



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

NATALIA MARIA CASAGRANDE

**DEMOCRACIA E GESTÃO NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO
GOVERNO ESTADUAL PAULISTA (1995 – 2022)**

Marília
2024

NATALIA MARIA CASAGRANDE

**DEMOCRACIA E GESTÃO NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS
DO GOVERNO ESTADUAL PAULISTA (1995 – 2022)**

Tese apresentada para ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira

Orientadora: Profa. Dra Graziela Zambão Abdian

Marília
2024

C334d	Casagrande, Natalia Maria Democracia e gestão nas diretrizes educacionais do governo estadual paulista (1995 – 2022) / Natalia Maria Casagrande. -- Marília, 2024 159 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Graziela Zambão Abdian 1. Educação. 2. Gestão educacional. 3. Democracia. 4. Teoria do Discurso. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.
 Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

NATALIA MARIA CASAGRANDE

**DEMOCRACIA E GESTÃO NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS
DO GOVERNO ESTADUAL PAULISTA (1995 – 2022)**

Tese apresentada para ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Políticas Públicas e
Administração da Educação Brasileira

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian
UNESP – Câmpus de Marília
Orientadora

Profa. Dra. Luciana Rosa Marques
UFPE – Câmpus de Recife

Profa. Dra. Márcia Aparecida Jacomini
Unifesp – Câmpus de Guarulhos

Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente
UNESP – Câmpus de Marília

Profa. Dra. Claudia Pereira de Pádua Sabia
UNESP – Câmpus de Marília

Marília, 29 de maio de 2024.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. À CAPES, os meus mais sinceros agradecimentos pelo financiamento desta pesquisa, fundamental em toda a trajetória.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian, pelo apoio, paciência e compreensão durante o Doutorado, assim como o compartilhamento de todo o seu conhecimento para a escrita da tese, além de sua vital importância para o meu crescimento como pesquisadora e ser humano. Muito obrigada!

Aos meus colegas e integrantes do grupo de pesquisa CEPAE, com os quais pude adquirir e compartilhar novos aprendizados, fundamentais em minha trajetória durante esses quatro anos.

À banca examinadora: Profa. Dra. Márcia Aparecida Jacomini; Profa. Dra. Luciana Rosa Marques; Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente; e Profa. Dra. Claudia Pereira de Pádua Sabia, que aceitaram prontamente participar desta banca de doutorado e trazer suas contribuições para esse momento tão importante.

À Marlene Brito de Oliveira, Clóvis de Oliveira, Andresa de Oliveira e ao meu sobrinho Luiz Eduardo por toda a preocupação e amizade dispensada durante esta jornada.

Aos meus queridos familiares, meu irmão Diego, um amigo atencioso, que conhece bem a área acadêmica, entendendo as dores e alegrias, e sempre disposto a ajudar em todos os momentos. Ao meu tio Paulo, tia Vilma e avô Idivir, pelo carinho, atenção e cafés da tarde, e à minha avó Ednir por todo o seu amor e incentivo, a quem considero e amo muito (minha segunda mãe). À minha mãe Inês, pela qual me faltam palavras para descrever todo o meu carinho e amor – simplesmente agradeço por tudo e digo: “Te amo”. Você é a base da minha formação! Ao meu pai José Antônio, a quem amo e agradeço todo o suporte necessário aos meus anos de estudo.

Ao Pierre, nosso amor de quatro patas, por tornar os incansáveis dias na escrivania mais alegres e leves, sempre me lembrando da importância do exercício físico (pedindo pra passear) e da alimentação correta (querendo papar).

E por último e não menos importante, à Janaina de Oliveira, meu amor, companheira de vida e jornada acadêmica. Quantas alegrias e tristezas ao seu lado! Faltam palavras para descrever o quanto seu apoio, ajuda e compreensão foram fundamentais durante esse árduo caminho. Amo você!

Você precisa saber da piscina
Da margarina, da Carolina, da gasolina
Você precisa saber de mim
(Compositor: Caetano Veloso
Intérprete: Gal Costa)

RESUMO

A presente tese, desenvolvida junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), analisa a relação entre gestão educacional e democracia em diretrizes governamentais da educação da rede estadual paulista, no período que compreende os anos de 1995 a 2022. O objetivo foi analisar o movimento de articulação de demandas equivalenciais presentes nesta relação, compreendendo, assim, como determinados sentidos de democracia se hegemonizam em documentos oficiais. Para tal finalidade, em uma perspectiva pós-estrutural, utilizamos a Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) e suas categorias como proposta teórico-metodológica, por meio da qual foi possível identificar uma ordem existente (hegemonização) e problematizá-la, em busca da desconstrução daquilo que está estabilizado e ordenado. Fugimos, portanto, de uma totalidade, a partir da concepção de gestão e democracia como parte de um processo discursivo descentrado. No que se refere ao material analisado, utilizamos como fonte de pesquisa o *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), com foco nas Resoluções referentes às diretrizes que regem a educação estadual básica. Em nossas análises, percebemos que as ações do PSDB no governo paulista foram, por muitos anos, eficientes articuladoras de demandas, em uma sociedade que priorizava o trabalho, as técnicas e o resultado, características que foram suficientes para que os sentidos de gestão educacional e democracia se equivalessem. Entretanto, com as demandas oriundas das transformações da sociedade marcada pelo antagonismo, o governo perde, gradativamente, a capacidade de realizar a articulação para que o princípio de gestão democrática se equivalha com a pluralidade e a radicalidade próprias do social. Em síntese, a não radicalização do pluralismo e, com esta, a ausência da articulação envolvendo a multiplicidade das diversas lutas democráticas, foram as responsáveis por enfraquecerem a hegemonia do partido, não apenas em âmbito estadual, mas também nacional. Abrimos espaço, portanto, para a necessidade de nos atentarmos à relação entre gestão educacional e democracia no governo paulista a partir da perspectiva da multiplicação dos discursos, abandonando a concepção de uniformização.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão educacional; Democracia; Teoria do Discurso; Pós-estruturalismo; Governo paulista.

ABSTRACT

This thesis, developed together with the Center for Studies and Research in Education Administration (CEPAE), analyzes the relationship between educational management and democracy in government guidelines for education in the São Paulo state network, in the period from 1995 to 2022. The objective was to analyze the movement of articulation of equivalent demands present in this relationship, thus understanding how certain meanings of democracy are hegemonized in official documents. For this purpose, from a post-structural perspective, we used Discourse Theory (Laclau; Mouffe, 2015) and its categories as a theoretical-methodological proposal, through which it was possible to identify an existing order (hegemonization) and problematize it, in search of the deconstruction of what is stabilized and ordered. We therefore escape from a totality, based on the conception of management and democracy as part of a decentered discursive process. Regarding the material analyzed, we used the website of the São Paulo State Department of Education (SEDUC-SP) as a research source, focusing on the Resolutions referring to the guidelines that govern basic state education. In our analyses, we realized that the actions of the PSDB in the São Paulo government were, for many years, efficient articulators of demands, in a society that prioritized work, techniques and results, characteristics that were sufficient for the senses of educational management and democracy were equivalent. However, with the demands arising from the transformations of society marked by antagonism, the government gradually loses the capacity to carry out coordination so that the principle of democratic management is equivalent to the plurality and radicality typical of the social. In short, the non-radicalization of pluralism and, with this, the absence of articulation involving the multiplicity of different democratic struggles, were responsible for weakening the party's hegemony, not only at the state level, but also at the national level. We therefore open space for the need to pay attention to the relationship between educational management and democracy in the São Paulo government from the perspective of the multiplication of discourses, abandoning the concept of standardization.

Keywords: Educational management; Democracy; Discourse Theory; Poststructuralism; São Paulo government.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Artigos selecionados a partir de levantamento no Scielo	68
Quadro 2 - Teses selecionadas a partir de levantamento na BDTD	69
Quadro 3 - Resoluções: Organização Curricular	89
Quadro 4 - Resoluções: Avaliação/qualidade de ensino	91
Quadro 5 - Resoluções: Aspectos da gestão	92
Quadro 6 - Resoluções: Programas e projetos gerais	93
Quadro 7 - Resoluções: Bloco 2 – Diversidade e cultura.....	94
Quadro 8 - Governadores do estado de São Paulo entre 1995 e 2022.....	99
Quadro 9 - Secretário(a)s da Educação do estado de São Paulo entre 1995 e 2022	99
Figura 1 - Etapas da pesquisa	18
Figura 2 - Divisão das resoluções em blocos	87
Figura 3 - Forma de análise das resoluções	88
Gráfico 1 - Temas e quantidades de resoluções	86
Gráfico 2 - Divisão das temáticas em blocos	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALESP	Assembleia Legislativa do estado de São Paulo
APM	Associações de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEESP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CENAFORL	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEPAE	Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CME	Conselho Municipal de Educação de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCC	Fundação Carlos Chagas
FE	Faculdade de Educação
FEESP	Fórum de Educação do estado de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMP	Fundação do Ministério Público
GQT	Gestão da Qualidade Total
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleo de Educação Indígena
NGP	Nova Gestão Pública
PAC	Projeto de Assistência ao Currículo
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEI	Programa Ensino Integral
PET	Teoria do Equilíbrio Pontuado

PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEI	Programa Ensino Integral
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PST	Partido Social Trabalhista
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QAE	Quadro de Apoio Escolar
QM	Quadros do Magistério
QSE	Quadro da Secretaria da Educação
RS	Rio Grande do Sul
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Secretaria de Educação
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SED	Secretaria Escolar Digital
SEDUC	Secretaria da Educação
SP	São Paulo
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TGA	Teoria Geral da Administração
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRG	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	TEORIA DO DISCURSO E A DESCONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TOTALIDADE.....	20
2.1	O Pós-estruturalismo e a desconstrução da abordagem essencialista.....	21
2.2	Teoria do Discurso: Antagonismos e hegemonia.....	27
2.3	A Teoria do Discurso e os estudos sobre gestão educacional	38
3	GESTÃO EDUCACIONAL E DEMOCRACIA: DA PRESCRIÇÃO À PRÁTICA DISCURSIVA.....	41
3.1	A binaridade nos estudos sobre gestão educacional	41
3.2	A democracia e o equívoco da perspectiva totalitária.....	53
3.3	Gestão e democracia como prática discursiva	56
4	OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO GOVERNO PAULISTA COMO MATERIAL DE ANÁLISE	84
5	GESTÃO EDUCACIONAL E DEMOCRACIA: UMA ANÁLISE DOS SUJEITOS E DAS RESOLUÇÕES	96
5.1	Configuração política do PSDB no estado de São Paulo.....	96
5.2	Trajetória dos sujeitos e análise das resoluções da SEDUC-SP no governo paulista	98
5.2.1	Mandato Mário Covas (1995-2001).....	100
5.2.2	Mandato Geraldo Alckmin (2001 – 2006)	108
5.2.3	Mandato José Serra (2007 – 2010).....	115
5.2.4	Mandato Geraldo Alckmin (2011 – 2018)	120
5.2.5	Mandato Doria (2019 – 2022).....	131
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	144

1 INTRODUÇÃO

Os temas referentes à educação escolar sempre estiveram presentes em minha trajetória acadêmica. Ainda adolescente, estudante do ensino médio público nos anos 2000, questionava o espaço escolar e suas relações com a formação democrática da sociedade e com as demandas dos estudantes e da comunidade.

Já na graduação em Ciências Sociais, na Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, tive a oportunidade de integrar a equipe de pesquisadores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na disciplina Sociologia. A partir destas vivências e dos estudos teóricos, minhas antigas inquietações sobre o caráter da escola se resumiram em uma única palavra: crise – o sistema educacional estava passando por uma crise de significação. A análise respaldada na teoria crítica concluiu, entre outros aspectos, que a comunidade escolar não mais visualizava sentido na escola, se tornando uma prática vazia tanto para alunos como para professores.

Motivada por minha passagem pelo PIBID, realizei pesquisa de mestrado em Ciências Sociais analisando a construção social do discurso da sociedade civil, Estado e segmentos jornalísticos sobre a crise do sistema escolar público em um contexto no qual suas políticas e estratégias de ação pareciam ser impotentes para conter as problemáticas sociais que se acentuavam.

A minha compreensão naquele momento era a de que eu estaria contribuindo para repensar, no âmbito escolar, a questão da crença e da moral vigentes na escola pública contemporânea, isto é, o enfraquecimento da crença/moral cultural em detrimento da moral econômica. Assim, o intuito com a minha pesquisa de mestrado era demonstrar que a categoria moral/crença – educação para a cultura – cedia espaço à categoria econômica – educação para o mercado. Enquanto proposta teórica e metodológica, a escolha foi pela Sociologia Reflexiva, projetada por Pierre Bourdieu (2002), a qual contribui para que as variáveis não sejam analisadas isoladamente, mas sim dentro de um amplo contexto. O fundamento da pesquisa se centrou no mundo relacional, pois, na visão do autor, o real é relacional¹. O pressuposto foi o de que para se entender a instituição escolar era necessário que houvesse também a compreensão do que se discursava sobre educação, tanto referente ao Estado quanto aos atores

¹ “Se é que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual se julga sabertudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (BOURDIEU, 2002, p. 31).

envolvidos no campo escolar público, assim como os familiares.

A pesquisa analisou o discurso em dois âmbitos. Em um primeiro, recorreu ao mapeamento de discursos nacionais via imprensa sobre os problemas do sistema escolar público comuns ao Brasil a partir de 2003 - inserção do governo petista (presidente Luiz Inácio Lula da Silva), até o ano de 2013 - penúltimo ano de governo da presidenta Dilma Rousseff) – pensando na análise de maneira macrosociológica. Nestes discursos, o intuito era analisar os pronunciamentos da sociedade civil e dos governantes veiculados pela mídia, atentando-se às notícias divulgadas a respeito da educação de uma maneira ampla – o jornal Folha de São Paulo – tanto em suas versões impressa como *online*. O local analisado foi escolhido pelo fato de se apresentar como expressivo veículo de informação e formador de opiniões e crenças. Em um segundo âmbito, mapeamos de forma microsociológica os agentes envolvidos no campo escolar, por meio de um estudo de caso.

Mesmo reconhecendo as contribuições da pesquisa e a qualidade do seu rigor teórico-metodológico, alguns aspectos me incomodaram. Teoricamente, ainda que tentasse fugir da estrutura que limita a ação individual, ao centrar-se no indivíduo, Bourdieu, autor de referência da pesquisa, acaba posicionando-o dentro desta estrutura que, mesmo com suas brechas, faz manter a unificação e totalidade ao considerar como válida apenas a luta de classes. Talvez eu estivesse buscando encontrar o motivo da crise para além das variáveis objetivas comumente utilizadas - como falta de investimento do poder público, baixos salários dos professores, desinteresse dos alunos, dentre outros -, mas era algo inviável com o referencial utilizado. Como eu poderia considerar a crise da escola pública enquanto uma construção social e identificar atores, instituições e motivações inseridas neste contexto se eu já partia de um referencial teórico que considerava somente a existência de uma estrutura social pré-concebida (estrutura de classes)? Partindo de uma estrutura já definida, as respostas estavam dadas pelo referencial, pois dentro de um sistema que reproduz as diferenças de classes, não há outro “inimigo” a ser identificado e outra “luta” a ser travada, a não ser contra o capital.

Esses conflitos vivenciados parecem coincidir com aqueles presentes na trajetória do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), grupo que integrei a partir de 2019 como doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília (SP). Neste momento, pude entrar em contato com novos horizontes teóricos, os quais vêm contribuindo no questionamento da produção em Educação, especialmente, da área da gestão educacional.

O que nos mobiliza é a necessidade de repensarmos a própria função da teoria e a forma como ela se constrói. A partir das nossas experiências com autores como Foucault (1982); Bourdieu, (2004); Certeau (1994); Sousa Santos (1999); Canário (2006); Laclau e Mouffe (2015) está sendo possível “[...] discutir os rumos da teoria crítica do campo da administração/gestão educacional/escolar e as dificuldades de ela se construir de forma a estabelecer novas relações entre teoria e prática, que fujam ao modelo prescritivo” (Abdian; Nascimento; Silva, 2016, p. 473). Nosso propósito é nos firmarmos em torno de uma produção do conhecimento que fuja do impulso normativo e prescritivo, buscando horizontes teóricos e metodológicos que possibilitem a aproximação de nossos objetos de pesquisa em novas bases de construção do conhecimento científico.

Temos questionado os desdobramentos das pesquisas em gestão educacional que opõem, em um modelo dual, a perspectiva empresarial e a perspectiva da especificidade da escola, em uma ideia de verdadeiro e falso (Nascimento, 2023). Importante ilustrar que até os anos 1980, a base teórica predominante de estudos era a teoria administrativa empresarial. No que se refere ao Brasil, a abertura política e o processo de (re)democratização da sociedade, juntamente com a criação dos programas de pós-graduação em Educação, possibilitaram que a teoria crítica fosse introduzida aos estudos, fazendo com que a administração escolar passasse a ser concebida, ao invés de um caráter técnico, como um ato político em prol da transformação social (Arroyo, 1983; Paro, 2018; Félix, 1989). Assim, a administração escolar se constituiu como uma referência fundamental para a transformação da sociedade, com o intuito de diferenciar o processo pedagógico do fabril, introduzindo um novo paradigma pautado em um referencial marxista.

