



# Teoria do discurso e a produção do conhecimento em gestão escolar democrática

Graziela Zambão Abdian\*, Paulo Henrique Costa Nascimento, Thamiris Slanzon de Carvalho, Natalia Casagrande e Mônica Gomes de Carvalho

Universidade Estadual de São Paulo, Rua Quirino de Andrade, 215, 01049-010, São Paulo, São Paulo, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: graziela.abdian@unesp.br

**RESUMO.** Nosso objetivo é analisar como a Teoria do Discurso pode se constituir potente referencial teórico-metodológico para os pesquisadores em gestão escolar democrática que têm a escola como campo empírico. Para isso, expomos o contexto histórico das pesquisas em administração/gestão educacional e a construção das pesquisas que focalizam a escola, identificando os elementos que indicam um modo predominante nessa subárea da Educação; explicitamos o embasamento epistemológico da Teoria do Discurso, o qual pode fazer operar novas ferramentas analíticas; identificamos e analisamos publicações dessa subárea que trabalham com a Teoria do Discurso e finalizamos abordando suas contribuições para o estabelecimento de novas relações entre o pesquisador e a escola, de sorte a possibilitar avanço do conhecimento.

**Palavras-chave:** pós-estruturalismo; teoria do discurso; gestão escolar; democracia.

## Discourse theory and the production of knowledge in democratic school management

**ABSTRACT.** Our objective is to analyze how Discourse Theory helps to constitute an effective theoretical-methodological reference for researchers in democratic school management that approaches the school as an empirical field. For this, we expose the historical context of research in educational administration/management and the construction of research that focuses on the school, identifying the elements that indicate a predominant mode in this subarea of Education; we explain the epistemological basis of Discourse Theory that can make operate a new analytical tools; we identified and analyzed publications in this subarea that worked with Discourse Theory and ended by exposing their contributions to the establishment of new relationships between the researcher and the school, enabling the advancement of knowledge.

**Keywords:** poststructuralism; discourse theory; school management; democracy.

## La teoría del discurso y la producción de conocimiento en la gestión escolar democrática

**RESUMEN.** Nuestro objetivo es analizar cómo la Teoría del Discurso puede constituir un poderoso referente teórico-metodológico para los investigadores en gestión escolar democrática que tienen a la escuela como campo empírico. Para ello, exponemos el contexto histórico de la investigación en gestión educativa y la construcción de investigaciones que se centran en la escuela, identificando los elementos que señalan una modalidad predominante en esta subárea de la Educación; explicamos las bases epistemológicas de la Teoría del Discurso que pueden hacer operar nuevas herramientas analíticas; identificamos y analizamos publicaciones de esta subárea que trabajaron con la Teoría del Discurso y finalizamos exponiendo sus aportes para el establecimiento de nuevas relaciones entre el investigador y la escuela, posibilitando el avance del conocimiento.

**Palabras-clave:** posestructuralismo; teoría del discurso; gestión escolar; democracia.

Received on October 22, 2022.

Accepted on February 8, 2023.

## Introdução

Acompanhamos, no final do século XX e início do século XXI, a mudança de agenda nas pesquisas em Educação, em âmbito internacional e nacional, advinda, sobretudo, do questionamento do positivismo e da consolidação de referencial crítico, com seus diferentes subsídios teórico-metodológicos.

Internacionalmente, o livro organizado por Barroso (1996), contendo os principais textos selecionados e traduzidos da língua francesa para a portuguesa, ilustra a presença de diferentes países no Colóquio realizado em novembro de 1994, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, com o título: 'A escola: um objeto de estudo'. Em síntese avaliativa sobre o congresso, Canário (1996) assevera que se trata efetivamente de uma mudança de agenda nas pesquisas em Educação e que há uma construção da escola como objeto de estudos dos pesquisadores, por razões sociais e científicas, aquelas relacionadas ao questionamento da efetividade da escola, na sociedade, e estas associadas ao questionamento do positivismo e às contribuições das teorias sistêmica e fenomenológica. O autor defende a possibilidade de múltiplas abordagens metodológicas para as pesquisas, a necessidade de objetividade (mas não neutralidade) e de uma mudança de lógica científica, na qual a produção do conhecimento não diga o que os profissionais e a escola devam fazer, mas interprete e faça conhecer a realidade escolar. Na mesma esteira, Nóvoa (1992) organiza o livro intitulado *As organizações escolares em análise* e demarca o nível 'meso' de abordagem – a escola – como âmbito específico e potente para as relações entre as demandas políticas, de práticas pedagógicas e científicas.

Em *A escola como organização educativa*, Lima (1998) propõe um método de análise, a Sociologia das Organizações Escolares, em que predominam diferentes modelos para o pesquisador compreender a escola como organização, constituindo-se referencial teórico-metodológico para inúmeras pesquisas no Brasil (Torres, 2005; Oliveira, 2020). Ball (1987), no Reino Unido, já tinha desenvolvido pesquisa na perspectiva do modelo político delineado nesse livro de Lima (1998) e buscado analisar as relações micropolíticas e de poder, no interior de diferentes contextos escolares. Na América Latina, Rockwell e Ezpeleta (2007) revelam a importância de se perspectivar a escola como 'construção social', um 'processo inacabado em construção', e atribuem à categoria 'cotidiano' a melhor designação para integrar a heterogeneidade dos acontecimentos do dia a dia escolar às categorias marxistas conhecidas pelos pesquisadores em Educação.

Em âmbito nacional, sobretudo amparados pelos escritos de André (1984) e Lüdke e André (2013), multiplicam-se os estudos de caso em oposição às pesquisas quantitativas em Educação. Defendendo a ideia de produção de um conhecimento concreto e contextualizado, as pesquisas desenvolvidas com essa base epistemológica focalizam um particular, tomando-o como um todo, permitem-se utilizar uma linguagem mais coloquial e abusar de falas, observações, opiniões e fatos do cotidiano, para proporcionar ao leitor 'generalizações naturalísticas' (André, 1984). Exemplo significativo na administração/gestão educacional é a pesquisa de Paro (1995), a qual analisa a escola por dentro e se configura como "Um levantamento empírico (mas não empiricista) verdadeiramente monumental [...]" (Cury, 2016), retratando a escola de forma "[...] pungentemente dramática" (Krasilchik, 2016). Nas diferentes subáreas da Educação, no Brasil, a escola passa a ser privilegiada como instância de estudo, sob o comando de diferentes terminologias, que expressam, direta ou indiretamente, o referencial teórico-metodológico que sustenta a pesquisa: instituição, cultura, organização, cotidiano.

