 18, n. 1, e92224, 2024. DOI: 10.5380/jpe.v18i1.92224. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/92224>. Acesso em: 8 mar. 2026.

CHAGAS, Liliane Alves. **Gestão democrática sob cerco: a Tecnologia de Gestão Educacional “elitizando” a Escola Cidadã Integral na Paraíba**. 2024. 288 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/33523?&locale=pt_BR. Acesso em: 08 mar. 2026.

GARDUÑO, José María García; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Nem todas as políticas são iguais: isomorfismo, hibridismo e endogenismo nas políticas curriculares na América Latina. **Educação: Teoria e Prática**, v.34, n. 68, e50, 2024. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.68.s18636. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18636>. Acesso em: 08 mar. 2026.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; SIQUEIRA, Luiz Carlos Carvalho; VENTURA, Juan Cleslay Pereira; SILVA, Rallyne Ranielly Alves da. Antagonismos na política curricular do Ensino Médio em tempo integral do Ceará: disputas por sentidos de juventude. **Revista Cocar**, n. 40, p. 1-17, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10855>. Acesso em: 8 mar. 2026.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RIBEIRO, William de Goes; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo como redes de significação discursivas: interculturalidade pós-crítica em paisagens indígenas latino-americanas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 24, e2527, 2024. DOI: 10.12957/teias.2018.29313. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/download/47463/31573/159489>. Acesso em: 08 mar. 2026.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; VENTURA, Juan Cleslay Pereira; SILVA, Ranielly Alves da. Homogeneização curricular e singularização das juventudes: a armadilha da Reforma do Ensino Médio. **Revista Educação e Emancipação**, v. 17, n. 3, p. 77-95, 23, 2024. DOI: 10.18764/2358-4319v17n3.2024.40. Disponível em: <https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/24058>. Acesso em: 08 mar. 2026.

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

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

LATHER, P.; ST. PIERRE, E. A. Post qualitative research. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 26, n. 6, p. 629-633, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Paulo de Tássio Borges da. Pesquisa pós-qualitativa e responsabilidade ética: notas de uma etnografia fantasmática. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 40-59, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.8902. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8902>. Acesso em: 8 mar. 2026.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 175-177, 2005. DOI: 10.5380/rsp.v25i0.7071. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/7071>. Acesso em: 8 mar. 2026.

RODRIGUES, Ana Claudia da Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; CHAGAS, Liliane Alves. O que a democracia radical tem a dizer sobre a Tecnologia de Gestão Educacional?. **Revista Intertérios**, v. 9, n. 18, e259602, 2023. DOI: 10.51359/2525-7668.2023.259602. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/intertorios/article/view/259602>. Acesso em: 08 mar. 2026.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva; ELIAS, Joana Karoline da Silva; HONORATO, Rafael Ferreira Souza. Produzindo sentidos de educação integral nas escolas cidadãs integrais. **Práxis Educacional**, v. 20, n. 51, p. e14163, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14163. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/15638>. Acesso em: 8 mar. 2026.

SILVA, Rallyne Ranielly Alves da; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; VENTURA, Juan Cleslay Pereira; PEREIRA, José Rodolfo do Nascimento. Políticas de currículo, disputas na educação básica e estéticas curriculares. In: RODRIGUES, Ana Cláudia de Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza (Orgs.) **Criações docentes e reinvencões curriculares**. Curitiba: CRV, 2025. p. 85-113.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. The posts continue: becoming. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 26, n. 6, p. 646-657, 2013. DOI: 10.1080/09518398.2013.788754. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2013.788754>. Acesso em: 08 mar. 2026.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12475>. Acesso em: 08 mar. 2026.