De acordo com Paro (2018), a gestão determina e é determinada pelos condicionantes sociais, culturais, políticos e econômicos, tendo de servir para fins revolucionários - teoria crítica marxista - ou para fins de manutenção do *status quo* - teoria da administração empresarial. Apegando-se à teoria crítica marxista, compreendendo-a como o referencial teórico que subsidia as pesquisas em gestão democrática, o autor reflete a respeito da sociedade capitalista, afirmando que, nesta, a gestão possui uma finalidade conservadora, com o intuito de assegurar o domínio de uma classe sobre a outra. Paro (2018) ressalta, entretanto, também haver a possibilidade de a gestão se apresentar como revolucionária, colaborando para a superação da estrutura social vigente, à medida que se converta em uma práxis reflexivamente revolucionária. Tem-se, portanto, na discussão sobre especificidade da escola/gestão democrática, a necessidade da superação da estrutura social vigente como fundamento para se

conceber a democracia.

Entretanto, ressaltamos que tanto na administração empresarial quanto na gestão democrática (especificidade da escola), insere-se a problemática da prescrição sobre aquilo que a escola deve fazer (Abdian, 2018a). Ou seja, mesmo com a ruptura do paradigma empresarial, a teoria crítica da administração ainda mantém um modelo prescritivo de fazer ciência, o qual também enfatiza como deve vir a ser a democracia e a função social da escola. Como ressaltam Souza (2006), Russo e Abdian (2009), Luce e Medeiros (2006), a construção de uma teoria crítica a partir da especificidade da escola – gestão democrática – acaba se reduzindo ao ir à escola para afirmar que a mesma não é democrática. A partir desta constatação, pode-se afirmar que essa mudança acabou por não influenciar diretamente a transformação da realidade escolar.

Em uma das teses defendidas no grupo, Nascimento (2023) realiza uma crítica radical ao conhecimento prescritivo, afirmando que há limitação e imposição de regras de formação que impedem o avanço da produção do conhecimento na área. Neste sentido, lança a ideia de que a problemática possa não estar na implantação da gestão democrática no cotidiano, mas sim no fato de o conhecimento não captar outros problemas presentes no contexto e também nada fazer com relação a isso, por estar imerso em regras de formação que o impedem de estabelecer outros horizontes entre teoria e prática. “Por uma cartografia da gestão educacional” demonstra essas regras operando na análise de um estudo de caso realizado por autor circunscrito no segundo paradigma (Paro, 2018), e conclui muito próximo àquilo que acabei concluindo em minha pesquisa de mestrado.

Neste momento, as expectativas individuais e do grupo de pesquisa se integraram e permitiram que eu revisasse o tema inicial apresentado na seleção do doutorado que era analisar a presença da Gestão da Qualidade Total (GQT) na Educação. A revisão se fez necessária por constatar que era muito provável que, mesmo mudando a temática, eu chegasse àquelas conclusões sobre a gestão: há aquela que serve ao capital no modelo empresarial e há aquela pretendida por aqueles que querem superar o modelo anterior, sendo uma totalidade suplantada pela outra, ao menos na teoria.

É como fruto da integração entre meu percurso acadêmico e minha aproximação com as preocupações e atuação do CEPAE que se constrói a relação entre gestão educacional e democracia, em uma perspectiva pós-crítica/pós-estrutural, como problema de pesquisa desta tese de doutorado: Como foram e estão sendo hegemonizados os discursos sobre gestão educacional e democracia nas diretrizes governamentais da educação da rede estadual paulista e quais relações sedimentam o discurso sobre gestão democrática?

Elegemos o período que compreende os anos 1995, início de um partido político no poder paulista - Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) - a 2022, início da tese de doutorado e fechamento do período de 27 anos ininterruptos do partido no poder, tendo como aporte teórico-metodológico a Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), a qual será apresentada na construção da tese.

O objetivo geral foi analisar o movimento de articulação das demandas equivalenciais presentes na relação entre gestão educacional e democracia nas diretrizes governamentais da educação paulista, compreendendo, assim, como determinados sentidos de democracia se hegemonizam em documentos oficiais. É importante ressaltar que ao discutirmos sobre a hegemonização de discursos, não estamos apontando para um processo no qual o governo é o centro de onde emanam todos os discursos, mas, apenas, mais um dos contextos em que esse processo se constitui. No que se refere aos objetivos específicos, analisamos as relações entre gestão e democracia nos textos legais do governo paulista utilizando a Teoria do Discurso com algumas de suas noções: hegemonia, discurso, articulação, demanda, diferença, equivalência, ponto nodal, antagonismo, poder, política e político, pois estas nos possibilitam compreender as relações que constituem o social.

Entendemos que o “[...] discurso se institui por uma ampla articulação a qual podemos fazer referência por um significante genérico – um nome – aglutinador de sentidos” (Lopes; Matheus, 2014, p. 339). Desta forma, o processo discursivo em torno do democrático é compreendido por nós como descentrado, sendo os documentos referentes às diretrizes governamentais mais uma das formações discursivas, a qual nos propomos investigar. Há um discurso produzido sobre democracia que acontece por meio de uma prática articulatória de diferentes demandas sociais no governo do PSDB, assim como em qualquer outro partido. Existem ações dos governos, quaisquer sejam estes, que buscam produzir um centro na política democrática. Buscamos compreender, assim, o que torna possível a hegemonização de determinados sentidos da política.

Seguindo esta discussão, podemos dizer que

Construir o conceito de hegemonia envolve, portanto, não um simples esforço especulativo no interior de um contexto coerente, mas um movimento estratégico mais complexo que exige a negociação entre superfícies discursivas mutuamente contraditórias [...] o conceito de hegemonia supõe um campo teórico dominado pela categoria de articulação e que, portanto, os elementos articulados podem ser identificados separadamente (Laclau; Mouffe, 2015, p. 163-164).

Temos como foco identificar o processo de hegemonização do discurso e, em certa medida, desafiá-lo. A partir da Teoria do Discurso como proposta teórico-metodológica, será possível identificar uma ordem existente (hegemonização) e problematizá-la, em busca da desconstrução daquilo que está estabilizado e ordenado. Fugimos, portanto, de uma totalidade, a partir da concepção de democracia como parte de um processo discursivo descentrado. Com Mouffe (2015), podemos dizer que discordamos da perspectiva otimista referente a uma forma consensual de democracia e argumentamos que

[...] imaginar o objetivo da política democrática em termos de consenso e reconciliação não é somente um equívoco conceitual, mas também algo que envolve inúmeros riscos políticos. O anseio por um mundo no qual a dicotomia nós/eles estaria superada está baseado em falsas premissas, e aqueles que compartilham essa visão certamente não compreendem a verdadeira tarefa que a política democrática tem diante de si (Mouffe, 2015, p. 2).

Com relação ao material a ser analisado, temos de dizer que a fonte principal desta pesquisa é o *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP)², o qual disponibiliza os documentos referentes à produção de textos legais do governo paulista direcionados à escola. Optamos por analisar as resoluções da SEDUC-SP entre os anos de 1995 a 2022, período de atuação do PSDB no governo paulista.

Ao iniciarmos as buscas pelo *site* da SEDUC-SP, nos deparamos com a necessidade de fugirmos da limitação de utilizarmos somente os termos gestão e/ou democracia. Isto se deu, em um primeiro momento, em decorrência do número insignificante de resultados que previamente encontramos. Posteriormente, compreendemos que a limitação a estes termos de busca nos colocaria em uma cilada teórico-metodológica, pois estaríamos limitando a compreensão da gestão. Percebido isto, a busca no *site* mencionado foi realizada ano a ano, selecionando os documentos com assuntos que se referiam às várias ações significativas para analisarmos os discursos sobre gestão e democracia nas diretrizes da educação paulista, independente de aparecer gestão ou democracia no nome.

Subsidiando-nos na proposta da Teoria do Discurso e caminhando em conjunto com o CEPAE, pretendemos contribuir para uma urgente reavaliação teórica da gestão educacional – essa é a tarefa proposta por Laclau e Mouffe (2015) no campo da política. Em posse destes conhecimentos, será possível colaborar para o fortalecimento da esquerda - inclusive,

² Disponível no link: <https://www.educacao.sp.gov.br/>

necessidade já anunciada pelos autores e corroborada por nós na área da gestão:

O pensamento de esquerda se encontra hoje numa encruzilhada. As ‘verdades evidentes’ do passado – as formas clássicas de análise e cálculo político, a natureza das forças em conflito, o próprio sentido das lutas e objetivos da esquerda – têm sido seriamente questionadas por uma avalanche de mutações históricas que revolveram o terreno em que tais verdades foram constituídas. [...] Toda uma série de novos fenômenos positivos subjaz às mutações que tornaram a tarefa de reavaliação teórica tão urgente [...] (Laclau; Mouffe, 2015, p. 51).

A relação entre democracia e gestão neste trabalho é compreendida como totalidade estruturada por uma prática articulatória, sendo esta prática o estabelecimento de uma relação entre elementos que possuem sua identidade alterada por esta articulação (Abdian, 2018b). Isto significa que a formação discursiva que será por nós analisada nos documentos que constituem o material da pesquisa é resultado das práticas articulatórias no formato de uma totalidade estruturada. A articulação organiza as diferenças dispersas por meio de relações de equivalência e, assim, um discurso político se forma por meio das práticas articulatórias, as quais nos atentam para a impossibilidade do fechamento de uma estrutura discursiva (Laclau; Mouffe, 2015).

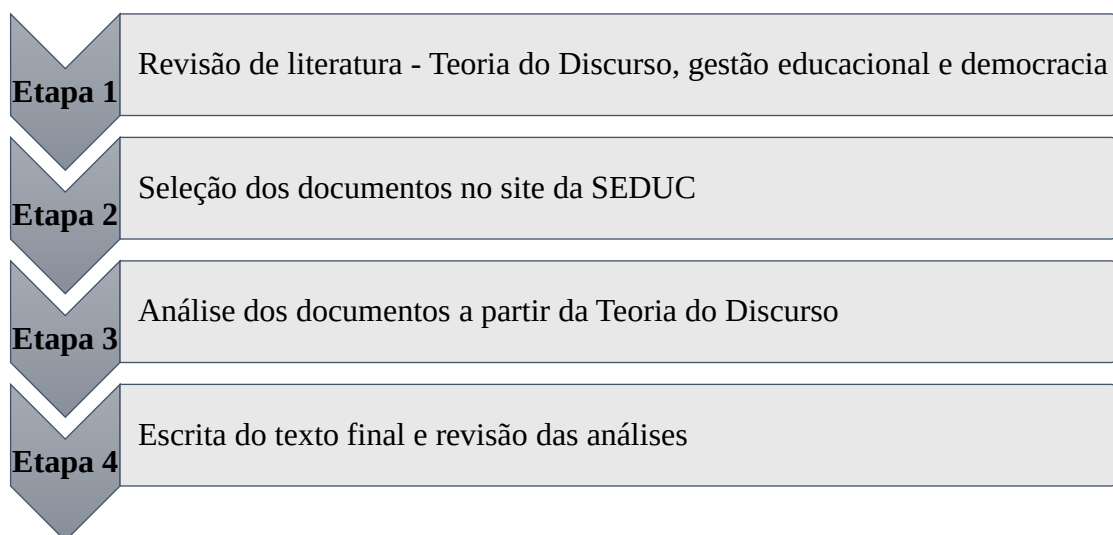
Nossa hipótese foi a de que há a circulação de sentidos que se encontram estabilizados em prol de uma totalidade que apaga as contingências na área da gestão educacional, compreendendo o processo de articulação de demandas que surgem na configuração política – do PSDB, de qualquer outro partido ou, em maior instância, na dinâmica do social. Há uma dinâmica de circulação de sentidos, sendo alguns destes excluídos, enquanto outros se equivalem e acabam se hegemонizando. E a partir da análise das relações entre gestão educacional e democracia foi possível, como objetivo específico, analisar o processo de sedimentação do discurso de gestão democrática.

O referencial teórico permitiu compreender o contexto da hegemонização em torno da função social da escola pública, à medida que nos coloca o olhar para o contingente e o precário, fugindo, portanto, da prescrição e da totalidade, a partir da concepção do “radical e plural” (Mouffe, 2015).

A contribuição maior do CEPAE e desta tese em específico, realizada no contexto discursivo das diretrizes governamentais paulistas, é analisar as lógicas discursivas que circulam e se hegemонizam, possibilitando compreender o que é excluído desse processo e os vários sentidos que podem circular e, principalmente, problematizar o que é hegemônico tanto no material a ser analisado quanto no método que vem sendo predominante na área.

A ilustração abaixo apresenta, de forma resumida, as etapas para realização desse trabalho.

Figura 1 - Etapas da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Com relação à estrutura da tese, a divisão de nosso conteúdo foi realizada em cinco seções. Dando sequência à presente Introdução, segue-se para a seção dois, na qual discutimos a respeito do nosso referencial teórico e metodológico – a Teoria do Discurso - buscando, primordialmente, desconstruir a noção de totalidade, o que será de suma importância para alcançarmos nosso objetivo de fazer circular sentidos em torno da relação entre gestão educacional e democracia.

No que se refere à seção três, discutimos sobre a gestão educacional no Brasil. Em um primeiro momento, apresentamos as características prescritivas dos estudos na área de gestão, nos posicionando de maneira crítica, fugindo do caráter totalitário destes e afirmando nosso intuito de fazer circular sentidos sobre gestão que se distanciam da dualidade - gestão democrática *versus* gestão empresarial. Desta forma, entendemos que outros sentidos poderão circular para além da oposição contida nestes estudos já apresentados. Posteriormente, o foco será em torno da discussão sobre democracia e a necessidade de, assim como pretendido com a gestão, abandonarmos o sentido totalitário que impera nesses estudos. A partir de uma abordagem pós-estrutural, o conceito de democracia abre caminhos para uma discussão sobre seu sentido radical e plural (Mouffe, 2015; Laclau; Mouffe, 2015). Para finalizar a seção três, analisamos as produções acadêmicas desenvolvidas sobre práticas discursivas em gestão e

democracia no governo paulista.

Já na seção quatro, apresentamos os documentos oficiais do governo paulista como material de análise, a partir da exposição das resoluções selecionadas da SEDUC-SP em quadros, além da forma de análise das mesmas. Por último, na seção cinco, realizamos a análise da trajetória dos sujeitos envolvidos – governadores e secretários -, assim como das resoluções selecionadas, tendo como base teórica/metodológica a Teoria do Discurso, buscando compreender como os sentidos de democracia se equivalem e a hegemonia se constitui em formato de resolução.

2 TEORIA DO DISCURSO E A DESCONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TOTALIDADE

Na presente seção, discutiremos a respeito da Teoria do Discurso, elaborada pelos autores Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), proposta teórica e metodológica escolhida para alcançar o nosso objetivo, já exposto na seção anterior. Para tal finalidade, no entanto, é necessário, antes de discorrermos a respeito da Teoria do Discurso, frisarmos e darmos breve seguimento àquilo que já foi apresentado em nosso texto, e que vai ao encontro do que é por nós estudado: os rumos da teoria crítica no campo da gestão educacional e as intempéries de sua constituição de maneira a estabelecer novas relações entre teoria e prática que abandonem o modelo prescritivo.

De acordo com Abdian (2018b, p. 10-11),

[...] as mudanças de paradigma da gestão empresarial para a gestão que considera a especificidade da escola, norteadas pela teoria da gestão democrática, rompeu teoricamente com a ideia de semelhança entre as organizações, construiu referencial crítico para a análise da escola, mas conservou o modo de pensar a construção do conhecimento, qual seja, a teoria da gestão (agora democrática) oferece ferramentas suficientes para a transformação da realidade. Esta, por sua vez, não se transforma porque não incorpora tal teoria.

A autora também evidencia que há elementos constitutivos da teoria que criam obstáculos para que a mesma possa voltar-se para si, por meio de um processo autocrítico, no sentido de construir novos panoramas para a forma de refletir sobre o conhecimento e sua própria construção. A hipótese, resultado de pesquisas e discussões anteriores em seus estudos, pode ser problematizada por meio da própria literatura na área. Com Alonso (1976) e Mello (1997), tem-se a perspectiva empresarial, a qual previa, respectivamente e em momentos históricos distintos, serem os problemas da educação constituídos por falhas de natureza administrativa e a necessidade de criação de um novo padrão de gestão que viesse para resolver as problemáticas relacionadas à ineficiência da escola. Já no que se refere à perspectiva da especificidade da escola (Arroyo, 1983; Paro, 2018; Felix, 1989), com discussões trazidas pelos autores também em períodos distintos, porém, contínuos – meados dos anos 1980 até os dias atuais – a gestão democrática seria a solução para os problemas enfrentados pela escola pública na atualidade.

É possível reconhecer avanços na produção do conhecimento entre os anos 1960 e 1980 com as análises da teoria crítica, principalmente porque ela se constrói para evidenciar os aspectos políticos constituintes da educação e da gestão escolar, denunciar o tecnicismo e as

relações estreitas entre desenvolvimento econômico e educação de forma mecanizada e apontar problemas cruciais para se pensar formas mais justas de organização da sociedade.

No entanto, há alguns anos, o grupo de pesquisa CEPAE ao qual pertence esta tese, vem analisando a produção da teoria crítica e os trabalhos posteriores à publicação da Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tem indicado que, embora haja avanços, ambas as perspectivas não desenvolveram um olhar crítico sobre si, impedindo o conhecimento de produzir novas abordagens.

Assim, compreendendo as diferenças radicais dos referenciais das duas teorias e o mérito da teoria crítica, Abdian (2018b, p. 11-12) questiona: “[...] a lógica não é semelhante: a teoria dizendo exatamente qual a saída para os problemas da prática”? Percebemos, portanto, que a mudança teórica (empresarial/conservadora para a democrática/ progressista) e/ou metodológica (pesquisa teórica para pesquisa com coleta de dados empíricos no cotidiano escolar) não é suficiente caso não se atenha ao modo de construção do conhecimento e de interação com o cotidiano escolar.

Os autores que têm contribuído para essas problematizações pelo CEPAE são de base pós-estruturalista e subsidiaram a análise desta tese.