Em *História da Educação*, Nosella e Buffa (2013) perspectivam as pesquisas em educação focalizadas na 'instituição escolar', por meio do método dialético investigativo, e apresentam 'guia prático' para os historiadores em Educação que pretendem desenvolver pesquisas na escola. Os autores identificam três momentos principais das pesquisas: o primeiro, entre os anos 1950 e 1960, antes da criação dos programas de pós-graduação, com predomínio dos estudos sobre as relações entre educação e sociedade; o segundo momento, entre os anos 1970 e 1980, durante o governo militar, quando se deu a 'institucionalização da pós-graduação que acentuou a escolarização da produção da pesquisa, e uma reação aos militares, propiciando o desenvolvimento de forte pensamento crítico em educação'. Eles destacam que, naquele momento, as instituições escolares estavam praticamente ausentes das pesquisas ou eram usadas para ilustrar o movimento histórico da sociedade, com forte influência de referencial crítico marxista. Por fim, coincidindo com o que delimitamos no início, para eles, os anos 1990, foram marcados pela 'crise de paradigmas', de maneira que muitos pesquisadores 'partiram para a proposta de um pluralismo epistemológico e temático, privilegiando o estudo de objetos singulares'. Os autores avaliam como positivo o movimento do olhar para o singular – escola –, mas delimitam o método investigativo ao marxismo dialético, sendo críticos de outras influências epistemológicas.

Por sua vez, os teóricos do Currículo, em suas distintas abordagens epistemológicas, também reconhecem tal construção. Como exemplo, citamos significativo texto de Alves e Garcia (2000), o qual demarca as alterações metodológicas para os pesquisadores que pretendem analisar os diferentes cotidianos escolares, sendo as principais: o sentimento do mundo e virar de 'ponta cabeça' a relação hierárquica entre conceitos rígidos e totalizantes e a concretude dos acontecimentos escolares.

No entrecruzamento de subáreas – Trabalho e Educação e Ensino Superior – Silva Júnior e Ferretti (2004), respondendo às demandas de suas pesquisas coletivas e ao convite de Licínio Lima, produzem a categoria ‘prática escolar’, com base na categoria ‘prática social’, articulando os conceitos ‘institucional, organização e cultura da escola’. Os autores enfatizam a importância histórica da função institucional da escola (manutenção do pacto social burguês) e evidenciam que as reformas não se dão, muitas vezes, conforme são delineadas, pois há produção na prática escolar.

Esse mapeamento revela, nas diferentes subáreas da Educação, o crescimento e a consolidação de pesquisas que têm a escola como local principal de articulação de diferentes aspectos e elementos, para a compreensão da educação e seus processos pedagógicos. Neste artigo, interessa-nos como se construiu essa mudança de agenda em administração/gestão educacional<sup>1</sup>, especificamente, sobre a temática gestão escolar democrática. Nosso objetivo é explicitar por que e como a Teoria do Discurso (Laclau & Mouffe, 2015) pode se constituir potente referencial teórico-metodológico para os pesquisadores em gestão escolar democrática que têm a escola como campo empírico e porta de entrada de suas análises. A questão que nos norteia, para cumprir esse objetivo, é: qual é a base epistemológica da Teoria do Discurso e como e por que ela pode constituir potente referencial teórico-metodológico para as pesquisas em gestão escolar democrática?

Como procedimentos metodológicos, destacamos levantamento, sistematização e análise sobre a temática gestão escolar democrática, realizados ao longo de nossas trajetórias acadêmicas; levantamento, sistematização e análise de publicações em Educação, especialmente na subárea administração/gestão educacional, que têm a Teoria do Discurso como referencial teórico-metodológico e, também, análise minuciosa da proposta dos autores em evidência (Laclau & Mouffe, 2015). Organizamos esses procedimentos nas seguintes seções, para dar conta de nosso objetivo: na primeira parte, expomos o contexto histórico das pesquisas em administração/gestão educacional e a construção das pesquisas que focalizam a escola, identificando os elementos que constituem um modo predominante de conhecimento, nessa subárea da Educação. Na segunda parte, explicitamos o embasamento epistemológico da Teoria do Discurso (Laclau & Mouffe, 2015), o qual pode fazer operar novas ferramentas analíticas para o pesquisador. Em seguida, identificamos e analisamos publicações em Educação que trabalham com a Teoria do Discurso, especialmente aquelas que se circunscrevem à subárea em tela, e finalizamos enfocando suas contribuições para o estabelecimento de novas relações entre o pesquisador e a escola, possibilitando o que constitui, para nós, conforme defenderemos, o avanço do conhecimento nas pesquisas em Educação.

## **A produção do conhecimento em gestão escolar democrática no Brasil: aspectos em evidência**

É lugar comum das produções em administração/gestão educacional a constatação da produção do conhecimento em duas bases teóricas distintas: uma empresarial, fundamentada na Teoria Geral da Administração (predominante até final dos anos 1970) e outra crítica, amparada em conceitos marxistas, com início no final das ditaduras militares. Ambos os grupos de pesquisadores desenvolveram (ou adaptaram) conceitos complexos de teorias cujos autores não trataram, especificamente, da escola. Por exemplo, os principais representantes da teoria da Administração Escolar, no Brasil, pensaram processos administrativos para aumentar a eficácia da escola, com Taylor e Fayol (Ribeiro, 1952) e/ou, também, contemplaram a Administração Escolar em função da transformação da sociedade capitalista, com Marx e Gramsci (Paro, 1986).

O fato constatado já fora dissertado por diversos pesquisadores, os quais apontam a presença dos dois paradigmas (Russo, 2004; Souza, 2006). Nesse contexto, Silva Júnior (2002) nos alertou para a necessidade de os pesquisadores regressarem à escola e nela encontrarem elementos para a teoria da administração/gestão educacional; em perspectiva semelhante, Russo (2004), ao abordar os dois paradigmas anunciados, coloca-se como integrante do segundo, enfatizando a importância de estudos na escola, ao ressaltar que

[...] a utopia da gestão escolar democrática permanece como horizonte. Isso requer dos educadores progressistas a sistemática reflexão e construção de modelos teóricos que indiquem com clareza os rumos a seguir por uma educação transformadora (Russo, 2004, p. 40).

Entretanto, outros pesquisadores apontaram que, embora tenham se desenhado com bases teóricas diferentes, os estudiosos dos dois paradigmas conservam um modo semelhante de pesquisa – isto é,

---

<sup>1</sup> A terminologia ainda nos é cara, por isso, optamos neste texto em colocar as duas formas: a primeira nos indica uma subárea de pesquisa nas agências de fomento nacionais (CAPES; CNPq) e estaduais (FAPs), e a segunda nos permite nos comunicar mais similarmente com nossos interlocutores, por fazer alusão aos seus respectivos adjetivos: gestão democrática e/ou gestão participativa.

metodologicamente, eles agem de forma parecida – qual seja, a de estabelecer uma função prescritiva entre a teoria e a prática, aquela dizendo o que esta deve fazer (Abdian, Nascimento, & Silva, 2016). No trecho transcrito anteriormente, Russo (2004) ilustra nossa constatação da prescrição da teoria sobre a prática, ao indicar a gestão escolar democrática como horizonte e, sobretudo, a necessidade de existirem modelos teóricos a serem seguidos, na prática das escolas. Em sua tese de doutorado, Souza (2006), ao realizar levantamento, sistematização e análise das pesquisas sobre gestão escolar, corrobora nossa evidência, ao argumentar que a teoria se coloca, na maioria das pesquisas, como um porvir não vingado.