2.1 O Pós-estruturalismo e a desconstrução da abordagem essencialista

A partir das décadas de 1950 e 1960, as discussões sobre fundamentação e cientificidade são instigadas no âmbito das ciências sociais, juntamente com o movimento denominado estruturalismo. No entanto, quase que paralelo ao surgimento do estruturalismo, que rapidamente se tornou reconhecido internacionalmente, surge também a sua crítica, conhecida como pós-estruturalismo, que se desenvolve em meados da década de 1960, despontando, sobretudo, com os estudos de Jaques Derrida, introduzindo às ciências sociais um projeto de desconstrução e (des)fundamentação - o pós-fundacionalismo (Mendonça; Rodrigues, 2014a).

Ao problematizar o fundamento último, o pós-estruturalismo destaca um cenário que cede espaço para o contingente, o precário e o discursivo destes fundamentos, introduzindo a abordagem desconstrutivista e uma nova forma de se compreender o mundo - pós-fundacionalista. A essência e a universalidade são constantemente enfrentadas pelo pós-fundacionalismo, abandonando a concepção de fundamento último e “partindo do pressuposto de que todo fundamento, seja ele político, filosófico, epistemológico, etc, é uma construção social, discursiva e, portanto, contingente (Coelho *et. al*, 2017, p. 17).

O ato de conhecer pode ser compreendido como algo para além de fundamentar. Partindo deste pressuposto, convém trazer à cena Heidegger (2014). Para o autor, não se pode confundir a dimensão de fundamento com a atividade fenomenológica da consciência, já que suspender ou promover qualquer fundamentação não possibilita a suspensão do ato de conhecer. Assim, insere-se a necessidade e inevitabilidade da interpretação, uma vez que os objetos são acessados por meio de seus significados diante do contexto social e cultural em que se vive. Em síntese, a lógica que impera é a mudança do “é isso” – fundamentar – para o “é isso, mas depende do contexto” – desfundamentar.

Para Marchart (2009 *apud* Cunha, 2015), na perspectiva heideggeriana, a contingência aparece como uma noção radical do acontecimento, trazendo a perspectiva da impossibilidade da existência de um fundamento último para o social. Assim, todo acontecimento elimina as certezas de um fundamento último, como ilustra Cunha (2015, p. 89), na citação a seguir:

Na Teoria do discurso de Ernesto Laclau, a noção heideggeriana de abismo perfaz a expressão do lugar vazio do fundamento que é, para o teórico argentino, o *lugar de não-fundamento*, o lugar em que se coloca a presença de uma ausência ou a ausência de uma presença a expor o vazio que constitui a significação. Os estudos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011) expandem as postulações fenomenológicas de Heidegger na direção de uma concepção discursiva do social. Acenar para este lugar vazio não representa encetar um anti-fundacionalismo. Para Laclau (2013), enquanto o anti-fundacionalismo vindica que não há centros de qualquer natureza e, portanto, tudo é dispersão no terreno social, o pós-fundacionalismo, apoiado na ideia de abismo, opera com a noção de que no lugar de centros comparece sempre e apenas *a necessidade de centro* que é própria ao campo.

Partindo desta condição do social, insere-se a discussão sobre a diferença entre estruturalismo e pós-estruturalismo, já que ambos estão presentes nestes dois tipos de pensamentos. É sobre estes dois que, brevemente, convém dispensar algumas linhas gerais para exposição³.

O estruturalismo foi influenciado pelos estudos de Ferdinand de Saussure, os quais exerceram forte impacto na linguística e nas ciências humanas, mais especificamente, na antropologia estrutural de Lévi-Strauss. A característica principal da linguística de Saussure é a ideia de sistema, sendo a noção de signo linguístico a mais difundida. O signo é a união entre

³ O intuito não é contemplar os elementos que constituem e são indispensáveis ao Estruturalismo. Caso fosse, a discussão deveria partir da Linguística Estrutural de Ferdinand Saussure (2006), seguida pela Antropologia Estrutural de Claude Lévi-Strauss (2012). O intuito desta passagem no presente trabalho é apresentar uma breve explicação e diferenciação entre Estruturalismo e Pós-estruturalismo.

o conceito (significado) e a imagem acústica (significante). Aqui, a noção de arbitrariedade do signo é ressaltada, já que não se trata da tradução linguística ou descrição de uma coisa, mas sim da nomeação arbitrária desta coisa. Para Cunha (2015, p. 66), a semiologia de Saussure pode ser compreendida como uma teorização do sentido, uma vez que:

[...] desloca a compreensão clássica de significado como designação de uma coisa/objeto para a compreensão moderna do significado como representação de um conceito. Ao produzir a noção de sistema (a língua é um sistema de diferenças), Saussure cria as condições para se compreender que o significado produzido pelo sistema corresponde a algo existente ou tem uma vinculação direta e convencionada arbitrariamente a algo (*o signo* de, um significado de, conceito de ou ideia de). Com esse gesto a concepção moderna saussuriana *reduz* o signo ao pensamento (Derrida, 2011) e deduz a imanência do significado, sua estabilidade e independência do contexto ou do sujeito, produz a compreensão do significado como algo que está fora do (alheio ao) sujeito.

A teoria saussuriana do signo foi essencial para o movimento estruturalista de Lévi-Strauss, mesmo tendo sofrido várias críticas e readequações no interior do próprio estruturalismo. Para o autor, a ideia de sistema é denominada estrutura e o método de análise da antropologia é semelhante ao da linguística de Lévi-Strauss.

É a partir da relação linguística/estruturalismo e, simultaneamente, dos questionamentos a respeito da visão de estrutura na linguagem e sua arbitrariedade, que são construídas as condições de possibilidades do pós-estruturalismo enquanto um “ataque” teórico diferente em torno de diversos objetos. O estruturalismo é visto por muitos autores como demasiadamente pretensioso por aspirar construir fundamentos epistemológicos e estruturas universais comuns a todas as culturas e pensamentos, sobretudo por se tratar de um projeto que se nutre da linguística para se estabelecer nas ciências humanas. Disto segue a crítica em torno de uma visão realista da linguagem e da realidade (Lopes, 2013).

Para o estruturalismo, a estrutura é compreendida como algo, sempre, totalizante. Nesta perspectiva, individualmente, os elementos não produzem sentido. Para compreender uma estrutura, deve-se considerar a interdependência que esta ocasiona entre os elementos que a constituem, os quais só possuem sentido se analisados a partir da relação entre si. E, a partir desta análise, o estruturalismo aspira conhecer não as relações mais aparentes de uma dada estrutura, mas sim aquilo que está escondido por trás dessa estrutura e que lhe fundamenta. Em outras palavras, o estruturalismo busca desvendar a base da estrutura, como ilustram Mendonça e Rodrigues (2014a, p. 37):

A estrutura que os autores estruturalistas buscam conhecer não é a simples relação mais evidente que temos acesso simplesmente pela intuição. Não está igualmente no desvelamento da estratégia que os indivíduos possam eventualmente ter em mente, mas em outro nível, ao mesmo tempo imperceptível, mas que governa a estrutura ditando-lhe a sua regra fundamental de funcionamento.

É a partir da crítica às mesmas reflexões internas do estruturalismo que se insere a perspectiva pós-estruturalista, a qual, como já ressaltado, subsidia o presente trabalho. O pós-estruturalismo surge na metade da década de 1960, tendo como seu pioneiro e principal representante Jacques Derrida. Com o intuito de eliminar as certezas do estruturalismo, adota o posicionamento denominado antifundacionalista ou pós-fundacionalista “o que é pode vir a não ser” (Mendonça; Rodrigues, 2014a).

O pós-estruturalismo pode ser definido como a desconstrução do formalismo do estruturalismo. 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. Trata-se, não de questionar a estrutura, mas sim 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. Segundo o autor, a crítica fundamental direcionada ao estruturalismo é no que se refere à concepção da função atribuída ao centro, apresentando-se enquanto um fundamento estrutural transcendente. Para o autor, os significados não possuem um limite. Assim, a estrutura se apresenta como descentrada, o que significa o abandono de qualquer referência a um centro ou origem. Não há, portanto, um princípio transcendental, sendo o próprio centro parte da articulação, o que faz abrir uma outra perspectiva epistemológica a partir do próprio estruturalismo (Mendonça; Rodrigues, 2014a, p. 40).

O pós-estruturalismo vai reexaminar a noção de estrutura. As tentativas de atribuir sentidos ao que se apresenta no mundo são, na perspectiva pós-estrutural, mais complexos do que se pensava no estruturalismo. Assim, as certezas cedem espaço ao imprevisível e incalculável, abandonando as perspectivas totalizadoras. Ao utilizarmos o referencial pós-estrutural para repensarmos as relações entre gestão e democracia nas diretrizes educacionais do governo paulista, estamos abandonando qualquer leitura simplista e rígida a respeito de tal. É importante ressaltar, entretanto, que é impossível demarcarmos exatamente o que é o estruturalismo e pós-estruturalismo, uma vez que, se assim fizéssemos, estaríamos indonando o próprio movimento pós-estrutural que é o de desconstrução do formalismo existente no estruturalismo.

A partir de uma leitura pós-estrutural, inserimos uma abordagem diferenciada com relação ao nosso objeto de estudo, por meio da crítica ao estruturalismo no que se refere à tentativa de encontrar uma estrutura que se apresente como universal e que seja comum a todos os processos e pensamentos humanos.

No livro “Derrida & a Educação”, organizado por Carlos Skliar (2005), os textos dos autores enveredam para a ausência de um único sentido na temática educacional, trazendo a interrogação e a desestabilização das “fronteiras entre as binariedades que desenham o registro da educação, destacando, especialmente, a noção de *différance* e seu efeito desestruturador para toda e qualquer pretensão de identidade [...]” (Continentino, 2006, p. 219). Assim, apresentamos uma abordagem à educação que considera a diferença – *différance* (Derrida, 2002).

Em “A Escritura e a diferença”, a desconstrução de Derrida (2002) se encaminha para um paradigma no qual o pensamento já não é mais orientado por um centro que traz a segurança do funcionamento harmônico de todo sistema discursivo. O discurso, para o autor, se dirige ao impossível, ao incalculável – impossível, este, que se expressa como alteridade radical, a qual não possui nenhum contorno pré-estabelecido e abala tudo o que se apresenta como fixo, trazendo a desconstrução como condição para os processos discursivos.

Contrariando a lógica do estruturalismo que defende a existência de um centro totalitário, Derrida (2002) afirma que não há significados transcendentais que possam ser atribuídos à estrutura, motivo pelo qual não existem limites e nem rigidez no “jogo da significação”. Disto surge a ideia de descentramento do pós-estruturalismo, em outras palavras, “um abandono declarado de toda referência a um centro, a um sujeito, a uma referência privilegiada, a uma origem absoluta” (Derrida, 2002, p. 240). Por este motivo é que a diferença (*différance*) se coloca enquanto suspensão de um único significado. A totalização é, portanto, “definida ora como inútil, ora como impossível” (Derrida, 2002, p. 244).

A partir da abordagem pós-estruturalista, portanto, verificamos que há um limite da totalização. Isto, para Derrida (2002), se dá em função de que, em primeiro lugar, de acordo com a hipótese clássica, os esforços empíricos de totalização são finitos considerando a existência das possibilidades infinitas impossíveis de serem contidas. Assim, um fundamento se apresenta como apenas um dentre tantos outros possíveis. Atentando-nos ao exemplo da democracia a partir do exposto, notamos que

[...] não há a possibilidade de fechamento de sentidos que torne unívoca a ideia de ‘democracia’, visto existir um sem número de experiências e teorizações que se reivindicam democráticas impedindo, assim, que uma entre elas, diante

de sua finitude (conceitual ou no nível de experiência), consiga abarcar múltiplos sentidos oriundos de outras noções concorrentes (Mendonça; Rodrigues, 2014a, p. 42).

A hipótese clássica abordada, entretanto, é contestada por Derrida, o qual afirma ser suficiente a ideia de inexistência de um fundamento último. Para o autor, a problemática não se encontra no excesso de propostas que competem e impedem que os sentidos sejam objetivados, mas sim na falta ou inexistência de um fundamento final – disto resulta a “hipótese pós-clássica, anexada ao debate do pós-fundacionalismo. De acordo com a hipótese pós-clássica, um fundamento último a ser alcançado é impossível em função da inexistência de um fundamento que seja definitivo (Mendonça; Rodrigues, 2014a).

Apegando-nos novamente ao exemplo da democracia, ao analisarmos sob o viés da hipótese pós-clássica,

[...] o sentido de democracia torna-se impossível de ser aprendido em sua plenitude justamente pelo fato de ser o mesmo marcado por uma falta constitutiva. Falta constitutiva significa justamente que, sendo impossível alcançar o sentido de democracia, a consequência é a eterna tentativa de cobrir esta falta a partir do preenchimento contingente de sentidos parciais. É isso que explica a democracia ter sido fundada e refundada a partir de diferentes perspectivas teóricas e práticas em diferentes momentos históricos. (Mendonça; Rodrigues, 2014a, p. 43).

Pensar a democracia a partir do pós-estruturalismo, em uma abordagem discursiva, significa romper com um olhar objetivista e totalitário para o movimento da política. Para Mouffe (1996), as abordagens universalistas carregam a falha de não compreenderem que é impossível trazer a fixidez à vida social. O político carrega suas especificidades, permeado pelos conflitos e antagonismos. Para a autora, o político pode ser compreendido a partir de “centros” que se constituem somente no interior da linguagem e que são, portanto, alterados constantemente pelas contingências características da vida social. Assim, um pressuposto que elimina o universalismo é introduzido.

Na perspectiva pós-estruturalista, excluimos a ideia da existência de uma verdade a *priori*, o que, no nosso estudo sobre gestão e democracia, nos possibilita desapegar-se da tentativa de se estabelecer uma identidade fixa. Concordamos com Lopes e Macedo (2011, p. 40) que os movimentos de produção discursiva de uma verdade dependem

[...] de como e em que condições determinado discurso é capaz de constituir a realidade, como uma interseção entre distintos discursos e sua inscrição social específica tendem a produzir certa realidade, a ideia de algo sob o qual nos justificamos. O que chamamos de verdade emerge então de uma relação entre

discurso e poder (decisão) e nunca está contida em uma essência.

A partir do suporte teórico aqui exposto, as diretrizes educacionais do governo paulista constituíram nossa totalidade discursiva como material analítico, e analisamos as relações possíveis entre gestão e democracia no contexto e tempo históricos determinados na pesquisa. Na esfera da desconstrução, a Teoria do Discurso nos subsidiou também considerando que não há um estrutura pré-concebida, mas que esta se constitui como discursiva, contingente e provisória (Laclau, 2011). É sobre a Teoria do Discurso que nos atentaremos a seguir.

2.2 Teoria do Discurso: Antagonismos e hegemonia

A Teoria do Discurso, elaborada por Laclau e Mouffe (2015), está atracada sobre a matriz pós-fundacionalista e pós-estruturalista, apresentando-se como uma potencial ferramenta de compreensão do social e releitura política, à medida que o entendimento apresenta-se por meio da construção de ordens discursivas, trazendo à cena a questão do poder central e das relações sociais como ponto de partida para a teoria. O marxismo, a filosofia desconstrutivista de Derrida, a psicanálise de Jacques Lacan, a linguística, o estruturalismo e o pós-estruturalismo são as várias áreas do conhecimento a partir das quais Laclau e Mouffe articulam seus conceitos, construindo uma teoria inserida em uma matriz contemporânea pós-estruturalista que contempla “a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social” (Mendonça; Rodrigues, 2014b, p. 47-48).

O ponto de partida da Teoria do Discurso é a revisão do marxismo, o qual é entendido por Laclau como um projeto teórico incapaz de compreender as relações sociais contemporâneas. De acordo com o autor, o marxismo acabou por se restringir a uma concepção essencialista do social, com sua lógica reduzida às relações sociais vinculadas ao antagonismo capital *versus* trabalho. Assim, tem-se uma desconstrução de alguns conceitos como classe social, forças antagônicas e superestrutura, retirando destes o fundamento ontológico e questionando se de fato é possível aplicá-los aos analisarmos a realidade social e política contemporânea. Opondo-se a esta forma de conceber a sociedade, Laclau argumenta a respeito da existência efetiva de um complexo social formado por infinitas identidades que se constituem a partir de relações discursivas antagônicas, as quais se diferenciam do antagonismo de classe, tendo, para o autor,

[...] locus particular e não um a priori universal neste intrincado jogo. Essa

complexidade do social não é percebida e/ou alcançada pelo marxismo, o que retira dessa corrente teórica a capacidade de análise mais refinada e pertinente dos múltiplos antagonismos sociais possíveis (MENDONÇA, 2009, p. 154).

Para Laclau e Mouffe (2015), podemos considerar a existência de uma crise na concepção do socialismo que se encontra na centralidade ontológica da classe trabalhadora. A revolução pretendida pelo socialismo traz a dimensão de um momento instituidor na transição de um tipo de sociedade para outra, além e, sobretudo, da ilusão de uma vontade coletiva homogênea e unitária – ilusão, esta, que, na perspectiva dos autores, tornaria o movimento da política inútil. A pluralidade que as lutas sociais contemporâneas carregam é um indicativo desse caráter ilusório, o qual concebia a sociedade como uma estrutura passível de ser controlada por meio de certas posições de classe, assim como reconstituída a partir de uma nova ordem. Este movimento nos mostra que a própria pluralidade das lutas sociais contemporâneas desenvolveu uma crise teórica e, conseqüentemente, a encruzilhada que o pensamento de esquerda se encontra na contemporaneidade, como Laclau e Mouffe (2015, p. 51) ressaltam:

As ‘verdades evidentes’ do passado – as formas clássicas de análise e cálculo político, a natureza das forças em conflito, o próprio sentido das lutas e objetivos da esquerda – têm sido seriamente questionadas por uma avalanche de mutações históricas que revolveram o terreno em que tais verdades foram constituídas.

A hegemonia se apresenta como um processo contingente, à medida que julgamos ser impossível a existência de uma única significação ou, em outras palavras, de um centro totalizante. Temos, assim, uma lógica do social incompatível com o marxismo clássico, o qual realiza a leitura da história e da sociedade de maneira totalitária e rígida. Para a Teoria do Discurso, entende-se, portanto, que a renúncia a qualquer prerrogativa epistemológica centrada na ontologia privilegiada da existência de uma classe universal é o que possibilitaria repensarmos o marxismo. Disto, nos situamos em um terreno que podemos denominar pós-marxista.

É importante ressaltar, no entanto, que a teoria marxista possui suas contribuições para o pós-marxismo, uma vez que é justamente em decorrência da formação e/ou eliminação de formas discursivas constituídas no marxismo que foi possível a criação de um conceito de hegemonia que possibilitou o desenvolvimento das discussões em torno de uma democracia radical e plural. Assim, o foco principal é recuperar a pluralidade presente nos textos marxistas, destacando suas sequências discursivas constitutivas e que conferem a estes uma importante

base referencial para a análise política. Para Laclau e Mouffe (2015, p. 56), os discursos presentes na teoria marxista clássica podem auxiliar na composição do pensamento de uma nova esquerda, ao “[...] legarem alguns de seus conceitos, transformando ou abandonando outros, e diluindo-se naquela intertextualidade infinita dos discursos emancipatórios na qual a pluralidade do social toma forma”.

De acordo com Lopes (2013), a articulação entre diferentes perspectivas teóricas torna possível a existência de um hibridismo que contribui para o surgimento de novos enfoques e problemas de pesquisa. De acordo com a autora, o hibridismo, na abordagem discursiva, é visto de forma positiva, destacando o objeto de pesquisa como multifacetado, soterrando referenciais estruturais e rígidos. Assim, notamos que

O hibridismo não constitui uma ameaça às tradições ou aos objetos de nossas investigações, como se pode facilmente pensar, mas, ao contrário, acena para a consideração de que tradições somente se apresentam como reafirmação de traços, sem qualquer objetividade precedente. As fronteiras que permitem mencionar ou lidar com o que supomos serem concretamente as tradições [...] não existem fora do jogo da linguagem, dependem de investimentos retóricos que explicitem *um nós* e *um eles* [...], que torne claro a quem se defende ou o que se deseja, ao mesmo tempo, a quem se acusa e se tem por ameaça/impedimento de realização do desejo (Cunha, 2015, p. 96).

Para Laclau e Mouffe (2015), discurso é a totalidade estruturada por uma prática articulatória, a qual estabelece uma relação entre os elementos que têm a identidade alterada pela própria prática articulatória. Diante desta concepção, o social é compreendido a partir da lógica do discurso. A este respeito, Mendonça e Rodrigues (2014b, p. 49) afirmam que o discurso

[...] não deve ser aqui entendido como um simples reflexo de conjuntos de textos. Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a noção de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social, portanto, é um social significativo, hermenêutico. Não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias.

O social se apresenta, na perspectiva da Teoria do Discurso, como algo impossível de ser conhecido verdadeiramente. Assim, ele pode ser significado de diversas maneiras, por meio de diferentes estruturas discursivas, com sentidos constantemente permeados por inconstâncias

ocasionadas pelo contingente e o precário. Sobre o contingente e o precário, a citação a seguir esclarece que

A contingência é inimiga da concepção teleológica da história, presente em metarrelatos e/ou tentativas universalizantes de proteção social. Pensar a partir da contingência impede-nos de tomarmos as relações sociais para além de injunções contextualizadas. Somente a partir daí, da análise *stricto sensu* de discursos em disputa é que podemos produzir inferências, mas mesmo assim, a infinitude da realidade pode nos pregar peças, tendo em vista que o sujeito, ou a classe universal, não são inexorabilidades, mas tão somente resultados de contingências históricas. Precariedade, por sua vez, revela que mesmo que um discurso consiga fazer-se contingentemente hegemônico, esse não o será para todo o sempre, como um ‘fim da história’. A história das relações humanas não tem propriamente um final, eis que se apresenta como uma sequência infinita de fatos, interpretações sobre esses fatos, sobre os quais não temos o direito, o poder, ou mesmo a arrogância, a partir do esquema teórico de Laclau, de predizer cenários finais (Mendonça; Rodrigues, 2014b, p. 50).

Dessa forma, a emancipação, compreendida enquanto total libertação de todas as amarras sociais é, segundo os autores, “um sonho, um ideal, um horizonte, ao mesmo tempo em que é uma impossibilidade fática” (Mendonça; Rodrigues, 2014b, p. 50). A partir do exposto, podemos dizer que atribuir à democracia em âmbito escolar um caráter unívoco, como se a mesma carregasse o potencial de libertar todos de todas as amarras, ainda que pensando a partir da concepção referente à gestão democrática, não é a perspectiva que trabalhamos.

Laclau e Mouffe (2015), na pretensão de demonstrarem as relações discursivas antagônicas, desconstróem a noção de totalidade e afirmam que o discurso deve ser analisado para além das áreas da escrita e da fala, à medida que deve ser compreendido como qualquer prática de significação presente nas relações sociais. Tem-se, portanto, a partir desta concepção, práticas discursivas impossíveis de serem concebidas por meio de um único sentido.

Assim, o discurso aparece, por um lado, como uma maneira de comunicação no contexto social e, por outro, como um sistema de regras de produção social de sentido. Para Laclau e Mouffe (2015), a concepção de discurso é introduzida na discussão sobre a política para abordar a respeito da importância da reflexão sobre os sentidos para que se possa debruçar sobre as ações em sociedade. Sendo uma dimensão dos sentidos, do simbólico, a realidade social é significação (Burity, 2014). Em outras palavras, compreende-se que os sentidos podem “vir a ser”, portanto, não se apresentam como fixos, já que dependem do movimento do social.

As significações do social recebem o nome de formação discursiva, o que, nada mais é, do que um conjunto articulado, porém, heterogêneo, de discursos, ou seja, de produção de sentidos. Inserida em um contexto plural, uma formação discursiva já está hegemônica por

certo discurso que, apesar de não ser fixo, produz efeitos de posicionamento e restrição sobre os sujeitos que a formam.

Outra característica da formação social na perspectiva da Teoria do Discurso é a sobredeterminação⁴. Sobre esta, entende-se que o social e seus objetos não possuem uma única maneira de abordagem e explicação, portanto, não são unívocos, ou seja, não há nada no social que não seja sobredeterminado. Vale ressaltar que “discursiva” não significa somente as palavras. Ao considerarmos que há uma posição inseparável entre as dimensões físicas e significativas dos fenômenos, o discurso jamais pode ser compreendido unicamente como fala ou escrita, mas sim como um complexo de palavras, ações, estratégias conscientes e inconscientes, instituições, rituais, dentre outros. Por este motivo é que Laclau e Mouffe (2015) consideram o discurso como uma categoria teórica, ao invés de descritiva ou empírica, e tentam compreender como os sentidos são produzidos e conferem espaço para determinado fenômeno no mundo social.

Para Burity (2014, p. 67), ao nos aproximarmos do social, é possível perceber sua heterogeneidade, expressa em “[...] uma trama de relações em várias direções; e, no entanto, não é uma trama inteiramente tecida ao acaso; é uma trama tecida em torno de um desses discursos que se mostra capaz de apresentar-se em nome dos demais”.

É sobre esta heterogeneidade do social que seguimos com a discussão sobre os significantes vazios e a hegemonia. Em um contexto heterogêneo, vale ressaltar que sua totalidade sempre estará presente em cada ato individual de significação. Assim, é importante apreendermos conceitualmente a totalidade como condição da significação em si e, como uma das premissas mais importantes para essa apreensão, devemos considerar os limites presentes na totalidade e diferenciá-la de “[...] outra coisa que não ela” (Laclau, 2018, p. 118). Ao considerarmos um contexto que engloba todas as diferenças, esta “outra coisa” pode ser definida como “outra diferença” interna a essa totalidade, sendo inadequada para a tarefa totalizadora. Partindo deste pressuposto, a única forma possível de se ter um verdadeiro exterior seria se esse exterior não se apresentasse como um elemento neutro, mas sim um elemento excluído. Neste sentido, a totalidade separa de si algo para que possa se constituir.

Mas como fazer para que processos que são em sua natureza heterogêneos se tornem hegemônicos? A resposta a essa pergunta se encontra, justamente, na afirmação contida no

⁴ Sobredeterminação, aqui, é compreendida em uma perspectiva psicanalítica, a qual afirma que a mesma formação inconsciente pode ser originada por uma pluralidade de fatores heterogêneos e, assim, sujeita a possuir interpretações distintas.

parágrafo acima, já que, à medida que se exclui um elemento, todas as outras diferenças passam a se equivaler mutuamente, ou seja, se equivalem por possuírem uma rejeição comum àquela identidade que foi excluída. É essa rejeição em comum que traz a ideia da formação de grupos, já debatida, inclusive, por Freud. Para a psicologia freudiana, um grupo é constituído a partir da existência de um ideal em comum – ideal, este, que na perspectiva laclauiana, aparece naquilo que é excluído em comum pelo grupo. Assim, pode-se dizer que a equivalência é aquilo que subverte a diferença, fazendo com que a identidade seja construída a partir da tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência. Encontramos, aqui, com Laclau (2018), uma explicação mais aprofundada para a afirmação já exposta no presente trabalho, a qual se refere à não existência de um centro totalizante, pois, nesta perspectiva, a totalidade se apresenta como o espaço de uma inalcançável plenitude. Para o autor, esta totalidade se apresenta impossível, ao passo que a tensão entre equivalência e diferença é insuperável e necessária, pois sem a ideia de fechamento, por mais precário que possa ser, não haveria significados e identidades.

Para Laclau (2018), é justamente na tentativa de a particularidade atingir um significado universal que encontramos a hegemonia. E, ao passo que esta totalidade é inalcançável, a identidade hegemônica apresenta-se enquanto um significante vazio, o que lhe confere a característica de impossível completude. Assim, a concepção de totalidade nos é apresentada como uma categoria fracassada caso venhamos a compreendê-la como um fundamento. A este respeito, Laclau (2018, p. 120) esclarece na citação a seguir:

Se a sociedade fosse unificada por meio de um conteúdo ôntico determinado – determinação, em última instância, pela economia, pelo espírito do povo, pela coerência sistêmica ou qualquer outra coisa –, a totalidade poderia ser representada diretamente em nível estritamente conceitual. Como não é o caso, a totalização hegemônica requer um investimento radical, isto é, um investimento não determinável a priori, além de um engajamento em jogos de significados que são muito diferentes da apreensão puramente conceitual.

Em uma relação hegemônica, portanto, uma diferença particular se excede a tal ponto que se transforma em uma totalidade para além dessa particularidade. Temos, nesse processo, uma prática articulatória que tem início a partir do surgimento de demandas. Aqui, podemos compreender por demanda uma certa solicitação ou exigência em prol de mudanças e/ou resoluções de problemas que permeiam a sociedade. Caso os membros de uma sociedade solicitem algo às autoridades e forem atendidos, temos a finalização da problemática. Mas, se ao contrário, a solicitação não for atendida, isto chamará a atenção das pessoas para outras demandas, além da primeira, as quais também não foram atendidas. Passado algum tempo, caso

os problemas não forem resolvidos, teremos um acúmulo de demandas não atendidas e, com isso, uma incapacidade do sistema em absorver cada uma de maneira diferenciada – uma cadeia equivalente de demandas não atendidas que se convertem em unificação simbólica. Nota-se que aquilo que se apresentava como solicitação, à princípio, se transforma em exigência. Disto surge uma relação de equivalência entre estas várias demandas e, assim, a diferença se transforma em totalidade.

Para Laclau (2018), além de uma particularidade de demandas, o social é construído por meio do estabelecimento de uma fronteira antagônica. Trata-se da “lógica da equivalência às custas da lógica da diferença” (Laclau, 2018, p. 129). Temos, a partir do exposto até o momento, a discussão sobre a totalização discursiva – não existe totalização sem exclusão, sendo que esta exclusão demanda a fragmentação de toda identidade, ou seja, a natureza diferencial, assim como sua ligação de equivalência com as demais considerando o elemento excluído. O laço hegemônico cria uma totalização parcial, a qual não extingue essa fragmentação, mas sim funciona por meio das condições estruturais que dela derivam. Neste sentido, “tanto a diferença como a equivalência têm de se refletir mutuamente” (Laclau, 2018, p. 130).

Ainda sobre as equivalências, vale ressaltar que as mesmas não conseguem frear totalmente as diferenças, já que não estamos nos referindo à eliminação das diferenças, mas sim às particularidades destas que se equivalem no intuito de se formar uma totalidade momentânea. Estamos, assim, diante da ausência de uma estrutura totalitária, à medida que, para a Teoria do Discurso, é impossível erradicar as diferenças do tecido social. Aqui, surge a dimensão do contingente presente na discussão pós-estrutural da linguagem, a qual situa as políticas como construções contextuais de um fundamento e afirma ser impossível uma única fixação entre significado e significante. Diante disto, temos um cenário que aponta para a contingência do social e que, ao passo que não existem fundamentos definitivos, a plenitude não é possível no social. O que, ao contrário, se apresenta como necessária, é a contingência, pois esta é a condição do social e que foge de um controle racional. Trata-se, portanto, de articulações discursivas contingentes (Cunha, 2015).

Considerando a heterogeneidade do social, uma totalidade se dá de maneira articulada, marcada pelo sentido provisório e implica na separação dos elementos que o jogo do social articula. A articulação traz a negação da concepção de sociedade como totalidade fundante e a afirmação de um espaço para a abertura do social e seu caráter heterogêneo como o fundamento constitutivo. Diante desta perspectiva, erradicar as diferenças presentes nesse social se torna impossível (Laclau; Mouffe, 2015).

Ainda nos estendendo na discussão sobre articulação e abrindo margem também para o melhor entendimento sobre o que é o discurso, podemos compreender a articulação como uma prática que se relaciona com elementos a tal ponto de cada uma de suas identidades ser modificada pela própria prática articulatória. A totalidade estruturada que resulta desta prática articulatória, os autores denominam discurso; já as distintas posições que aparecem articuladas no interior de um discurso, são chamadas de momentos; ao passo que as diferenças não articuladas discursivamente, recebem o nome de elementos.

É importante ressaltar que não há coerência lógica entre os elementos de uma formação discursiva, tampouco por algo transcendental *a priori*. Em nossa compreensão, na totalidade discursiva articulada – ponto do qual partimos – todo elemento ocupa uma posição diferencial ou, em outras palavras, todo elemento se reduz a um momento desta totalidade. Dito isto, pode-se afirmar que qualquer identidade é relacional, sendo todas estas relações necessárias. Assim, para a Teoria do Discurso, nenhuma formação discursiva é uma totalidade fechada, o que traz a possibilidade de existência da contingência e da articulação e faz a transformação dos elementos em momentos nunca ser completa (Laclau; Mouffe, 2015).

O discurso adquire uma característica central, a partir da qual podemos pensar em diversas relações desapegadas do caráter limitante e unívoco, como já foi ressaltado anteriormente. A este respeito, Laclau e Mouffe ilustram sobre a relação de equivalência no espaço social dividido em dois campos antagonísticos, marcados por uma

[...] ambiguidade que atravessa toda relação de equivalência: dois termos para serem equivalentes, devem ser diferentes - de outro modo, haveria uma simples identidade. Por outro lado, a equivalência existe apenas no ato de subverter o caráter diferencial daqueles termos. É exatamente neste ponto que, como dissemos anteriormente, o contingente subverte o necessário, impedindo-o de constituir-se plenamente a si próprio. Esta não-constitutividade – ou contingência – do sistema de diferenças é revelada na não-fixidez que a equivalência introduz. O caráter último desta não-fixidez, a precariedade última de toda diferença, se mostrará assim em uma relação de equivalência total, onde a positividade diferencial de todos os seus termos é dissolvida (Laclau; Mouffe, 2015, p. 206).

Sendo o social incompleto e permeado pelo contingente, a totalidade discursiva não pode ser compreendida a partir de uma positividade *a priori* dada e delimitada, por exemplo, uma identidade de classe fixa. Todo discurso de fixação é metafórico e nenhuma identidade pode ser construída de maneira fixa e totalitária. Para Laclau e Mouffe (2015), não é possível haver no social a interioridade total ou a exterioridade total; tampouco a absoluta fixação ou a absoluta não fixação, já que são contingentes e construídas a partir das lógicas de equivalência

e diferença. A sociedade, portanto, não pode ser compreendida como uma totalidade suturada e autodefinida. Para os autores, a sobredeterminação é o terreno total do social e não há nada dele que não seja sobredeterminado.

Assim, o jogo da significação é ampliado e a ideia de significado transcendental é excluída. No entanto, é importante nos atentarmos ao fato de que, apesar de não haver uma única fixação de sentido, existem fixações parciais, pois, caso estas não existissem, haveria a pura dispersão. Isto significa que um sentido, ainda que provisório, deve existir, até mesmo para poder ser subvertido. Todo discurso surge na tentativa de dominar o seu campo, de se sobressair às demais diferenças e constituir um centro.