Bem, o movimento teórico e o movimento metodológico concretizado pelos autores da Administração Escolar, respectivamente o da passagem da administração empresarial à gestão democrática e o da ida dos pesquisadores a campo, impõem-nos a necessidade de compreender como se constituíram as pesquisas em gestão escolar democrática, lugar onde temos dedicado esforços coletivos, desde o início da segunda década de 2000, em nosso grupo de pesquisa (Abdian, 2018).

Os trabalhos de pesquisa do grupo têm se efetivado em duas perspectivas analíticas: uma epistemológica, voltada para a análise da produção do conhecimento e dos seus limites e potencialidades; e outra, voltada para a análise da escola, em seu cotidiano, principalmente no que tange ao currículo e à gestão, entendidos para além dos conteúdos escolares e do/a diretor/a, em uma perspectiva de organização do trabalho na escola. O que une nossas pesquisas e nos reúne como pesquisadores é um conjunto de autores, pertencentes sobretudo à Filosofia e às Ciências Sociais (Sousa Santos, 1999; Gallo & Figueiredo, 2015), o qual questiona as bases da teoria crítica moderna e busca outros fundamentos para análise da Educação. Neste texto, propomo-nos analisar as contribuições da Teoria do Discurso (Laclau & Mouffe, 2015), mas, pelas razões indicadas, ficamos à vontade, nesta seção do artigo, para referenciar os autores condizentes com nossa abordagem e conclusões de pesquisa<sup>2</sup>.

Um de nossos estudos analisou teses e dissertações publicadas entre os anos 2005-2014, com a temática gestão escolar democrática e constatou que as pesquisas desse campo de saber fundamentam sua produção teórica pelo discurso legislativo, o qual se impõe como modelo a ser seguido pelas escolas. A maior parte das investigações examinadas inicia o texto ressaltando a importância da Constituição Federal (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), enquanto documentos que instituem a gestão democrática como o ideal a ser atingido pelas escolas públicas brasileiras. De certa forma, nessas pesquisas, há a presença de uma hierarquia entre legislação/conquista democrática (teoria) e realidade das escolas públicas (prática), assim como uma crítica contundente e certa à estrutura da escola. Foi possível notar a repetição de problemas de pesquisas que circulam em torno da questão do por que a escola não vivencia a gestão democrática, fazendo circular os elementos que a impedem, situando-os na teoria conservadora ou na sociedade e no governo capitalista e na própria prática das escolas, que reproduz ambas (Paro, 1986; Russo, 2004).

Em levantamento de artigos publicados em periódicos nos estratos entre A1 e B2 (2005 a 2014), também sistematizamos e analisamos 23 artigos e verificamos que em todos está presente, de maneira repetitiva, em um discurso hegemonizado, a “[...] associação da gestão democrática à execução da Lei (Brasil, 1996), à implantação de conselhos de escola e eleição de diretores e à política democrática específica” (Paredes, 2017, p. 51).

Outra de nossas pesquisas fez levantamento, sistematização e análise de livros sobre gestão escolar democrática, a partir da década de 1990, confirmando a hipótese de que haveria um “[...] regime de verdade nesta área de saber que desenha os modos de produção, apropriação e circulação dos discursos verdadeiros[...].” (Carvalho, 2021, p. 17), de modo que a gestão democrática como algo a ser atingido pela escola é constituída com regras de formação discursiva que, por sua vez, formam a subjetividade do pesquisador para agir teoricamente de uma forma e não de outra. Portanto, se a gestão democrática tem o *status* de um ideal, um horizonte a ser buscado pela escola, no presente, os efeitos das suas práticas discursivas são sentidos como impedimentos do avanço na produção do conhecimento. As hipóteses confirmadas por estes estudos demandam que deixemos “[...] de ver o governo como algo distante e fora de nós, para vê-lo bem perto, nesta atividade que chamamos de pesquisa sobre gestão escolar democrática no Brasil” (Carvalho, 2021, p. 30).

Dado que a produção do conhecimento em gestão escolar democrática se caracteriza por esse modelo ou estado de poder, o qual fixa seus problemas de pesquisa e lhe impõe limites, como escapar dessa situação? Com os autores que nos embasam, podemos sustentar que fuga existe, já que um estado de poder não esgota as possibilidades da diferença, porém, é algo que se faz pela coexistência de “[...] práticas majoritárias em

<sup>2</sup> Como as pesquisas citadas posteriormente trazem de forma pormenorizada a lista dos textos analisados, não nos preocuparemos em indicar tabelas com essas informações, neste artigo, porque temos limite de espaço e o leitor pode encontrá-las *on-line*, no banco de teses e dissertações da CAPES.

educação e expressões minoritárias de educação” (Gallo & Figueiredo, 2015, p. 26-28). Constatamos um modo de produção do conhecimento, no levantamento, sistematização e análise das pesquisas em gestão escolar democrática, que se faz hegemônico, mas também podemos observar que a relação prescritiva entre teoria e prática demanda outros modos de agir que fujam ao modelo de causalidade entre a legislação e a escola. Neste artigo, queremos explicitar essa possibilidade, com a Teoria do Discurso (Laclau & Mouffe, 2015).

Antecipando a perspectiva da Teoria do Discurso<sup>3</sup> de que trataremos, na próxima seção, podemos afirmar que, desde final dos anos 1970, um conjunto de pesquisadores passou a questionar o conhecimento que até então vinha sendo produzido, perguntando-se se realmente era aquele o sentido de Administração Escolar que queriam. Assim, tinham em comum o pensamento de que a escola não é uma empresa e, tão logo, não deveria ter sua administração fundada em um viés capitalista. Diante disso, demandaram uma gestão que levasse em conta a especificidade da escola, os processos democráticos e participativos, no provimento dos cargos de gestão. Com isso, estabeleceram ‘cadeias de equivalências’ que culminaram em uma outra forma do conhecimento ser produzido nessa subárea, além de ‘hegemonizarem outro sentido’ de Administração Escolar - conhecido como gestão escolar - e demarcaram os meios para se tê-la, democraticamente (Paro, 1995; Russo, 2004; Vieira, 2007).

No entanto, sabendo que aquilo que se hegemoniza não se faz fixo, entendemos que uma alternativa para estudar a produção do conhecimento em administração/gestão educacional é focar nas ‘demandas’ que escapam àquilo que está hegemonizado, permitindo vislumbrar outras ‘articulações’ que se dão em novas cadeias de equivalências e como isso disputa um outro sentido de administração/gestão educacional. E é isso que propomos fazer, neste texto: nós nos articulamos com teóricos pós-estruturalistas, os quais buscam estabelecer outros horizontes teórico-metodológicos que nos permitam escapar da centralidade da teoria, da fixação de uma identidade para a democracia (a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo) e da normatividade como potência da teoria. Cremos que tal insubordinação das Ciências Humanas, em nosso caso da Educação, pode possibilitar-nos sermos críticos da teoria crítica e de nós mesmos (Sousa Santos, 1999).

Em seguida, apresentamos a Teoria do Discurso e como nos apropriamos de suas bases, para responder à questão inicial posta na Introdução.

## **Teoria do discurso: base epistemológica e conceitos integrantes**

Ao assumirem uma postura crítica em relação à teoria marxista, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015)<sup>4</sup> se subsidiam em uma matriz epistemológica pós-estruturalista, que se constitui com o reconhecimento do estruturalismo e a desconstrução de alguns de seus postulados.