Os pontos discursivos privilegiados nas fixações parciais de sentido que se constituem provisoriamente centrais, são denominados, na Teoria do Discurso, pontos nodais. A construção desta categoria recebe uma forte influência do autor Jacques Lacan, o qual, na intenção de discutir sobre estas fixações parciais, desenvolveu o conceito *points de capiton*⁷ – significantes privilegiados que fixam o sentido de uma cadeia significante. A partir da compreensão do significado de ponto nodal, temos uma maior dimensão no que se refere ao significado de articulação. Sendo toda identidade classificada como relacional, os momentos jamais poderão se fixar totalmente, o que confere um caráter flutuante aos mesmos, que invade toda a identidade discursiva ou, em outras palavras, o social.

A pluralidade de significados desarticula a estrutura discursiva – e é isto que traz a característica da sobredeterminação das identidades e do social como um todo, fazendo com que a sociedade nunca seja idêntica a si própria, considerando a existência do ponto nodal e de sua constituição no interior de uma intertextualidade que excede o mesmo. A prática da articulação, para Laclau e Mouffe (2015, p. 188), “[...] consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade”.

É este jogo envolvendo a impossibilidade de fixação rígida que torna possível a existência da articulação hegemônica. Um movimento contínuo de diferenças assume o cenário e, com este, a negação de uma determinada ordem, denominado pela Teoria do Discurso como antagonismo. Em outras palavras, trata-se do limite desta ordem, o qual impede a fixação total de um sentido. Laclau e Mouffe (2015, p. 204) ressaltam que

O limite do social não pode ser traçado como uma fronteira que separa dois territórios, pois a percepção de uma fronteira supõe a percepção de algo além

dela que teria que ser objetivo e positivo – isto é, uma nova diferença. O limite do social deve se dar no interior do próprio social, como algo que o subverte, destruindo sua ambição de constituir uma presença plena. A sociedade nunca consegue ser plenamente sociedade, porque tudo nela é atravessado pelos seus limites, os quais a impedem de constituir-se como uma realidade objetiva.

Tem-se, a partir deste movimento contínuo de diferenças, uma subversão, sendo esta a primeira condição para que desapareça a especificidade de cada posição e o surgimento da equivalência, a qual cria um sentido secundário, que mantém relação com o sentido primeiro, mas subverte-o. Nesta alteração de sentido, as diferenças são canceladas de maneira recíproca e, a partir delas próprias, expressam algo similar a todas elas. Mas vale ressaltar que o “similar” não parte de algo positivo em comum existente em uma referência externa, pois disto resultaria a dissolução das diferenças e a consequente relação de equivalência total – totalidade fixa. Ao invés da busca pelo positivo, temos a identidade pautada totalmente no negativo, ou seja, por meio da equivalência se expressa aquilo que o objeto não é – e, assim, as diferenças se equivalem. Isto significa que dois termos, para se equivalerem, devem ser distintos, fazendo com que a equivalência aconteça unicamente na ação de subverter aquilo que é distinto entre os termos. O contingente ocupa o lugar da necessidade, fazendo com que não haja plena constituição de si próprio e não-fixidez ocasionada pela equivalência. Toda diferença é marcada pela precariedade e demonstrada na dissolução da positividade dos termos. Para Laclau e Mouffe (2015, p. 206), “esta é precisamente a fórmula do antagonismo, que se estabelece assim como o limite do social”.

É nesse campo repleto de práticas articulatórias que a hegemonia se dá, revelando a característica aberta e incompleta do social. Considerando a sobredeterminação do social, fugimos das teorias nas quais a sociedade possui um centro totalizante ou, em outras palavras, uma estrutura fixa, já que “[...] nenhuma lógica hegemônica pode dar conta da totalidade do social e constituir seu centro, pois neste caso uma nova sutura teria se produzido e o conceito de hegemonia teria se autoeliminado. A abertura do social é, então, a precondição de toda prática hegemônica” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 222-223). Ao concebermos a formação hegemônica desta maneira, não nos limitamos à lógica da existência de uma única força social. A regularidade de qualquer força hegemônica é a dispersão, incluindo identidades relacionais definidas pelas diferenças, as cadeias de equivalência que alteram estas identidades e que podem se transformar em novas diferenças, além das formas de sobredeterminação que concentrem o poder ou criem maneiras distintas de resistência a ele.

Dando continuidade à discussão, nos deparamos com uma outra categoria também

importante para a Teoria do Discurso – o poder. A respeito deste, podemos afirmar que sua construção se dá no interior do social e não concentramos seu entendimento pautado em uma classe ou setor dominante como o centro de uma formação hegemônica, uma vez que, para Laclau e Mouffe (2015), o centro totalitário inexistente. É importante lembrar, entretanto, que é impossível a total propagação do poder no social, pois, do contrário, aniquilaríamos a existência dos pontos nodais e das concentrações parciais de poder, o que faz parte do político. A categoria poder pode ser redefinida e reintroduzida, à medida que concebemos este sob o viés de uma lógica social contingente, adquirindo sentido em contextos relacionais, limitados pela lógica contraditória e desprovida de uma verdade absoluta e, consequentemente, de um centro totalitário.

Sobre o político, é importante distingui-lo da política, já que isto nos abre consideráveis pontos para reflexão. Em uma perspectiva filosófica, a política está relacionada ao nível ôntico⁵, considerando as distintas práticas comuns à política convencional, ao passo que o político mantém relação com o nível ontológico⁶, o qual se remete à fundação da sociedade. Na perspectiva adotada nessa tese, a política identifica-se com as diversas práticas da política convencional e o político com os fundamentos do social, apresentando-se como o espaço de poder, conflito e antagonismo (Abdian, 2018b).

A respeito desta diferenciação, Mouffe (2015, p. 8) ilustra: “[...] entendo por ‘político’ a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por ‘política’ o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político”. Com uma discussão que se encaminha rumo às práticas da política democrática, a autora afirma que a abordagem racionalista predominante nesse campo e a falta de compreensão do político impedem de se pensar aquilo que de fato é crucial no âmbito da política democrática. A respeito deste “democrático”, no entanto, nos aprofundaremos na próxima seção da presente tese, à medida que discutiremos sobre democracia e a necessidade de se pensar nesta para além de um centro – olhar necessário, inclusive, para desenvolvermos, também posteriormente, nossa análise dos documentos selecionados.

A Teoria do Discurso pode ser compreendida como a teoria do político, e não uma teoria política. Aplicada aos mais diversos campos do conhecimento, a teoria do político apresenta o

⁵ O superficial, aquilo que fundamenta o senso comum. É a existência real, física.

⁶ Diz respeito ao ser, aquilo que está por trás e para além do fenômeno.

“político” como algo dotado de uma ampla abrangência, sem permanecer restrita, dessa forma, ao Estado. É definido como o momento de decisão política, mas uma decisão que pode se referir ao Estado ou, até mesmo, estar além deste, à medida que o social e o poder se posicionam como dimensões mais abrangentes do que o Estado (Mendonça, 2018).

Nossa compreensão sobre a Teoria do Discurso contribui para pensarmos e analisarmos o social de uma forma diferente daquela empreendida historicamente pelas teorias críticas da educação, as quais se estabeleceram por meio da crítica à escola como reprodutora do capital ou por meio da pedagogia histórico-crítica que indica possibilidades de superação da sociedade (como totalidade) capitalista tendo como instrumento importante a instituição escolar. No tópico seguinte, veremos, resumidamente, como a gestão e assuntos adjacentes relacionados à educação vêm sendo trabalhados a partir da Teoria do Discurso pelo CEPAE e demais pesquisadores.

2.3 A Teoria do Discurso e os estudos sobre gestão educacional

O percurso realizado pelo CEPAE é marcado por indagações a respeito da produção do conhecimento em gestão educacional. Na tentativa de analisar e dialogar com estas indagações, desde 2015, o grupo se debruça sobre as diversas obras de Laclau e Mouffe, além de referencial adjacente, estando, portanto, a Teoria do Discurso presente em nosso cronograma de estudos, assim como no nosso olhar cotidiano para a interpretação do social. Assim, o grupo questiona a construção dos estudos sobre gestão, coletando, sistematizando e produzindo conhecimento, principalmente no que se refere às relações que se estabelecem entre teoria e prática.

São várias as produções do CEPAE que contribuem para a desconstrução na área da gestão educacional (Abdian; Doro, 2019; Abdian, 2018b; Abdian; Nascimento; Silva; 2018). Importante produção do CEPAE que merece destaque é a bolsa produtividade concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com a pesquisa: “Políticas, gestão e cotidianos escolares em análise”, na qual Abdian (2022) consolida a análise a partir da perspectiva da multiplicidade, tendo como suporte teórico-metodológico a Teoria do Discurso e a noção de democracia radical e plural. Apesar de já mencionado no decorrer desse texto, é importante ressaltarmos que a escolha pelo referencial em questão, tanto nesse projeto de pesquisa como nas demais produções, se dá em função da necessidade presente entre os integrantes do grupo de utilizarem ferramentas conceituais e analíticas que se diferenciem das

teorias tradicionais e das teorias críticas.

Além das produções mencionadas, vale também destacar a dissertação de Vilardi (2022) que realiza um diálogo entre a legislação do município, as articulações ocorridas no processo de sua elaboração, a gestão e o discurso dos agentes educacionais e escolares, a partir da Teoria do Discurso, assim como a dissertação de Carvalho (2021) que, apesar de não trabalhar diretamente com a Teoria do Discurso, faz uma releitura dos estudos de gestão escolar democrática no Brasil, também fugindo da binaridade presente na área.

Nascimento (2023) colabora com os estudos do CEPAE ao realizar uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos que dominam as regras de formação da área da política e gestão educacional no Brasil. Nascimento (2023) utiliza autores também pós-estruturalistas - Gilles Deleuze e Félix Guattari -, tendo como perspectiva teórico-metodológica a cartografia esquizoanalítica e sua potencialidade em mapear as regras, evidenciar os seus elementos e repensar o conhecimento na área da gestão.

Além das produções oriundas do CEPAE, outros autores da educação também utilizaram a Teoria do Discurso em suas pesquisas. No que se refere à política e gestão da educação, Marques (2006, 2008, 2009) estabelece um paralelo entre Laclau e Mouffe (2015) e Santos (1999) no que tange, especialmente, à democracia. Já na área do currículo, temos Lopes (2002, 2011, 2015, 2019) que traz, dentre outras discussões relacionadas à binaridade existente na área, ancorada na Teoria do Discurso, a compreensão de currículo como um processo incessante de significação, no qual a produção de identidades fixas é impossível. Ainda no campo do currículo, Cunha (2015) des-sedimenta significações estabilizadas, questionando em que medida uma determinada política curricular de ciclos (Rondonópolis - MT) pode levar a escola à democratização, sustentando, a partir da Teoria do Discurso, a concepção radical e plural de democracia.

Com Araújo (2019) temos o debate da política curricular de formação de professores sendo analisado a partir da Teoria do Discurso, por meio da utilização das categorias demanda, antagonismo e hegemonia. Já Burity (2017) questiona os vínculos entre educação e o político, abordando a noção de cultura. Destaque também para Mendonça e Rodrigues (2014c) que, apesar de não relacionarem suas pesquisas diretamente à educação, dialogam com pesquisadores da área e se consolidam como importantes estudiosos de Laclau e Mouffe.

A Teoria do Discurso se apresenta como um relevante percurso metodológico para analisar as relações entre gestão educacional e democracia nas diretrizes governamentais da rede estadual básica de São Paulo, já que a intenção é analisar o movimento de articulação de

demandas equivalenciais presentes nesta relação. Partindo deste pressuposto, algumas noções da Teoria do Discurso foram utilizadas metodologicamente para analisarmos nosso objeto de pesquisa e alcançarmos o objetivo de nossa tese.

Para tal finalidade, analisamos, a seguir, as relações entre gestão educacional e democracia propostas nesta tese.

3 GESTÃO EDUCACIONAL E DEMOCRACIA: DA PRESCRIÇÃO À PRÁTICA DISCURSIVA

O principal objetivo desta seção é discutir, em um primeiro momento, sobre a dualidade presente no campo das pesquisas em gestão educacional no Brasil, as quais afirmamos construir o conhecimento de maneira binária. Posteriormente, discorreremos sobre democracia, na tentativa de abrir espaço para a compreensão do pluralismo (Mouffe, 2005). A partir desta discussão, corroboramos para o fortalecimento de uma compreensão sobre a relação entre gestão educacional e democracia que venha romper com a perspectiva totalitária e se aproxime da prática discursiva – objetivo que nos propomos alcançar com a análise das diretrizes governamentais, a qual será apresentada na próxima seção.

3.1 A binaridade nos estudos sobre gestão educacional

Partimos da perspectiva que considera a existência de uma binaridade nos estudos a respeito da gestão educacional, a qual se expressa a partir da oposição entre os discursos sobre gestão empresarial apresentada por Ribeiro (1952) e a especificidade da escola por Paro (2018). A mudança de paradigma da administração empresarial para a especificidade da escola foi conduzida pela teoria da gestão democrática, rompendo com a ideia de semelhança entre as organizações e introduzindo uma mudança teórica - da teoria da administração empresarial para a teoria crítica marxista (Abdian; Andrade; Parro, 2017).

A respeito da trajetória dos estudos em gestão educacional no Brasil, assinalamos o final dos anos 1930 como o momento de adaptação da Teoria Geral da Administração (TGA)¹⁰. A justificativa do deslocamento da TGA para os estudos em educação era a de que administrar uma fábrica se tratava de uma ação semelhante à administração de qualquer outra organização, inclusive a escola. Temos, a partir disto, uma primeira movimentação que confere objetividade aos estudos em gestão educacional no país, tendo como vislumbre a eficácia/produtividade pedagógica, centrando-se no diretor de escola como o protagonista.

Assegurar os melhores resultados e superar os problemas, com base na administração enquanto técnica, é o propósito da TGA. Sua implantação na educação surge sob o argumento de que seus métodos seriam universais, aplicando-se a qualquer tipo de organização e contexto, de forma neutra e apaziguadora dos conflitos oriundos dos distintos interesses, inclusive, de classes. No entanto, a universalidade e neutralidade defendidas acabam se transformando em ideologia, apresentando-se enquanto prática burocratizada e alheia à orientação teórica

específica (Russo, 2004).

Tem-se, portanto, até os anos 1980, a teoria da administração empresarial predominando nos estudos da área, ainda que já houvesse registro de um pensamento divergente (Teixeira, 1968), trazendo como autores expoentes Ribeiro (1952), Alonso (1976) e Lourenço Filho (2007). Para os teóricos da administração de empresas, o intuito é estabelecer uma generalização a partir da utilização de princípios válidos para a administração da organização escolar e de outras. Há, de acordo com estes teóricos, dois pressupostos, sendo o primeiro referente à similaridade das estruturas de todas as organizações, e o segundo, a necessidade dos métodos e das técnicas administrativas para alcançar os objetivos e a eficiência da organização escolar (Abdian, 2008). Vale ressaltar que estes pressupostos foram contestados, posteriormente, por teóricos que consideram a necessidade de trazer a especificidade da escola para a gestão educacional.

É com a redemocratização da sociedade no Brasil e os estudos acadêmicos que se desenvolveram em decorrência da criação dos programas de pós-graduação em educação, que surge o referencial crítico e sua incorporação aos estudos de educação e gestão educacional. Assim, saltamos de um estudo portador de caráter técnico para outro que se classifica como um ato político e aspirante da transformação social, sendo seus representantes, no Brasil, Arroyo (1983), Paro (2018) e Felix (1989). A partir destes autores, evidencia-se a possibilidade de uma teoria da administração escolar que rompesse com a perspectiva fabril e introduzisse o processo pedagógico como elemento principal para o alcance da especificidade necessária aos estudos na área de gestão educacional.

Com essa mudança de paradigma, e a consequente introdução da perspectiva que considera a especificidade da escola, constitui-se a teoria denominada gestão democrática, subsidiada pela teoria marxista. A teoria da gestão democrática rompe com a visão que assemelha as organizações (empresarial e educacional), introduzindo um referencial crítico nas análises sobre a escola, o qual parte em busca da transformação da realidade, tendo na relação entre educação e superação das classes sociais o ponto chave. Diante desta perspectiva, tem-se o conhecimento

[...] entendido como específico, ao invés de universal, ele não é devidamente situado na escola porque é relacionado com o contexto social e político, portanto, ele também não é neutro, pois influencia e é influenciado por esse contexto social – dando inclusive condições de possibilidade, junto a outros meios institucionais, para transformação do meio social atingindo o modo de produção. Nesta perspectiva, a gestão da escola não é mais centralizada no diretor e prevê a participação de todo conjunto escolar e a comunidade

(Nascimento, 2023, p. 12).

Construir uma teoria da gestão educacional que tenha como fundamento a especificidade do processo pedagógico da escola traz como pressuposto produzir um conhecimento direcionado a uma melhora na formação dos sujeitos escolares. Para a teoria da gestão democrática, a superação do paradigma da administração empresarial como propósito da gestão educacional tem como premissa a especificidade do processo pedagógico, o qual deve ser incompatível com o fundamento capitalista presente na TGA, já que está à serviço da exploração da força de trabalho e manutenção das classes sociais. Assim, o paradigma que dá importância à especificidade da escola incorpora a crítica ao caráter reprodutivo das classes sociais desse modelo educacional capitalista (Arroyo, 1983; Bourdieu; Passeron, 1982; Felix, 1989; Paro, 2018).

Sobre a mudança da gestão empresarial para a gestão democrática (especificidade da escola), esta rompe, teoricamente, com a perspectiva que assemelha as organizações empresariais e escolares, construindo referencial crítico. No entanto, conserva a forma de pensar a teoria, havendo uma inversão da ordem imposta pela subordinação das práticas às prescrições da teoria, adotando uma posição próxima à relação dialética entre ambas (Abdian; Nascimento; Silva, 2016). A respeito dessa inversão da ordem, Russo (2004, p. 40) ressalta que

Na esfera da prática, o paradigma dominante ainda é o burocrático; no âmbito da teoria, há um movimento que se desloca do paradigma empresarial para o da especificidade da escola. Quando esse deslocamento produzir um maior peso específico para o paradigma de especificidade da escola, certamente passará a influir de maneira mais decisiva na prática que, assim, indicará a tendência de esse paradigma se tornar dominante.

Apesar da predominância da teoria da gestão democrática nos estudos da área, podemos perceber, a partir da citação acima de Russo (2004), que a mesma acabou por não influenciar diretamente na transformação da realidade escolar. Assumindo uma postura autocrítica em relação às pesquisas na área, Abdian, Nascimento e Silva (2016) realizam um questionamento a respeito da construção do conhecimento, sobretudo no que se refere às relações estabelecidas entre teoria e prática. Assim, identificam os resultados de diversas pesquisas desenvolvidas na área, explicitando referenciais e apresentando os limites e os desafios destes com relação ao avanço do conhecimento em gestão educacional. Diante deste intuito, os autores pressupõem, a respeito das pesquisas envolvendo a gestão democrática, que existem “elementos constitutivos da teoria que a impedem de voltar-se para si, em um processo autocrítico, no

sentido de lançar novos horizontes para seu modo de pensar o conhecimento e sua própria construção” (Abdian; Nascimento; Silva, 2016, p. 471).

Um paradigma pode ser dominante em decorrência de possuir um maior número de adeptos à visão de mundo proposta na construção das explicações para os fenômenos e na forma de orientar as práticas (Kuhn, 1975). Para Russo (2004, p. 40), “[...] vivemos um período de transição paradigmática: na esfera da prática, o paradigma dominante ainda é o burocrático; no âmbito da teoria, há um movimento que se desloca do paradigma empresarial para o da especificidade da escola”.

Os paradigmas dominantes refletem os avanços e recuos das perspectivas conservadoras e progressistas que coexistem no campo da educação e um possível equilíbrio em sua dinâmica. Há determinantes sociopolíticos e econômicos que dificultam uma hegemonia fixa de sentidos, fato que vai ao encontro da constatação de Russo (2004, p. 40) de que a “utopia da gestão escolar democrática permanece como horizonte”. Nesta passagem, nos aproximamos da Teoria do Discurso, sobretudo da discussão referente à categoria hegemonia, a qual envolve a negociação entre superfícies discursivas mutuamente contraditórias, em um campo marcado pela existência de articulações e contingências, tornando impossível a fixação de um único sentido. Fazendo menção à Teoria do Discurso, estamos próximos do intuito de apresentar a gestão enquanto prática discursiva – discussão que se evidenciará no decorrer do texto da presente seção.

A respeito do paradigma da especificidade da escola, Paro (2018) pode ser considerado, no Brasil, o autor mais notável com referencial marxista, e afirma que a administração escolar deve acontecer atrelada aos interesses de classes. Para o autor, uma educação só pode ser considerada, de fato, libertadora, se assumir a necessidade do movimento revolucionário da sociedade, contestando a propriedade privada, a partir da tomada de consciência crítica da realidade social. Sobre esta transformação social, argumenta que

[...] precisa ser entendida num sentido que extrapole o âmbito das meras “reformas”, de iniciativa da classe que detém o poder, e que visam tão somente a acomodar a seus interesses os antagonismos emergentes na sociedade. Em seu sentido radical, a transformação social deve estar com a própria superação da maneira como se encontra a sociedade organizada. Não, portanto, a mera atenuação ou escamoteação dos antagonismos, mas a eliminação de suas causas, ou seja, a superação das classes sociais (Paro, 2018, p. 106).

À medida em que Paro (2012), quando se refere à organização da sociedade capitalista, coloca a necessidade de erradicação dos antagônicos, argumentamos que, para Laclau e Mouffe

(2015), é impossível o fechamento da sociedade em função da existência de um movimento contínuo das diferenças. Enquanto Paro (2018) defende que os antagonismos devem ser eliminados, para a Teoria do Discurso encontram-se nestes a “impossibilidade final de toda diferença estável e, portanto, de toda objetividade” (Laclau; Mouffe, 2015. p. 198). Isto porque o antagonismo seria o próprio limite enquanto presença discursiva de toda objetividade. Os antagonismos seriam, então, externos à sociedade, apresentando os limites da ordem e de uma constituição social plena.

O “social só existe como esforço parcial de construção da sociedade - ou seja, um sistema de diferenças objetivo e fechado -, o antagonismo, como testemunha da impossibilidade de uma sutura final, é a experiência do limite do social” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 203). Em contraposição à binaridade por nós apontada existente nos estudos em gestão educacional, podemos dizer que o contingente subverte o necessário e impossibilita uma constituição plena. Ainda nos remetendo à Teoria do Discurso, ressaltamos a contingência presente nas diferenças e que refletem na não fixação das equivalências. As condições de uma articulação hegemônica se expressam sob a existência de forças antagônicas e a instabilidade de fronteiras (Araujo, 2018).

Assim, podemos dizer que a “utopia da gestão escolar democrática” citada por Russo (2004, p. 40) permanece no horizonte. No entanto, fazendo um deslocamento conceitual para Laclau e Mouffe (2015), o “permanecer no horizonte” se dá como uma condição, já que uma gestão escolar democrática em um modelo fixo jamais poderia ser alcançada, em função da existência das forças antagônicas impedindo uma totalidade fixa – “sutura final”. A este respeito, é pertinente ilustrarmos a crítica que a Teoria do Discurso realiza ao marxismo, o qual seria um “projeto incapaz de dar conta da compreensão das relações sociais contemporâneas. O marxismo ficou adstrito a uma concepção essencialista de sociedade, calcada, sobretudo, na lógica reducionista das relações sociais vinculadas ao antagonismo capital *versus* trabalho” (Mendonça, 2009, p. 154).

Realizando uma análise da obra de Paro (2018), podemos apontar como problemática a concepção do “democrático” fundado na centralidade da classe operária e na condição da transição de uma sociedade para outra – tudo isso tendo como apoio a ilusão de uma possível vontade coletiva única e homogênea (Araujo, 2018).

No que se refere à teoria da gestão democrática, Paro (2016) aponta para a necessidade de a comunidade ter uma participação efetiva na gestão da escola para que, assim, alcance a autonomia relacionada aos interesses estatais dominantes. E, segundo o autor, isto só será

possível acontecer quando a comunidade puder participar ativamente das decisões, tanto com relação aos objetivos quanto à forma de alcançar a democracia. O paradigma da especificidade da escola coloca a gestão em outro polo fixo, o que nos permite questionar o fato de que, mesmo com a participação ativa da comunidade, a democracia a ser alcançada está sendo concebida como estrutural (sobre democracia e seu caráter estrutural discutiremos adiante), porque se apresenta como modelo teórico e não como espaço de construção e diversidade. Ao contrário deste modelo, consideramos impossível a eliminação total dos antagonismos. Assim, entendemos que há ausência de qualquer contorno pré-estabelecido, assumindo uma postura não fixa tanto no que se refere à gestão como à democracia, compreendendo a relação entre ambas a partir da lógica do discurso – relação, esta, estabelecida por uma prática articulatória, marcada pelo precário e pelo contingente (Laclau; Mouffe, 2015).

Ainda sobre as pesquisas na área da gestão educacional que remetem ao paradigma da especificidade da escola, podemos também citar Arroyo (1983), para quem é necessário reconhecer que a função da administração escolar é política, não cabendo critérios de racionalidade ou de autonomia do sistema escolar. De acordo com o autor:

[...] a escola não será uma escola para o povo enquanto não seja do povo, ou enquanto os trabalhadores e os educadores com eles comprometidos não participem na administração escolar. Consequentemente, a administração escolar não apenas se torna mais uma função política cada vez mais relevante, mas também adquire um sentido político relevante a luta pelo seu controle (Arroyo, 1983, p. 129).

A partir da citação de Arroyo (1983), questionamos: será a função política da gestão educacional somente restrita ao povo na dimensão referente à luta de classes? Não seria essa uma dentre tantas outras lutas viáveis e necessárias de serem vivenciadas na gestão educacional? Para a teoria da gestão democrática – proposta na qual se baseiam os estudos do autor – a luta do povo, a partir da participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, culminaria em um modelo de sociedade na qual o povo estaria no controle. Disto, teríamos um “ponto final”, atingindo uma “perfeição”, em um contexto no qual, na nossa interpretação, as lutas deixariam de existir, em função da “batalha estar vencida”. Ao contrário, consideramos a sociedade plural e multifacetada, na qual diversas e constantes lutas possam coexistir (Mouffe, 2005).

Diante da perspectiva plural e múltipla que consideramos, nosso intuito nos estudos sobre gestão educacional é fugir da binaridade, ao mesmo tempo que abrimos espaço para outros caminhos possíveis de pesquisa. A binaridade presente na área acaba se apresentando

como uma regra de formação, fazendo com que o pesquisador seja

[...] adepto a uma das perspectivas e por isso parte do imaginário de que existem somente elas ou pode-se também pensar, quando raramente se pensa nisso, que como elas se constituem como hegemônicas qualquer outra não constitui corpo de análise suficiente para tal; com uma das perspectivas em mãos o pesquisador realiza um trabalho crítico desconstruindo os aspectos mais significantes da perspectiva oposta a sua, isso para impor e evidenciar os aspectos relevantes da perspectiva da qual faz parte. [...] Ou seja, o foco no momento de construção do conhecimento – ou de pensar políticas públicas ou situações de gestão – fica restrito ao aprimoramento ou à reprodução dessas duas perspectivas (Nascimento, 2023, p. 13).

Para Felix (1989), a sociedade capitalista estabelece ao sistema funções definidas pela estrutura econômica ao sistema escolar, guiada pelo Estado intervencionista. Assim, o critério da produtividade geraria uma descaracterização da atividade humana específica da escola. Desta forma, o “[...] aperfeiçoamento burocrático e a especialização no interior da escola assumem a função de neutralizar forças antagônicas, ou seja, o controle exercido pela administração da educação, de modo geral, e pelo administrador escolar, de modo específico” (Felix, 1989, p. 33).

Quando Felix (1989) menciona que o paradigma da especificidade da escola carrega o potencial de “neutralizar as forças antagônicas”, posiciona-se os estudos na área de maneira totalitária, diante da perspectiva que considera a necessidade de se substituir um paradigma por outro – administração empresarial por especificidade da escola.

Nascimento (2023), com argumentos coerentes com os nossos, destaca o fechamento em um modo específico e contínuo de construção do conhecimento em política e gestão educacional no Brasil, ocasionado pela existência de regras de formação, sendo elas a dualidade e a prescrição. O autor afirma que somos conduzidos por uma forma de se fazer pesquisa e busca compreender o modo em que essa lógica opera por meio da Cartografia Esquizoanalítica de Gilles Deleuze e Félix Guattari, à medida que identifica a potencialidade desta de mapear as regras e colocar em evidência os elementos e o campo de dominação para que, assim, possa ser pensado o conhecimento de outra forma.

Assim, Nascimento (2023) realiza uma crítica radical ao conhecimento prescritivo, afirmando que há limitação e imposição de uma regra de formação que bloqueia o avanço nas pesquisas. Neste sentido, lança a ideia de que a problemática possa não estar na implantação da gestão democrática no cotidiano, mas sim no fato do conhecimento não captar outros problemas presentes no contexto e também nada fazer com relação a isso. A partir disto, evidenciam-se os

vacilos e limites da própria teoria, mapeada, até então, por meio de teorias duais de análise que ditam as regras de formação rumo à produção de subjetividade, as quais a Cartografia Esquizoanalítica permite mapeá-las. Como problema e hipótese, Nascimento (2023, p. 19) destaca que

Como as regras de formação em Política e Gestão educacional se constituem e operam na história deste conhecimento, impedindo-o de avançar em outras direções em sua produção? A hipótese que nos acompanhou do decorrer da tese foi a de que a investigação e o mapeamento dos elementos que constituem essas regras – dualidade e prescrição – podem possibilitar definirmos a maneira como elas operam na construção desse conhecimento, impedindo-o de avançar em outras direções. Ou seja, admitimos que somos governados por um modo de se fazer pesquisa e não é possível não sermos, mas queremos explicitar o modo operante para podermos, quem sabe, pensarmos se é assim que queremos ser governados.

Lopes e Macedo (2006), ao abordarem as relações entre macro e micro no subcampo do currículo, assumem a epistemologia de superação da perspectiva prescritiva – perspectiva que, segundo as autoras, caracteriza-se por impor condições *a priori* do conhecimento científico. Assim, para tal superação, Lopes (2006, p. 620) afirma que: “[...] o objeto de pesquisa nunca está dado, mas é construído na relação com a teoria, a linguagem, o sujeito cognoscente, a empiria e as práticas de investigação”. A autora desenvolve suas pesquisas e análises contextuais sobre o currículo com os subsídios teórico-metodológicos da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) e temos (nosso grupo de pesquisa), com esses mesmos pressupostos, tentando trazer a desconstrução da perspectiva prescritiva para a gestão educacional.

Souza (2006) destaca os estudos brasileiros mais relevantes da área da gestão educacional, no intuito de compreender as tendências do pensamento neste campo. Apresenta autores que se destacam a partir da elaboração de ensaios como Leão (1939); Ribeiro (1938; 1952); Lourenço Filho (2007); Teixeira (1961; 1968); Alonso (1976) e Sander (1982; 1984), assim como aqueles que realizam uma crítica à teoria geral da administração - Arroyo (1979); Gonçalves (1980); Felix (1989); Kuenzer (1984) e Paro (2018).

Para Souza (2006), há uma ênfase normativa nas pesquisas sobre gestão educacional, as quais destacam como deve ser a organização da escola para poder alcançar a democracia, ao invés de traçar um panorama que descreva e analise como a gestão da escola tem se organizado, seja ela democrática ou não. De acordo com o autor, as pesquisas sobre gestão democrática são qualitativas, geralmente representadas pelos estudos de caso e, apesar da relevante transgressão

posta em prática a partir dos anos 1980, acabam por não romperem com a prescrição. Isto porque, ao se dirigirem à escola para analisarem a gestão, se preocupam em apresentar um relato de experiências que julgam serem bem sucedidas, ou então, imprimirem um receituário do que deveria acontecer para que houvesse o funcionamento saudável da escola. Isto já fora demonstrado por autores da área (Souza, 2006).

Seria possível limitarmos a relação entre gestão e democracia dentro deste rígido e prescritivo cenário de produção de conhecimento na área da gestão? A função e responsabilidade de uma teoria seria optar pela gestão empresarial ou gestão democrática, desconsiderando todos os outros elementos que possam estar relacionados que não somente o capital/mercado? Haveria a possibilidade de se pensar gestão educacional de maneira múltipla?

Nascimento (2023, p. 17) questiona:

[...] será que a teoria está captando os reais problemas de gestão vivenciados nas práticas escolares? Por que a culpa desse suposto fracasso fica localizada naqueles que deveriam implantar e realizar as práticas democráticas ou localizada no Estado como mobilizador de políticas públicas da educação sem interesse comum com as camadas populares? Será que ao prescrever um receituário de boas práticas de gestão para o cotidiano da escola o conhecimento não acaba por indicar para si mesmo uma receita, uma regra de formação desse conhecimento, que o impede de olhar novos rumos teóricos e problemas teóricos e práticos?

De acordo com Nascimento (2023), ao analisarmos o texto de Souza (2006) fica evidente ser inviável classificar o conhecimento sob duas perspectivas. No entanto, mesmo com a constatação realizada de que a dualidade não se sustenta, esta continua se apresentando como a regra reguladora da leitura dual do conhecimento em gestão educacional. Para Nascimento, isso acontece em “[...] decorrência da função primordial que a categoria ‘referencial teórico’ desempenha nesta leitura dual [...] seja a partir de um referencial externo ao conhecimento em gestão educacional, o marxismo e a luta de classes por exemplo, ou por um elemento interno que é o próprio conhecimento em gestão educacional [...]” (Nascimento, 2023, p. 87).

Estamos diante da necessidade de uma nova relação entre teoria e prática, a partir da realização de uma crítica radical ao conhecimento prescritivo, à medida que se insere a dimensão da limitação e imposição de uma regra de formação que impede o avanço da área.

Para Nascimento (2023, p. 19), outro desafio é

[...] realizar uma crítica radical a este conhecimento prescritivo entendendo que ele é limitado e impõe uma regra de formação que o impede de avançar. A ideia é inverter o direcionamento da crítica que se debruça sobre o cotidiano

e o Estado e direcioná-la ao próprio conhecimento, ou no mínimo incluí-lo, isso porque, esse contexto problemático alimenta a ideia de que talvez o problema não seja o de implantação da gestão democrática no cotidiano, ou não somente, mas que o problema pode ser do conhecimento que não capta outros problemas deste contexto e não se movimenta para isso, ou seja, este contexto problemático demonstra os limites e vacilos da própria teoria.

Ao compreendermos a regra de formação como um impedimento para o avanço do conhecimento na área e, assim, problematizarmos a teoria da gestão democrática em seus estudos prescritivos e totalitários, podemos trazer novamente a discussão de Santos (1999) a respeito da dificuldade presente nas ciências sociais em se produzir uma teoria crítica. Por teoria crítica o autor compreende “toda a teoria que não reduz a realidade ao que existe” (Santos, 1999, p. 197). Para a teoria crítica, a realidade se apresenta como um campo de possibilidades, sendo função do pesquisador encontrar alternativas ao que está posto, por meio da análise crítica do que já existe e é apontado como uma ordem a ser superada. “O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscitam impulso para teorizar sua superação” (Santos, 1999, p. 197).