Na perspectiva estruturalista, a estrutura é compreendida como algo totalizante, sendo que, individualmente, os elementos não produzem sentido. A sua compreensão pressupõe a consideração da interdependência que ocasiona entre os elementos que a constituem, os quais só possuem sentido se analisados a partir da relação entre si. O modelo estruturalista busca conhecer não as relações mais aparentes de uma dada estrutura, mas aquilo que está escondido por trás dela e que a fundamentam (Mendonça & Rodrigues, 2014a).

Em meados da década de 1960, tendo como seu pioneiro e principal representante Jacques Derrida e com o intuito de eliminar as certezas e o formalismo presentes no estruturalismo, apresenta-se às ciências sociais um projeto de desconstrução e de desfundamentação – o pós-fundacionalismo – ‘o que é pode vir a não ser’ (Mendonça & Rodrigues, 2014a). Enquanto o estruturalismo tem, em seu centro, a busca das relações essenciais da estrutura, o pós-estruturalismo se ocupa da crítica à essência da estrutura. É pertinente destacar, contudo, que o pós-estruturalismo não possui como característica refletir além da estrutura, pois se trata não de questionar a estrutura, mas a maneira essencialista de sua abordagem. Para Derrida (2002), a problemática mais relevante do estruturalismo é a ilusão de que a estrutura possua um centro; assim, a crítica fundamental é a que se refere à concepção da função atribuída ao centro, apresentando-se como um fundamento estrutural transcendente.

No bojo da epistemologia pós-estruturalista, rejeitando o essencialismo de classe para a análise do social, encontram-se os dois estudiosos da Ciência Política, o argentino Ernesto Laclau e a belga Chantal Mouffe, os quais, a partir da observação e vivência nos movimentos sociais, nas lutas contrárias aos regimes totalitários

<sup>3</sup> Decidimos finalizar esta seção do texto, fazendo revezar teoria e prática, a fim de sermos coerentes com nossa abordagem teórico-metodológica, já que não conseguimos mais interpretar a história do conhecimento com os mesmos olhos que tínhamos antes do aprofundamento no estudo dos autores apontados.

<sup>4</sup> Originalmente, a obra foi publicada pela primeira vez em língua inglesa e, após 30 anos, em 2015, foi lançada a edição brasileira, que contou com a tradução de Joanildo Burity, Josias de Paula Júnior e Aécio Amaral, além da apresentação de Alice Casimiro Lopes, Daniel de Mendonça e Joanildo Burity (Laclau & Mouffe, 2015).

e nas reivindicações por projetos políticos progressistas, passam a duvidar do protagonismo de “[...] um sujeito privilegiado com direção pré-estabelecida para a mudança social” (Lopes & Mendonça, 2015b, p. 9). Em outras palavras, Laclau e Mouffe (2015) argumentam que a função de transformação social que recai sobre uma classe, entendida como aquela formada por sujeitos conscientes de si e para si, acaba por gerar uma racionalidade única, capaz de anular toda e qualquer diferença ou pensamento divergente. Os autores, por conseguinte, constroem a Teoria do Discurso com inovador aparato conceitual, questionando o materialismo, o objetivismo e o determinismo e colocando em xeque a possibilidade de a realidade ser totalmente descortinada, a ponto de ser conhecida verdadeiramente.

Apontando as limitações da teoria marxista, os autores propõem um olhar descentrado ao mundo, ou melhor, reconhecem a contingência das centralidades, na análise do social, tendo em vista que variantes infinitas podem servir como centro para apreciação dos acontecimentos. Com isso, Laclau e Mouffe (2015) entendem o sujeito como ator/agente social, como subjetividade construída em função das relações de significações de ações que estabelecem com outros atores, outras subjetividades, negando, portanto, a identidade fixa do sujeito e, também, a teleologia.

Com fronteiras teóricas maleáveis, as quais abarcam diversos campos científicos, como, por exemplo, Linguística, Psicanálise, Sociologia e Filosofia, a Teoria do Discurso propõe que a análise decorrente da captura e exame do social não resulte em um fim em si mesma, absoluta e verdadeiramente incontestável, bem como descarta a intenção de essa análise prospectar um futuro das coisas, das relações e das identidades, conforme proposto pela teleologia marxista.<sup>5</sup> A postura sugerida por Laclau e Mouffe (2015) é a análise do social e de suas demandas, que são múltiplas, permitindo ao pesquisador valorizar a pluralidade de movimentos sociais e das subjetividades que são constituídas por meio do discurso.<sup>6</sup>

Assim como discutiremos mais adiante, ao afirmarmos isso não insinuamos que a Teoria do Discurso não produz fixações. É claro que produz! Sobretudo porque, como maneira de analisar o social, ela também o teoriza e, nesse momento, é imprescindível uma ancoragem, um fechamento, embora efêmero, dos momentos que são capturados e estão tendo seus elementos articulados. No entanto, são as transitoriedades das fixações que nos permitem vislumbrar que sempre haverá um excesso de sentidos, um constante adiamento de significações, um sem número de possibilidades de articulações envolvidas (Mendonça & Rodrigues, 2014a). Por essa razão, ela produz fixações, mas sua potencialidade reside no vazio da normatividade (Lopes, 2015).

Isso decorre de o social ser compreendido como discurso, como prática de significações de ações – e não como escrita ou fala. O interesse não é na palavra e em seu significado, normalmente, já prestabelecido e conhecido. O foco recai na ação e, conseqüentemente, no sentido que ali é forjado. Os atores sociais, vivendo e se relacionando uns com os outros, agem a partir de suas demandas próprias, seus interesses, os quais, apesar de particulares, podem ser semelhantes. Quando demandas comuns são articuladas em cadeias de equivalências, que conseguem instaurar um ponto nodal, significações ocorrem sendo sentidos hegemônicos. Aquilo que primeiramente era particular ganha contorno de universal. Portanto, a articulação é a lógica da diferença sendo transformada em lógica da equivalência.

Entretanto, nem todas as demandas conseguem se articular naquela cadeia de equivalências que foi suficientemente forte para hegemônizar um sentido; dessa maneira – e por não deixarem de existir –, elas tentam se articular com outras demandas particulares/individuais, no propósito de constituir novas cadeias de equivalências e, assim, fazer frente àquilo que está hegemônico. É por isso que o social não possui um sentido finalístico. Aquilo que é hegemônico não é fixo, integra uma estrutura discursiva, é apenas uma condição ocupada por articulações precárias, as quais disputam incessante e infinitamente uma significação e, por conseguinte, um poder. A partir disso, também é possível inferir que a existência de uma subjetividade depende, necessariamente, da outra. É impossível a construção plena e única de uma subjetividade, pois a exterioridade, aquilo que é diferente, a constitui incessantemente. Nesse sentido teórico-metodológico da Teoria do Discurso, concebemos a subjetividade como a construção permanente do sujeito, que apresenta não apenas uma identidade, mas várias, as quais são fixadas como demandas em determinados contextos sociais e que podem ser analisadas pelo pesquisador. A subjetividade é o sujeito em construção no social que é discursivo (Laclau & Mouffe, 2015).