Apesar de todos as situações introduzidas pela modernidade que nos gera inconformismo no que se refere às condições de igualdade entre os indivíduos e, instantaneamente, à vontade de superarmos a ordem capitalista, para Santos (1999), produzir teoria crítica não é uma tarefa fácil, mesmo quando a maior parte dos estudiosos julgam ser. Na concepção do autor, vários conceitos referentes à teoria crítica não possuem mais a mesma centralidade ou foram tão reelaborados que a criticidade peculiar se dissolveu. Em segundo lugar, a sociologia convencional – tanto na vertente positivista como na antipositivista⁷ - trouxe a crítica da sociologia crítica como solução para a crise da sociologia.

Em consequência disso,

A pergunta que sempre serviu de ponto de partida para a teoria crítica – de que lado estamos? – tornou-se para alguns uma pergunta ilegítima, para outros, uma pergunta irrelevante e, para outros ainda, uma pergunta irresponível. Se alguns, por acharem que não têm de tomar partido, deixaram de se preocupar com a pergunta e criticam quem com ela se preocupa, outros, talvez a geração mais jovem de cientistas sociais, embora gostassem de responder à pergunta e tomar partido, vêem, por vez com angústia, a dificuldade, aparentemente cada vez maior, de identificar as posições alternativas em relação às quais haveria que tomar partido (Santos, 1999, p. 200).

⁷ [...] no caso da sociologia positivista, na ideia de que o rigor metodológico e a utilidade social da sociologia pressupõem que ela se concentre na análise do que existe e não nas alternativas ao que existe e, no caso da sociologia antipositivista, na ideia de que o cientista social não pode impor as suas preferências normativas por carecer de um ponto de vista privilegiado para o fazer. (Santos, 1999, p. 200).

Santos (1999) também nos traz sua contribuição quando discute sobre o conhecimento totalizante, afirmando ser este um conhecimento da ordem sobre o caos. Tanto a sociologia funcionalista como a sociologia crítica trazem a “ordem” como primazia – a sociologia funcionalista requer a ordem da regulação social e a sociologia crítica, a ordem da emancipação social. Para o autor, entretanto, pretender a “ordem” em um contexto marcado pela desordem – característica da contemporaneidade – é um caminho inviável para traçarmos em nossas pesquisas. Nesta afirmação de Santos (1999), encontramos a prescrição e um certo por-vir que pode ser por nós apontado nos estudos sobre gestão educacional. Portanto, mesmo sob a vertente da gestão democrática, verificamos a existência de um receituário – a totalidade. A diferença está que de um lado temos a ordem sendo expressa pela totalidade da teoria da gestão empresarial e, de outro, a ordem se traduzindo na teoria da gestão democrática – especificidade da escola.

A respeito da teoria crítica, Santos (1999) afirma que esta concebe a sociedade como uma totalidade, colocando como alternativa uma mudança total da sociedade existente. Utilizando a teoria marxista como exemplo, menciona que

A concepção da sociedade como totalidade é uma construção social como qualquer outra. O que a distingue das construções rivais são os pressupostos em que assenta. Tais pressupostos são os seguintes: uma forma de conhecimento ele próprio total como condição de abarcar credivelmente a totalidade social; um princípio único de transformação social, e um agente colectivo, igualmente único, capaz de a levar a cabo; um contexto político institucional bem definido que torne possível formular lutas credíveis à luz dos objetivos que se propõem (Santos, 1999, p. 201).

Santos (1999) também não admite a existência de um princípio único de transformação social. Para o autor, não há unicidade no que se refere aos agentes históricos e às formas de dominação, em razão de possuírem múltiplas faces, as quais acabam sendo negligenciadas pela teoria crítica, em suas diferentes correntes, na educação, especialmente, a marxiana (Paro, 1986). A multiplicidade da dominação ocasiona a também multiplicidade das resistências e dos agentes protagonistas e, na ausência de uma totalidade, é impossível a reunião de todas as resistências e agentes sob o véu da mesma teoria em comum. Santos (1999) defende que a nossa necessidade é, ao invés de uma grande teoria comum, de uma teoria da tradução que torne as distintas lutas mutuamente inteligíveis e produza diálogo entre os diferentes atores.

A contemporaneidade é caracterizada pelo multiculturalismo, em um espaço marcado pela dúvida de supostas totalidades ou universalismos. E, de acordo com Santos (1999), ignorar

o multiculturalismo tem se tornado um grande equívoco para a ciência. Em consonância com a nossa interpretação, consideramos a multiplicidade na análise da relação entre gestão educacional e democracia.

Apresentada a binaridade dos estudos da área, compreendemos a gestão educacional como um campo marcado pelos antagonismos e diferenças e, por este motivo, se torna inviável e impossível defini-la única e fixamente em dois polos distintos – gestão empresarial e gestão democrática. Defendemos uma escola democrática, com participação social, mas, sobretudo, uma teoria também democrática que consiga articular e repensar no sentido de não se propor onipotente e onipresente. Como argumentam os autores da teoria da especificidade da escola, esta não é uma empresa, no entanto, a gestão educacional não vai existir, também, em um polo oposto, de forma modelar e totalitária. A democracia pressupõe a coexistência do outro e não o seu fim. Metodologicamente, o paradigma da especificidade da escola, ao tentar se opor, assim como nós, à perspectiva empresarial, acaba se posicionando em um polo fixo e rígido que concebe a democracia a partir de uma perspectiva totalitária.

Desapegados da compreensão da gestão educacional como um campo de conhecimento binário - gestão empresarial versus especificidade da escola – concebemos os estudos na área a partir da perspectiva da não totalidade, marcada por uma prática articulatória capaz de conferir a característica transitória desta totalidade, justamente em decorrência da articulação, a qual, por meio das relações de equivalência, organiza as diferenças e constitui um discurso político – campo de conhecimento – impossível de ocasionar o fechamento de uma estrutura discursiva.

Há uma dinâmica de circulação de sentidos, sendo alguns destes excluídos, enquanto outros se equivalem e acabam se hegemonizando. Os sentidos sobre gestão educacional circulam – alguns são excluídos, enquanto outros se equivalem – consequentemente, também circulam na atuação do governo paulista – o que demonstraremos a partir da análise dos documentos propostos. Há contingências a serem analisadas, e considerá-las diferencia nosso trabalho daqueles situados no campo binário dos estudos na área.

A contribuição desta tese, em paralelo aos estudos do CEPAE, é no sentido de identificar e analisar as lógicas discursivas que circulam e se hegemonizam e propiciam a compreensão daquilo que é excluído e também se equivalem nesse processo, assim como os vários sentidos que podem estar presentes.

A próxima subseção se ocupará da discussão sobre democracia para que possamos compreendê-la em sua especificidade e, assim, concebermos novos direcionamentos para a sua relação com a gestão educacional.

3.2 A democracia e o equívoco da perspectiva totalitária

A presente seção traz o desafio de discutirmos a respeito da democracia – um assunto amplamente abordado ao longo da história nas mais diversas áreas e, por vezes, de forma um tanto quanto controversa -, fugindo da perspectiva totalitária e com abertura para a aceitação do pluralismo (Mouffe, 2015). Nosso intuito é realizar uma exposição mais ampla sobre democracia, na tentativa de contextualizar nosso material de análise no decorrer da história.

Para Robert Dahl (2001, p. 13), “democracia tem significados diferentes para povos diferentes em diferentes tempos e diferentes lugares”. Discutida há cerca de 2.500 anos, o autor enfatiza que “Os 25 séculos em que tem sido discutida, debatida, apoiada, atacada, ignorada, estabelecida, praticada, destruída e depois às vezes restabelecida aparentemente não resultaram em concordância sobre algumas das questões fundamentais sobre a democracia” (Dahl, 2001, p. 12).

Na concepção de Dahl (2001), apesar das incertezas, a expansão da democracia pode ter acontecido em função da difusão das ideias, práticas democráticas e, acima de tudo, da sua capacidade de reinvenção. Realiza, então, o seguinte paralelo:

Como o fogo, a pintura ou a escrita, a democracia parece ter sido inventada mais de uma vez, em mais de um local. Afinal de contas, se houvesse condições favoráveis para a invenção da democracia em um momento, num só lugar (por exemplo, em Atenas, mais ou menos 500 a. C.), não poderiam ocorrer semelhantes condições favoráveis em qualquer outro lugar (Dahl, 2001, p. 19).

Assim, Dahl (2001) pressupõe que a democracia pode ser inventada e reinventada de forma autônoma, toda vez que surgirem condições adequadas, as quais existem em diferentes épocas e lugares. Quanto à contextualização histórica do surgimento da democracia, vale lembrar que os governos que permitiam a participação popular de um considerável número de cidadãos surgiram, pela primeira vez, na Grécia clássica e em Roma, por volta de 500 a. C. Os atenienses foram os primeiros a utilizarem o termo *demokratia* - *demos*, o povo; e *kratos* – governar - e adotaram um sistema de governo popular que se estendeu por cerca de dois séculos. A democracia de Atenas pode ser considerada a de maior importância na Grécia, sendo um exemplo de participação dos cidadãos – democracia participante. Embora nosso propósito no presente texto não seja nos apegarmos aos detalhes de cada tipo de democracia ao longo da história, ressaltar a importância e complexidade do modelo ateniense nos faz refletir sobre o fato de que, por mais inovadora que tenha sido, foi ignorada pela moderna democracia

representativa. Isto nos faz refletir a respeito da não totalidade da concepção de democracia e da existência da luta pela significação presente no processo hegemônico, como claramente discutimos na seção anterior com a Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015).

Ainda trazendo uma breve contextualização, podemos relatar a respeito da península italiana, em Roma, com surgimento quase que concomitantemente com a Grécia. Os romanos denominavam seu sistema de república – *res*, que em latim significa coisa ou negócios, e *publicus*. República, então, era compreendida como a “coisa pública” ou “negócios do povo”. Mesmo com maior tempo de duração do que a democracia ateniense e do que qualquer outra democracia moderna, por volta de 130 a. C, a república romana começa a enfraquecer em razão da agitação civil, da militarização e da guerra, chegando ao seu final com a ditadura de Júlio César, culminando, após seu assassinato, em 44a.C., no início de um império (Dahl, 2001).

Por volta de 1.100 d.C., o governo popular começou a reaparecer na Itália, em pequenas cidades-estado, com participação restrita aos membros das famílias da classe superior como os nobres e os grandes proprietários. Passado o tempo, a camada da população socioeconomicamente mais baixa ganha o direito de participar - fruto de suas reivindicações, acompanhadas das ameaças de violentas rebeliões. E assim, essas repúblicas prosperaram em grande parte das cidades italianas, marcando o encerramento da Idade Média e surgimento do Renascimento. No entanto, em meados do século XIV, em decorrência da corrupção, declínio econômico, oligarquia e a guerra, a cidade-estado passa a ser ameaçada pelo estado nacional. Assim, as vilas e cidades foram incorporadas pelo estado nacional, tornando-se subordinadas ao governo (Dahl, 2001).

Seja sob o nome democracia ou república, os sistemas de governos populares na Grécia, Roma e Itália não possuíam as características do nosso moderno governo representativo. A combinação de democracia em níveis locais com um parlamento eleito pelo povo ainda estava por vir, tendo origem na Inglaterra, Escandinávia, Países Baixos, Suíça ou outra localização ao norte do Mediterrâneo. Nosso intuito, no entanto, não é ilustrarmos com detalhes a trajetória da democracia, mas sim constatar que

Aparentemente, a democracia é um tantinho incerta. Em todo caso, suas chances também dependem do que fazemos. Ainda que não possamos contar com forças históricas benevolentes para favorecer a democracia, não somos simples vítimas de forças cegas sobre as quais não temos nenhum controle (Dahl, 2001, p. 35).

Democracia refere-se, concomitantemente, a um ideal e a uma realidade. Aqui, abrimos

para os julgamentos morais e os julgamentos empíricos envolvendo a democracia. Sobre isto, Dahl (2001, p. 38) destaca que

Os filósofos empenharam-se em intermináveis discussões a respeito das diferenças entre as nossas opiniões sobre metas, fins, valores e assim por diante, além de nossas opiniões sobre realidade, verdade e por aí afora...temos opiniões do primeiro tipo em resposta a perguntas do tipo “O que eu deveria fazer? Qual é a coisa certa a fazer”? Formamos opiniões do segundo tipo em resposta a perguntas do tipo “O que posso fazer? Que opiniões estão abertas para mim? Quais serão as prováveis consequências, se eu escolher fazer X e não Y? As opiniões do primeiro tipo são os julgamentos de valor, ou julgamentos morais; as do segundo, são os julgamentos empíricos.

A partir dos destaques do autor, uma brecha se abre para compreendermos que a democracia pode ser concebida como “a democracia possível e viável de ser exercida em cada contexto”. Com a Teoria do Discurso, podemos dizer que o contexto traz consigo elementos a serem articulados na significação do social, ou seja, na construção hegemônica. Mas vale ressaltar, como já mencionado, que esta fixação não é permanente, pois há uma constante alteração realizada pela própria prática articulatória.

A maneira tradicional de se conceber o pensamento democrático se relaciona a uma concepção unificada e positiva de natureza humana, o que tende a propiciar um espaço único no qual esta natureza teria se formado. Para a Teoria do Discurso, entretanto, o social possui uma pluralidade ligada ao projeto de democracia radical, a qual tem como base o descentramento que constitui os sujeitos, além dos deslocamentos existentes no interior desta pluralidade, a qual só pode ser pensada se abandonarmos a ideia de essência unificada e unificadora (Laclau; Mouffe, 2015).

A pluralidade e radicalidade contidas na democracia anuncia a existência de uma sociedade impossível de ser controlada, na qual a identidade jamais será fixa e a mudança sempre uma constância. Uma das maiores ameaças à democracia é a tentativa totalitária de negar a pluralidade e o antagonismo, em busca de manter, em vão, a unidade sempre imóvel. O social é, portanto, incompleto, precário e contingente, características que surgem nos momentos de tensão. Sendo assim, “a diversidade e a complexidade institucional que caracterizam uma sociedade democrática devem ser concebidas de uma maneira muito diferente da diversificação de funções próprias de um sistema burocrático complexo” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 281).

A democracia radical e plural carrega a necessidade de pensar na existência de um sujeito descentrado, constituído por posições subjetivas. Desta forma, abandona-se as estruturas

fixas, e dá protagonismo para as práticas hegemônicas contingentes. Dito isto,

A democracia deve ser compreendida como algo incerto e improvável [...] assim, diferentes discursos tentarão ser dominantes e criar pontos nodais, mediante práticas articulatórias que só conseguirão se fixar temporariamente, uma vez que a revolução democrática é um processo interminável, à medida que o projeto da democracia radical reconhece a impossibilidade de uma completa realização da democracia e sua conquista final pela comunidade política (Marques, 2008, p. 66).

A democracia implica em reconhecer as exclusões, e não em tentar dominá-las. Conceber a democracia radical e plural significa renunciar ao universal. Não há movimentos antagônicos e espaços de lutas privilegiados – todos são válidos e aceitáveis diante da radicalidade e pluralidade do social (Marques, 2008).

É sobre esta multiplicidade de sentidos ou, nas palavras de Mouffe (2015), a radicalidade e pluralidade, que nos debruçaremos na próxima subseção, na qual discutiremos gestão educacional e democracia como prática discursiva, de maneira a relacionar ambas no intuito de fugir da binaridade e da prescrição presente nos estudos da área.

3.3 Gestão e democracia como prática discursiva

Realizando um deslocamento conceitual, podemos trazer para as relações entre gestão educacional e democracia a ideia de que a escola não possui um centro que a totaliza como sendo, especificamente e essencialmente, democrática (e nem autoritária), ainda que a analisemos a partir da perspectiva da especificidade da escola/gestão democrática. Assim, um mito fundador em uma sociedade (aqui, se compreende o “mito” da escola ser, essencialmente, democrática), tenta

[...] atribuir centro 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).

Uma importante discussão merece destaque: o “político”, na expectativa de que sua compreensão possa abrir inovadores e importantes caminhos de reflexão no que se refere à discussão sobre gestão educacional e democracia enquanto prática discursiva. O político, para Mouffe (2005), carrega a dimensão antagonística, sendo este o principal pré-requisito para o

avanço da democracia política, tendo na negação da superação da oposição nós/eles o ponto de partida para se valer de sua especificidade e lançar a existência de um pluralismo e de uma relação “amigo/inimigo”.

Apesar de muitos autores defenderem ser impossível a existência do pluralismo dentro de uma comunidade política democrática, acreditando em um *demos* homogêneo, Mouffe (2015) lança o desafio de partir rumo a uma diferente direção, visualizando outras interpretações da distinção “amigo/inimigo”, as quais envolvem a aceitação do pluralismo democrático e da premissa que considera o fato de que o antagonismo é uma possibilidade e está sempre presente. Além do antagonismo, a categoria hegemonia é o trunfo para tratar a questão do político, pois, de acordo com a autora,

Para dar conta do político como possibilidade sempre presente do antagonismo é preciso aceitar a inexistência de uma situação definitiva e reconhecer a dimensão da irredutibilidade que permeia toda a ordem. Em outras palavras, é preciso reconhecer o caráter hegemônico de todos os tipos de ordem social e o fato de que toda sociedade é o resultado de um conjunto de práticas que tentam estabelecer ordem em um contexto de contingência (Mouffe, 2015, p. 16).