<sup>5</sup> Em Marx (1985), a teleologia é exemplificada em uma passagem na qual ele compara o homem tecelão à aranha, indicando que é próprio/natural do primeiro a intencionalidade que põe no trabalho: “Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade” (Marx, 1985, p. 149-150).

<sup>6</sup> Algumas pesquisas em Educação utilizam esse arcabouço teórico-metodológico, para análise empírica em escolas. No campo do currículo, como exemplo, citamos Cunha (2019), e, na área da gestão, destacamos Marques (2011).

Portanto, podemos dizer que o discurso é a totalidade estruturada por uma prática articulatória, que rejeita a diferença entre práticas discursivas e práticas não discursivas, pois considera que todo objeto é instaurado como objeto do discurso e não se constitui fora de uma condição discursiva. Nesse sentido, eles abandonam a oposição pensamento/realidade e admitem a limitação de toda prática discursiva, já que esta é atravessada por contingências que a desestabilizam todo o tempo.

Em função desse modo de perspectivar o social, enquanto prática discursiva precária e contingente, Laclau e Mouffe (2015) apontam a compreensão que têm de democracia: democracia radical e plural. A radicalidade está na impossibilidade de fixação de sentido último advinda da pluralidade das articulações que disputam o lugar hegemônico.

A prerrogativa da pluralidade, na radicalidade presente no entendimento de democracia de Laclau e Mouffe (2015), não quer dizer que tudo é possível e cabível, no social. A pluralidade não impede que fixações se deem, pois o problema não são elas, todavia, a intransigência do que é fixável. Nessa perspectiva, os autores não entendem que, em uma democracia radical e plural, seja cabível a existência daqueles que tentam excluir a existência do outro, ou seja, transformar o adversário, o antagonico, em inimigo que deva ser aniquilado e destituído.

“Não está ao nosso alcance eliminar os conflitos e nos libertarmos da nossa condição humana, mas está ao nosso alcance criar as práticas, os discursos e as instituições que permitiriam que esses conflitos assumissem uma forma agonística” (Mouffe, 2015, p. 130). Portanto, compreender que vivemos em uma democracia radical e plural é reconhecer que o social é plural “[...] e a sua possibilidade emana diretamente do caráter descentrado dos agentes sociais, da pluralidade discursiva que os constitui em sujeitos, e dos deslocamentos que têm lugar no interior dessa pluralidade” (Laclau & Mouffe, 2015, p. 269). Essa constatação dos autores pode ser reconhecida na pluralidade de movimentos e subjetividades que constituem o social e não o reduzem à luta econômica em torno da identidade de classes (burguesia e proletariado). Entre esses, citamos alguns analisados por diferentes pesquisadores brasileiros: os movimentos feministas, negros e LGBTQIA+ (Facchini, Carmo, & Lima, 2020), os movimentos antimanicomiais (Lüchmann & Rodrigues, 2007), os movimentos dos trabalhadores de fábricas recuperadas, agroecologia e moradia (Novaes, 2010) etc.

Essa compreensão de democracia advém, também e de forma coerente, das discussões pós-estruturais. Para Derrida (2002), o conceito é passível de possuir diversos sentidos. De acordo com esse autor, o significado de democracia é marcado por uma falta constitutiva. Ou seja, em decorrência da impossibilidade de se alcançar o sentido de democracia, a consequência é a infundável tentativa de suprir a falta, por meio do preenchimento contingente de sentidos parciais, o que impossibilita a apreensão da democracia, em sua plenitude. Isso explica, inclusive, o fato de a democracia ter sido fundada e refundada por perspectivas teóricas e práticas, em momentos históricos distintos.

Em âmbito educacional e com esse conjunto de autores, compreendemos democracia como algo não totalitário. Realizando um deslocamento conceitual, podemos trazer para os estudos em Educação a ideia de que a escola não pode possuir um centro que a totaliza, como sendo, específica e essencialmente, democrática (e nem autoritária), ainda que a analisemos a partir da perspectiva da especificidade da escola/gestão democrática, porque os casos de um mito fundador, em uma sociedade (aqui, se compreende o ‘mito’ da escola sendo, essencialmente, democrática),

[...] são exemplos de tentativas de atribuir centros imóveis e que, não raras vezes, são tomados como verdades últimas, desconsiderando-se totalmente outras configurações que poderiam ser possíveis, mas que, por uma questão de decisão (tomada sempre em um terreno indecível, ou seja, em que outras decisões poderiam ter tido lugar), foram postas de lado. Nesse sentido, um determinado mito governa uma dada sociedade, pois outro não a governa (Mendonça & Rodrigues, 2014a, p. 41).

Se compreendêssemos democracia em razão de um único sentido – que fosse este o da legislação –, assumiríamos o risco de concebê-la como uma ordem, ao invés de um direito. E, como toda ordem, assume um caráter unívoco, sem aceitação da pluralidade (Mouffe, 2003). Como contrapartida, insere-se a Teoria do Discurso, para a qual o social não possui um sentido finalístico. Assim, as possibilidades de significação em sociedade são infinitas, perpassadas por relações precárias e contingentes, trazendo a noção da não plenitude: “[...] a sociedade como objeto de conhecimento pleno é impossível, uma vez que os sentidos sociais são sempre mal fechados e incompletos” (Mendonça & Rodrigues, 2014b, p. 50). Outro deslocamento possível para pensarmos a Educação é que a escola se configura como uma das instituições possíveis – mas não única – de práticas plurais e infundáveis de democracia e de constituição de sujeitos, os quais, por constantes e dinâmicos movimentos e relações conflituosos, podem construir hegemonia em torno de conquistas por justiça social (Mouffe, 2015).

Em seguida, analisaremos como a Teoria do Discurso tem sido apropriada e utilizada em pesquisas em Educação, no Brasil, especialmente aquelas com a temática gestão escolar democrática.

## Teoria do discurso e pesquisas em gestão escolar no Brasil

Encontramos na Teoria do Discurso um caminho não usual para construirmos nossas pesquisas, uma vez que ela reverbera indagações feitas por nós, há alguns anos, não apenas sobre a produção do conhecimento em gestão escolar democrática, mas também a respeito do modo como encaramos a constituição de subjetividades e suas relações. Assim, desde 2015, produções outras de Laclau (1978, 2011, 2018) e Mouffe (2005, 2015, 2019) ocupam o cronograma de estudo do nosso grupo de pesquisa e embasam as nossas análises. Conjuntamente, obras de outros pesquisadores nos auxiliam, em nosso aprofundamento teórico, muito pela ampliação, em paralelo, do debate acerca da Teoria do Discurso e sobre o escritor argentino em território brasileiro. Notadamente, Joanildo Burity, Daniel de Mendonça, Léo Peixoto Rodrigues e Alice Casimiro Lopes, pertencentes a diferentes universidades e grupos de pesquisa, contudo, com publicações conjuntas (Lopes & Mendonça, 2015a), muito contribuíram na disseminação desse aporte teórico-metodológico nas pesquisas da Ciência Política e da Educação, sobretudo na subárea do Currículo, nas políticas curriculares. Essa constatação se fez a partir de nossas impressões, nossas capturas do social, diante do que vemos, lemos e participamos – e estamos seguros de que essa nossa insubordinação metodológica não é um impedimento, pois a Teoria do Discurso assim nos permite sermos.

Logo, os esforços desses autores já citados para a publicação de versões brasileiras de livros de Ernesto Laclau, bem como o estreitamento de contato com ele (ainda quando era vivo), a sua vinda ao Brasil para ministrar cursos e participar de eventos ensejaram que hoje a Teoria do Discurso seja discutida na Ciência Política, Sociologia, Antropologia, História, Relações Internacionais, Filosofia, Educação, Artes e tantas outras áreas, desenhando um cenário bem diferente daquele descrito por Lopes, Mendonça e Burity, na apresentação da versão brasileira de *Hegemonia e estratégia socialista...* após a publicação da primeira versão em inglês: “[...] o Brasil não foi um desses espaços de recepção e debate [...] notável silêncio da esquerda acadêmica e partidária brasileira. [...]. Não desconhecimento. Silêncio. Deliberada escolha de desengajar-se de debater com a perspectiva” (Laclau & Mouffe, 2015, p. 8). De forma contrária, atualmente, vemos que a Teoria do Discurso frutificou e, por fornecer sofisticação nas construções conceituais, ganha cada vez mais adeptos.

Para além dessa impressão baseada em nossa prática de pesquisa e vivência com nossos pares, fizemos também levantamento sistemático de artigos, dissertações e teses publicadas e disponibilizadas em sites oficiais de busca (*Scielo* e Banco de Teses e Dissertações da CAPES), com as palavras-chave ‘Teoria do Discurso’, ‘Ernesto Laclau e Chantal Mouffe’, concentrando-nos nas pesquisas na área da Educação. Não delimitamos o tempo de busca, justamente para identificarmos, sistematizarmos e analisarmos a inserção desse referencial teórico-metodológico, no Brasil.

Encontramos 33 artigos, 13 dissertações e 16 teses, totalizando 62 produções; destas, três artigos, duas dissertações e uma tese são circunscritos à administração/gestão educacional.

Dois dos artigos e a tese foram produzidos no grupo de pesquisa Qualidade da educação: sentidos e práticas na gestão escolar, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Os artigos foram escritos por Luciana Rosa Marques, Iágrici Maria de Lima Maranhão e Juliana Camila Barbosa Mendes (Marques, Maranhão, & Mendes, 2019), publicado na *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, e por Marques (2020), publicado na *Educar em Revista*. A tese, de uma das autoras do primeiro artigo (Mendes, 2019), foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, sob orientação de Luciana Rosa Marques. Outro artigo foi resultado das investigações de Letícia Brittes (2013), realizadas na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), com orientação de Álvaro Moreira Hypolito, tendo sido publicado na *Revista Exitus*, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). As duas dissertações foram desenvolvidas no Centro de Estudos e Pesquisa em Administração da Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, em Marília-SP (UNESP/Marília), sob orientação de Graziela Abdian.

No primeiro artigo, Brittes (2013) teve o objetivo de entender a emergência da gestão democrática no sistema público de ensino, no Brasil, e suas implicações na prática docente, por meio dos possíveis deslizamentos semânticos, buscando entender como a Teoria do Discurso (Laclau & Mouffe, 2015) contribuiria para a análise das propostas democráticas de gestão. A autora conclui, de maneira provisória, que, enquanto a gestão democrática se constitui como tentativa de normatividade sobre a escola pública, os professores devem construir espaços contra-



hegemônicos, na medida em que desenvolvem práticas investigativas sobre as regras discursivas e as estruturas curriculares, assumindo uma prática democrática radical.

Marques et al. (2019) têm como escopo a reforma do setor público de cunho empresarial, na Educação, com ênfase na qualidade da educação, através de sua materialização no contexto educacional contida em documentos e entrevistas com gestores do estado de Pernambuco. O objetivo foi tentar compreender qual o sentido de qualidade que se encontra hegemônico e como ele regula os parâmetros de desempenho, eficiência e eficácia dos serviços públicos, na burocracia da escola. Ao final, as autoras nos mostram que os elementos empresariais – como, por exemplo, gestão por metas e resultados, competitividade, padronização de currículos etc. – estão se materializando em políticas para Educação que têm prolongado, em suas práticas, a ideia de que qualidade educacional se alcança por meio do estabelecimento de metas, pautadas nos elementos empresariais, e em resultados alcançados na perspectiva dessas metas. O problema é que tais metas e resultados não coadunam com o mesmo discurso que corre em seu corolário de permanência estudantil, participação popular, inclusão social e cidadania. A baliza no conceito de significante flutuante de Laclau e Mouffe (2015) permite às autoras enfatizarem que a Nova Gestão Pública consegue garantir a movimentação de diferentes processos de significação ofuscados por uma prática diferente daquela que ela prega, de sorte que ela consegue ser adotada, não por solucionar os problemas educacionais, mas por conceber uma fidedignidade de que poderia solucionar.

O artigo de Marques (2020) também trata da Nova Gestão Pública e sua articulação de metas, resultados e avaliações em larga escala, na área educacional, porém, no estado de Goiás. Empregando entrevistas com dirigentes de escolas (com elevados e baixos Índices de Desenvolvimento Educacional), sindicatos e análise de documentos governamentais, a autora conclui, subsidiando-se na Teoria do Discurso, que a Nova Gestão Pública se constitui como ponto nodal, mesmo mantendo discursos de gestão democrática, esses evidentemente contrários àquela, em meio aos atores sociais que fizeram parte da análise; por isso, ela, apesar de ser hegemônica, não é única.

A tese de Mendes (2019) tem a intenção de relacionar a responsabilidade, *accountability*, e a qualidade social, com foco na avaliação enquanto fator indispensável para qualidade de ensino na Secretaria Estadual de Pernambuco. Por meio da Teoria do Discurso, da perspectiva pós-colonial de Bhabha e das redes de política de Ball, a autora dedicou-se a analisar como se desenvolveram discursivamente as relações mencionadas anteriormente, quais demandas foram articuladas para tal, no período de 2006 a 2018. Esse movimento permitiu que a autora constatasse que os significantes modernização e responsabilização foram associados como valores naturais a serem perseguidos, através da articulação entre *accountability* e qualidade social.

A dissertação de Rosa (2020) utiliza a Teoria do Discurso como subsídio teórico-metodológico para analisar a obra de Saviani, investigando qual seria a proposta de gestão da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo a autora, o referencial teórico-metodológico colaborou para ela entender como a ideia de superação da luta de classes e transformação social, contida no âmago da Pedagogia Histórico-Crítica, caso alcançada, não suprimiria as contradições sociais, justamente porque ela precisa fundamentar a identidade *a priori* a ser seguida por cada agente social, na medida em que a escola reproduz fielmente os seus conteúdos e pressupostos. Ela evidenciou, ainda, que o mais importante nessa relação são somente as premissas da Pedagogia Histórico-Crítica.

Carvalho (2020) buscou realizar, sob amparo da Teoria do Discurso e entrevistas semiestruturadas com dirigentes, diretores, alunos, professores e funcionários de duas escolas públicas estaduais paulistas ocupadas contra a reorganização escolar, entre 2015 e 2016, uma análise das práticas discursivas sobre política e gestão democrática. Nos discursos dos integrantes das escolas, apareceram diversos indicativos contra-hegemônicos em relação à proposta de reorganização escolar, pois eles ressignificaram os sentidos de política e gestão democrática, em seus momentos de equivalência e articulação.

Do levantamento e sistematização da produção, podemos destacar alguns elementos importantes. O primeiro é que são poucos os trabalhos em administração/gestão educacional desenvolvidos na perspectiva aqui defendida, como sendo potente para a produção do conhecimento, e tais trabalhos concentraram-se em Pernambuco (universidade federal) e São Paulo (universidade estadual). Quanto à análise efetuada com o referencial, podemos identificar que todos os trabalhos adotam a Teoria do Discurso para questionar a maneira pela qual a política e a gestão da escola, de certa maneira, coadunam com uma produção da normatividade, a fim de regulamentar um modo de gestão hegemônico, em detrimento de outras modalidades e sentidos de gestão democrática, na escola pública. Os autores utilizam os conceitos como uma metodologia que poderia trabalhar de outra forma essas questões e questionar o modo hegemônico de se pensar a escola: a teoria da gestão democrática conduz políticas públicas e, junto a elas, instaura os princípios e pressupostos

que as escolas e os atores escolares devem seguir, para alcançar determinado tipo de qualidade, mesmo existindo outras maneiras de pensar e sentir os desafios escolares, no cotidiano da escola. Nesse sentido, podemos assegurar que predomina a relação de prescrição entre teoria e prática presente nos estudos anteriores e o reforço da normatividade sobre a escola. Bem, após todo esse percurso, como podemos pensar, pois, as contribuições da Teoria do Discurso para as pesquisas em gestão escolar democrática?

## Considerações finais

Mostramos que, internacional e nacionalmente, houve uma mudança de agenda nas pesquisas em Educação, ocorrida, principalmente, em meados dos anos 1990. A escola passa a ser considerada um nível mesoanalítico potente, para a compreensão dos problemas educacionais e de perspectivas futuras melhores, sob diferentes referenciais teórico-metodológicos das pesquisas.

Em administração/gestão educacional, os pesquisadores admitem que é preciso estudar a escola e estar na escola, para conhecer sua prática e sua face institucional (Silva Júnior & Ferretti, 2004), seu cotidiano por dentro da escola (Paro, 1995) e, sobretudo, desenvolver uma teoria de gestão democrática que dê conta de modificar a escola, em função da transformação da sociedade (Russo, 2004). Como já evidenciado por outros autores trazidos ao longo de nosso debate, nesse bojo, as pesquisas constituem um modo de produção de conhecimento que hierarquiza e separa a teoria da prática: política da gestão, cotidiano do não cotidiano. E, embora se produza uma virada da perspectiva empresarial para a perspectiva democrática e também, metodologicamente, para o estudo da escola, nós, autores, não deixamos de exercer uma normatividade para a escola e sua prática pedagógica. É exatamente nesse ponto que inserimos a possibilidade de deslocamento que a Teoria do Discurso pode nos oferecer: com suas bases epistemológicas e sua compreensão de discurso – totalidade precária em constante movimento –, ela pode contribuir para uma nova forma de o pesquisador ir a campo ou ir à escola.

Ao considerar inseparável a prática linguística da extra linguística e compreender o discurso como prática articulatória, avançamos no sentido de não considerarmos analiticamente apenas a compreensão de conteúdos escritos para a análise da gestão escolar democrática. É possível considerarmos que quando falamos de gestão democrática, elementos ficam de fora, aspectos não são articulados e há, sempre, um novo modo de ser e de pensar que não está sendo considerado no discurso. Dessa forma, fugimos de discursos essencialistas, que pregam verdades universais e generalizantes, que se fazem independentes de contextos e contingências, e prometem a chegada em um lugar que não haja diferenças. Com o respaldo da Teoria do Discurso isso não é possível já que democracia pressupõe multiplicidade e heterogeneidade.

Queremos realçar que, se cabe na Teoria do Discurso a efemeridade das centralidades, assim, ela nos propicia olhar à escola e o que nela acontece, de forma distinta, sem indicar o que não está de acordo com as normatividades produzidas pela legislação ou pelas pesquisas em Educação, convidando-nos a explorar e conhecer negociações outras que ocorrem para concorrer à significação de algo que possa aparentemente já ter sentido estabelecido.

É preciso constar que, com Laclau e Mouffe (2015), somos defensores assíduos da democracia, que seja plural e radical, e temos na Teoria do Discurso uma outra possibilidade de compreensão da escola, a qual não é hegemônica. Dizemos isso, porque eles nos possibilitam identificar um modo hegemônico de pensar, independentemente do referencial teórico (positivista ou crítico), que hierarquiza o conhecimento, a política e o pesquisador. Permitindo-nos dialogar com Lopes (2015) no final do artigo, podemos transportar uma de suas constatações sobre a Teoria do Discurso, quando pensada nas teorias do currículo para a gestão escolar democrática, quando ela afirma que o conhecimento crítico, ao apontar um caminho a seguir – em nosso caso, a noção de democracia que a escola não executa, a da Lei – minimiza as possibilidades democráticas de gestão, por “[...] tentar estabelecer [...] um fundamento epistemológico realista e objetivista para as políticas [...]”; e, por isso, não abre “[...] possibilidades para que se opere na produção de múltiplas e mais democráticas subjetivações [...]” (Lopes, 2015, p. 130).

Os autores nos autorizam a concluir que, na escola, na universidade e nos diferentes governos, há funcionamento concomitante de práticas conservadoras e democráticas, as quais são, cotidianamente, desestabilizadas em busca de sentidos outros que não os existentes no momento. Portanto, ao defendermos que a Teoria do Discurso é potente referencial teórico-metodológico para o avanço nas pesquisas em administração/gestão educacional, não insistimos na ideia de que essa deva ser a melhor base teórica e, por isso, constituir-se hegemônica perpetuamente. Isso iria de encontro ao próprio referencial que afirmamos

reverberar nossas indagações. Assim, nossa compreensão de avanço recai no sentido de coexistência, ou seja, a Teoria do Discurso existindo conjuntamente com outros referenciais teórico-metodológicos que já se mostram bastante comuns, nas pesquisas dessa subárea, concebidos como perspectiva outra capaz de produzir conhecimento autêntico.

Pensamos que o desafio é perspectivarmos diálogos e proliferação das diferenças, reativando possibilidades ainda não existentes, pois nossa função não é dizer como a escola ou as pesquisas devam ser, futuramente, mas ampliar as oportunidades de construção de sentidos e de novas hegemonizações.

## Referências

- Abdian, G. Z. (2018). Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. *Educar em Revista*, 34(68), 107-122. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57481>
- Abdian, G. Z., Nascimento, P. H. C., & Silva, N. D. B. da. (2016). Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. *Educação & Sociedade*, 37(135), 465-480. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016154123>
- Alves, N., & Garcia, R. L. (2000). A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 1-37.
- André, M. E. D. (1984). Estudo de caso: seu potencial na Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 49(1), 51-54.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. London, UK; New York, NY: Routledge.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da escola*. Porto, PT: Editora Porto.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF. Recuperado de <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>
- Brittes, L. R. (2013). Democratização da gestão nas escolas públicas brasileiras em uma abordagem discursiva. *Revista Exitus*, 3(1), 89-99.
- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso (Org.), *O estudo da escola* (p. 125-150). Porto, PT: Editora Porto.
- Carvalho, M. G. (2021). *Discurso sobre Gestão escolar democrática no Brasil (1980-1990)* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.
- Carvalho, V. I. de (2020). *Gestão democrática: práticas discursivas dos integrantes de escolas públicas estaduais paulistas ocupadas em 2015/2016* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.
- Cunha, E. V. R. (2019). Permanecer na luta, para uma democracia radical e plural nas políticas de currículo. *Revista de Educação Pública*, 28(68), 357-377.
- Cury, C. R. J. (2016). Por dentro da escola pública. In Vitor Henrique Faro [homepage] Recuperado de <https://www.vitorparo.com.br/por-dentro-da-escola-publica/>
- Derrida, J. (2002). *A escritura e a diferença*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Facchini, R., Carmo, Í. N., & Lima, S. P. (2020). Movimentos feminista, negro e LGBTI no Brasil: sujeitos, teias e enquadramentos. *Educação & Sociedade*, 41(1), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.230408>
- Gallo, S., & Figueiredo, G. M. (2015). Entre a maioria e minoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 1(14), 25-51.
- Krasilchik, M. (2016). Livros por dentro da escola pública. In Vitor Henrique Faro [Homepage]. Recuperado de <https://www.vitorparo.com.br/por-dentro-da-escola-publica/>
- Laclau, E. (1978). *Política e ideologia na teoria marxista: capitalismo, fascismo e populismo*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.
- Laclau, E. (2018). *A razão populista*. São Paulo, RJ: Três Estrelas.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo, SP: Intermeios.

- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização educativa*. São Paulo, SP: Cortez.
- Lopes, A. C. (2015). Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In A. C. Lopes, & D. Mendonça (Orgs.), *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas* (p. 117-147). São Paulo, SP: Annablume.
- Lopes, A. C., & Mendonça, D. (2015a). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume.
- Lopes, A. C., & Mendonça, D. (2015b). Conversas com Ernesto Laclau. In A. C. Lopes, & D. Mendonça (Orgs.), *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas* (p. 9-14). São Paulo, SP: Annablume.
- Lüchmann, L. H. H., & Rodrigues, J. (2007). O movimento antimanicomial no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(2), 399-407.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Marques, L. R. (2011). A cultura democrática na gestão da escola pública: um estudo da análise do discurso dos conselheiros escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 73-93. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.3041>
- Marques, L. R. (2020). Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. *Educar em Revista*, 36, 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.69772>
- Marques, L. R., Mendes, J. C. B., & Maranhão, I. M. de L. (2019). A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(2), 351-367. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95409>
- Marx, K. (1985). *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo, SP: Abril Cultural.
- Mendes, J. C. B. (2019). *Política de responsabilização educacional: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco* (Tese de Doutorado). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco.
- Mendonça, D., & Rodrigues, L. P. (2014a). Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. In D. Mendonça, & L. P. Rodrigues (Orgs.), *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau* (p. 27-45). Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Mendonça, D., & Rodrigues, L. P. (2014b). Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In D. Mendonça, & L. P. Rodrigues (Orgs.), *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau* (p. 47-57). Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Mouffe, C. (2003). Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, Florianópolis, 1(3), 11-26. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Mouffe, C. (2005). Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, 1(25), 11-23. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000200003>
- Mouffe, C. (2015). *Sobre o político*. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.
- Mouffe, C. (2019). *Por um populismo de esquerda*. São Paulo, SP: Autonomia Literária.
- Nosella, P., & Buffa, E. (2013). *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas, SP: Alínea.
- Novaes, H. T. (2010). *A relação universidade-movimentos sociais na América Latina: habitação popular, agroecologia e fábricas recuperadas* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise* (p. 13-43). Lisboa, PT: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, M. E. N. (2020). Processo de reestruturação curricular: do discurso democrático ao corporativismo docente. *Currículo Sem Fronteiras*, 13(2), 320 -339.
- Paredes, C. G. (2017). *Publicações sobre gestão escolar democrática: análise a partir da metapesquisa (2005-2014)* (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.
- Paro, V. H. (1986). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo, SP: Autores Associados/Cortez.
- Paro, V. H. (1995). *Por dentro da escola pública*. São Paulo, SP: Xamã.
- Ribeiro, J. Q. (1952). *Ensaio de uma teoria da administração escolar* (Boletim 158). São Paulo, SP: FFCL-USP.
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (2007). A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo Sem Fronteiras*, 7(2), 131-147.

- Rosa, D. B. (2020). *Perspectiva de Gestão escolar para/na Pedagogia Histórico-Crítica* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.
- Russo, M. H. (2004). Escola e paradigmas de gestão. *Eccos*, 6(1), 25-42.
- Silva Júnior, C. A. (2002). O espaço da administração no tempo da gestão. In L. M. Machado, & N. S. C. Ferreira (Orgs.), *Política e gestão da educação: dois olhares* (p. 199-212). Rio de Janeiro, RJ: DP & A Editora.
- Silva Júnior, J. R., & Ferretti, C. J. (2004). *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo, SP: Xamã.
- Sousa Santos, B. (1999). Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215.
- Souza, A. R. (2006). *Perfil da gestão escolar no Brasil* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(49), 435-451.
- Vieira, S. L. (2007). Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(1), 53-69.

### INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

**Graziela Zambão Abdian:** Professora Assistente Doutora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília/SP). Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq. Líder do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5698-000X>

E-mail: [graziela.abdian@unesp.br](mailto:graziela.abdian@unesp.br)

**Paulo Henrique Costa Nascimento:** Pedagogo e Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP/Marília. Bolsista CAPES. Integrante do CEPAE desde 2010.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7512-8039>

E-mail: [paulo.hc.nascimento@unesp.br](mailto:paulo.hc.nascimento@unesp.br)

**Thamiris Slanzon de Carvalho:** Geógrafa formada pela UNESP/Ourinhos/SP. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP/Marília/SP. Bolsista CAPES. Integrante do CEPAE desde 2017.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2616-8226>

E-mail: [thamiris.slanzon@unesp.br](mailto:thamiris.slanzon@unesp.br)

**Natália Casagrande:** Cientista Social formada pela UNESP/Araraquara/SP. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP/Marília/SP. Bolsista CAPES. Integrante do CEPAE desde 2020.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8939-1540>

E-mail: [n.casagrande@unesp.br](mailto:n.casagrande@unesp.br)

**Mônica Gomes de Carvalho:** Pedagoga e Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP/Marília. Bolsista CAPES. Professora da rede municipal de Marília/SP no Ensino Fundamental 1.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9176-0288>

E-mail: [moni-k.93@hotmail.com](mailto:moni-k.93@hotmail.com)

#### NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados, redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, aprovação da versão final.