O político se identifica com os atos da instituição da hegemonia, enquanto o social se refere ao contexto das práticas sedimentadas, isto é, das práticas que ocultam os atos originais de sua instituição política contingente e aceitas sem contestação. O social e o político possuem dimensões indispensáveis da vida em sociedade e, neste sentido, “se o político – entendido no sentido hegemônico – implica a visibilidade dos atos da instituição social, é impossível determinar a priori o que é social e o que é político independentemente de qualquer referência contextual” (Mouffe, 2015, p. 16). A ordem se apresenta como uma articulação provisória e precária das práticas contingentes, com instabilidade na fronteira entre o social e o político, o que aponta ser necessário constantes deslocamentos e renegociações entre os agentes sociais. Há sempre a possibilidade de que as coisas sejam diferentes, fazendo com que toda ordem signifique o abandono de outras possibilidades. Aquilo que em certo momento pode ser visto como a ordem natural, na realidade é o resultado de práticas sedimentadas, e não de uma objetividade totalitária alheia às práticas que lhe conferem forma. Em resumo, de acordo com Mouffe (2015, p. 17),

Toda ordem é política e se baseia em alguma forma de exclusão. Sempre existem outras possibilidades, que foram reprimidas e que podem ser reativadas. As práticas de articulação por meio das quais se estabelece uma

determinada ordem e se determina o significado das instituições sociais são “práticas hegemônicas”. Toda ordem hegemônica é passível de ser desafiada por práticas anti-hegemônicas, isto é, práticas que tentarão desarticular a ordem existente para instalar outra forma de hegemonia.

Ao nos adentrarmos na discussão a respeito da relação entre gestão educacional e democracia enquanto prática discursiva, é importante que a compreensão do político como espaço acolhedor do antagonismo e das hegemonias provisórias seja aceita. Isto nos abre para a aceitação da possibilidade de haver diferentes formas de relação nós/eles, de acordo com a maneira como este “eles” se constituir. Temos, assim, a concepção de pluralismo democrático e, de acordo com Mouffe (2015), a relevante questão é como transformar o antagonismo para que ele possa disponibilizar uma forma de oposição nós/eles que seja compatível com a democracia pluralista. Vale ressaltar que, em nosso trabalho, apesar de não estarmos especificamente à procura desta forma nos documentos analisados, estamos abertos às interpretações de um possível por vir que possa ser compatível com a democracia pluralista, não necessariamente com relação ao PSDB, já que nossa escolha de objeto de pesquisa não se deu em função do partido político, mas sim do intuito de se pesquisar a relação entre gestão educacional e democracia nas diretrizes governamentais do estado de São Paulo, sendo o partido no poder uma consequência da hegemonia do período analisado.

Ao relacionarmos gestão educacional e democracia com aporte teórico-metodológico da Teoria do Discurso, fugimos da totalidade prescritiva e nos apegamos à totalidade discursiva para compreender, por um lado, o problema dos estudos na área de gestão educacional se apresentarem de maneira binária e, por outro, a cilada acadêmica que nos sujeitamos ao concebermos democracia como detentora de um centro totalizante. Entendemos que todo sentido de democracia hegemônico traz consigo exclusões de outras possibilidades e isso é o que se apresenta como problemático, especialmente na gestão educacional, porque pode excluir a pluralidade como constituinte do social escolar. A partir disto, nos distanciamos cada vez mais de uma perspectiva que considera somente a existência de duas possibilidades para os estudos em gestão educacional – gestão empresarial ou gestão democrática – e abrimos possibilidades para concepções tanto da gestão como da democracia que se estabelecem a partir de uma prática articulatória, na qual os elementos se relacionam e garantem sua identidade modificada pela própria prática articulatória (Laclau; Mouffe, 2015).

Sobre a relação entre gestão e democracia e a binaridade nos estudos da área, podemos nos deslocar conceitualmente a partir de Laclau e Mouffe (2015) para discutirmos sobre a teoria da gestão democrática enquanto categoria autodefinida e limitada. Sendo a prática discursiva

não unificada por meio da coerência lógica de seus elementos, visualizamos uma negação da gestão democrática como perspectiva totalitária e/ou suturada, trazendo à cena a possibilidade de novas articulações que não aquelas estabelecidas pela totalidade discursiva apresentada. Disto podemos extrair o seguinte questionamento:

O que não está sendo articulado na prática articulatória que constituiu, até o momento, o discurso sobre gestão democrática? Neste momento, poderíamos responder que, talvez, o elemento ainda não transformado em momento pela prática articulatória dos pesquisadores é o estabelecimento de novos horizontes de relacionamento entre teoria e prática em que, necessariamente, haverá a subversão da hierarquia entre ambas (Abdian, 2018, p. 117).

É importante ressaltar que na perspectiva desse e de outros estudos do grupo CEPAE, identificamos a política com as distintas práticas da política convencional, e o político com a forma na qual a sociedade se funda. O político carrega a dimensão do antagonismo, que é “[...] constitutiva das sociedades humanas” e na política está presente “[...] o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político” (Mouffe, 2015 apud Abdian, 2018, p. 118). Em nossa concepção, a política se estende para além das diretrizes governamentais e constitui as relações sociais, as quais são permeadas pelo político no interior das instituições, por exemplo, a escola. Com Mouffe, “reforçamos a ideia de que as questões políticas envolvem decisões sobre alternativas que são conflitantes, ou seja, elas são permeadas por antagonismo o qual revela, ao contrário do que propõem as propostas liberais de democracia” (Abdian, 2018b, p. 118). Assim, é função da política democrática transformar antagonismos em agonismos, em uma “relação nós/eles em que as partes conflitantes, embora reconhecendo que não existe nenhuma solução racional para o conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade de seus oponentes” (Mouffe, 2015, p. 19).

Nesta relação é importante esclarecer que os antagonismos nunca desaparecerão, ou seja, é impossível haver consenso sem exclusões. Desta forma, Mouffe (2015) nos sinaliza a possibilidade de consensos conflituosos. Diante disto, podemos afirmar que decisões e novas posições se constituem em processos hegemônicos contínuos, o que nos aproxima da perspectiva de democracia radical e plural, a qual tem como fundamento de sua existência a multiplicidade (Laclau; Mouffe, 2015).

A respeito da fuga da prescrição e binaridade, ressaltamos a forma como entendemos a importância de considerarmos a relação teoria e prática nos estudos em gestão educacional. É de grande importância o ímpeto da teoria da gestão democrática ao envolver, em suas pesquisas,

o cotidiano escolar, uma vez que lança a possibilidade de surgimento de novos horizontes teórico-metodológicos para as pesquisas em gestão educacional. No entanto, ao irem para a escola, os pesquisadores acabam se prendendo à dualidade, impondo um modo de análise específico – uma verdade. Nascimento (2023, p. 17) questiona:

Eis o problema: será que a teoria está captando os reais problemas de gestão vivenciados nas práticas escolares? Por que a culpa desse suposto fracasso fica localizada naqueles que deveriam implantar e realizar as práticas democráticas ou localizada no Estado como mobilizador de políticas públicas da educação sem interesse comum com as camadas populares? Será que ao prescrever um receituário de boas práticas de gestão para o cotidiano da escola o conhecimento não acaba por indicar para si mesmo uma receita, uma regra de formação desse conhecimento, que o impede de olhar novos rumos teóricos e problemas teóricos e práticos? Em suma, e recapitulando, o grande problema é que a gestão democrática não se realizou e a culpa disto é comumente tratado como um problema de implantação, ou seja: os integrantes da escola não realizam os receituários dos pesquisadores ou mantêm-se alienados sob os aspectos ideológicos que a visão de mundo empresarial os coloca, ou o Estado, por não ter interesse que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento, preocupa-se em manter o *status quo* e o modo capitalista se perpetua.

Apesar da importância da análise e construção de conhecimento na escola, o fato de construir o conhecimento a partir da escola não está diretamente relacionado à construção de conhecimento com a escola e para a escola. Isto nos chama a atenção para o fato de que não haveria

[...] garantia alguma de que não sejam estudos prescritivos e que, ao irem até a escola para analisar sua gestão, acabem por vezes mais preocupados em ou relatar experiências (bem) sucedidas de gestão (o que em si não é um problema) ou, de outro lado, terminem por apresentar um receituário de como as coisas deveriam ocorrer para o bom funcionamento (leia-se democrático) da instituição escolar (Souza, 2006, p. 122).

A prescrição teórica a respeito da especificidade da escola nada significa se não estivermos atentos ao modo de construção do conhecimento e de interação com o cotidiano escolar. Temos como compromisso a busca por novos referenciais teóricos diante da necessidade de modificarmos a maneira de se construir conhecimento na área. Assim, é possível repensarmos a própria função da teoria e a forma como ela é construída, buscando uma nova relação entre teoria e prática, a qual demanda a busca por novos horizontes teórico-metodológicos (Nascimento, 2023).

Partimos do pressuposto de que o conhecimento prescritivo é limitado e impõe uma regra de formação responsável pelo impedimento de seu avanço. O cotidiano nos abre a

possibilidade de utilizar “[...] ferramentas conceituais que nos destaquem das teorias tradicionais (no caso da gestão, da teoria geral da administração) e das teorias críticas (no caso da gestão, da teoria prescritiva da gestão democrática) na medida em que nos afastemos ‘de explicações universais’ e busquemos ‘explicações e narrativas parciais’, situadas no local e no particular” (Abdian; Nascimento; Silva, 2016, p. 477). Assim, a crítica é direcionada ao próprio conhecimento, ao invés da ênfase total ao Estado, na medida em que consideramos o problema estar presente no fato do conhecimento não captar outras intempéries deste cenário e não reagir, escancarando, assim, os limites e equívocos da própria teoria (Nascimento, 2023).

Sobre os aspectos plurais e múltiplos envolvendo a relação entre gestão educacional e democracia, a discussão de Mouffe (2003) estabelece considerável relevância ao nos apresentar o quão não totalitárias são as categorias que se apresentam em uma prática discursiva. A autora argumenta que é inviável a teoria política democrática, na atualidade, se empenhar em compreender a importância do dissenso em uma sociedade democrática, já que é incapaz de captar os diversos formatos de antagonismos presentes em um mundo globalizado, não podendo, portanto, a política democrática se ocupar de todos eles. De acordo com Mouffe (2003, p. 11), a sociedade democrática deve ser concebida como “[...] uma esfera pública vibrante onde muitas visões conflitantes podem se expressar e onde há uma possibilidade de escolha entre projetos alternativos legítimos”, sendo, inclusive, “[...] um equívoco acreditar que uma “boa sociedade” é aquela na qual os antagonismos foram erradicados e onde o modelo adversarial de política se tornou obsoleto” (Mouffe, 2003, p. 11).

Todas as relações sociais têm o potencial de se tornarem o *locus* dos antagonismos políticos. Desta forma, para Mouffe (2003), o político não possui um lugar determinado na sociedade. As transformações advindas do processo de globalização exigem que atualizemos a compreensão sobre a construção das identidades políticas coletivas e das variadas formas possíveis de emergência do antagonismo diante da pluralidade das relações sociais. A necessidade reside em reconhecer a irredutibilidade da dimensão de poder e antagonismo, fato que implica na impossibilidade de existência de uma emancipação total, mas sim, somente parcial. Isto significa que

[...] a sociedade democrática não pode mais ser concebida como uma sociedade que teria realizado o sonho de uma perfeita harmonia ou transparência. Sua característica democrática pode apenas ser dada pelo fato de que nenhum ator social pode atribuir a si mesmo a representação da totalidade e assim alegar ter o “domínio” deste fundamento. [...] a objetividade social é constituída através de atos de poder. Isso implica que qualquer objetividade social é definitivamente política e que se tem de mostrar os traços

da exclusão que governa sua constituição. O ponto de convergência entre objetividade e poder é precisamente o que designamos por “hegemonia” (Mouffe, 2003, p. 14).

O poder constitui as próprias identidades e não é algo externo a estas. Em uma sociedade democrática, a prática política não parte de identidades pré-constituídas, mas sim da constituição destas identidades em um espaço marcado pelo contingente e o precário, em outras palavras, totalmente desapegado de uma estrutura que as concebiam como totalitárias. Isto não significa, contudo, que as identidades deixem de existir, mas sim que elas são plurais, múltiplas e provisórias. Sendo o poder constituinte das identidades e, portanto, do social, a política democrática tem como função não eliminar o poder, mas sim constituir formas de poder que sejam compatíveis com os valores democráticos. Desta maneira, admite-se a existência das relações de poder, contudo, com a consciência da necessidade de transformá-las, já que nos livrar completamente do poder é uma ilusão – nestas afirmações se encontra o norte de um projeto de democracia radical e plural (Laclau; Mouffe, 2015).

Considerando-se, portanto, a existência da pluralidade, o projeto de democracia radical passa, antes, pelo entendimento de que o problema do político é atravessado pelo problema da instituição do social, ou seja, da definição e articulação das relações sociais em um campo marcado pelos antagonismos, e não por um nível determinado do social. Assim,

[...] trata-se de identificar as condições discursivas de emergência de uma ação coletiva que objetive a lutar contra desigualdades e a questionar relações de subordinação. Poderíamos também dizer que nossa tarefa é identificar as condições em que uma relação de subordinação se torna relação de opressão, constituindo-se, portanto, no lugar de um antagonismo. (Laclau; Mouffe, 2015).

É neste contexto permeado pelas articulações e antagonismos que a relação entre gestão educacional e democracia se dá enquanto prática discursiva e, assim, a partir desta perspectiva, será possível analisarmos os documentos do governo paulista no período definido por meio da Teoria do Discurso e suas categorias – as quais, juntamente com os documentos, serão apresentadas e analisadas na próxima seção. Importante ressaltar que a contemporaneidade, segundo Laclau e Mouffe (2015), nos trouxe uma politização mais radical do que qualquer outra situada no passado, uma vez que dissolve a distinção entre o público e o privado,

[...] não em termos da invasão do privado por um espaço público unificado, mas em termos de uma proliferação de espaços políticos radicalmente novos e diferentes. Defrontamo-nos com a emergência de uma pluralidade de

sujeitos, cujas formas de constituição e diversidade só podem ser pensadas se abandonarmos a categoria do ‘sujeito’ como essência unificada e unificadora (Laclau; Mouffe, 2015, p. 270).

Para a Teoria do Discurso, a lógica da democracia não é a lógica da positividade do social, sendo, portanto, incapaz de fundar um ponto nodal que reconstrua de forma totalitária o tecido social. Desta forma, se a lógica da subversão da democracia e a positividade do social não se encontram unificadas em um fundamento antropológico que seja capaz de transformá-los em um único processo, “[...] segue-se claramente que toda forma possível de unidade entre ambos é contingente, e é, portanto, ela mesma resultante de um processo de articulação” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 279).

Deste contexto se constitui o que Laclau e Mouffe (2015) denominam revolução democrática, a qual apresenta um projeto de democracia radical ou, em outras palavras, uma “forma de política que se funda não na postulação dogmática de qualquer ‘essência do social’, mas, ao contrário, na afirmação da contingência e ambiguidade de toda ‘essência’ e no caráter constitutivo da divisão social e do antagonismo” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 284). Em outras palavras, compreendemos o campo do político como “[...] espaço de um jogo que nunca é de ‘soma zero’, porque as regras e os jogadores nunca são inteiramente explícitos. Este jogo, que escapa ao conceito, tem pelo menos um nome: hegemonia” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 284).

Para Mouffe (2019), democracia é o significante hegemônico em torno do qual distintas lutas, permeadas pelo poder, são articuladas. A autora propõe um modelo alternativo de política democrática com o potencial de se ocupar da inerradicabilidade do antagonismo e da natureza hegemônica da política – modelo agonístico de democracia – que oferece a estrutura analítica necessária para lidar com a existência de um confronto democrático entre projetos hegemônicos conflitivos, sem haver a necessidade de se apontar uma única solução racional. Ao reconhecermos a dimensão do político, surge o desafio comum em uma política pluralista democrático-liberal de neutralizar o potencial antagonismo presente nas relações com o propósito de tornar possível a coexistência humana. A este respeito, Mouffe (2019, p. 140) esclarece que

De fato, a questão fundamental não é como chegar a um consenso alcançado sem exclusão, porque isso requereria a construção de um “nós” que não teria um correspondente “eles”. Isso é impossível, porque a própria condição para a constituição de um “nós” é a demarcação de um “eles”. A questão crucial num regime democrático-liberal, portanto, é como estabelecer essa distinção nós-eles, a qual é constitutiva da política, de um modo que seja compatível com o reconhecimento do pluralismo. O importante é que o conflito, quando

surgir, não tome a forma de um “antagonismo” (uma luta entre inimigos), mas de um “agonismo” (uma luta entre adversários). O confronto agonístico é diferente do antagonístico, não porque ele permite um possível consenso, mas porque o oponente não é considerado um inimigo a ser destruído, mas um adversário cuja existência é percebida como legítima. Suas ideias serão postas vigorosamente em luta, mas seu direito de defendê-las nunca será questionado. A categoria de *inimigo*, porém, não desaparece, pois permanece pertinente àqueles que, por rejeitarem o consenso conflitual que constitui a base de uma democracia pluralista, não podem fazer parte da luta agonística.

O modelo agonístico de democracia proposto por Mouffe (2005) abandona a ideia de um centro totalitário para dar espaço a uma concepção que traz para o centro a questão do poder e do antagonismo constituindo as identidades, situadas em um terreno precário e vulnerável. A natureza constitutiva do poder implica em abandonar a concepção de que uma sociedade somente será democrática caso impere a perfeita harmonia. Na compreensão de Mouffe (2005, p. 19), “o caráter democrático de uma sociedade só pode ser dado na hipótese em que nenhum ator social limitado possa atribuir-se a representação da totalidade ou pretenda ter controle absoluto sobre a sua fundação”. A autora ressalta, inclusive, que a busca recorrente pelo consenso e o afastamento do confronto levam à apatia e ao desinteresse pela participação política.

Para Mouffe (2005), o ideal de democracia pluralista não significa o alcance de um consenso racional na esfera pública, já que a existência deste consenso sequer é viável. Cada consenso, na realidade, é fruto de um resultado temporário de uma hegemonia que se apresenta como provisória. Aceitarmos que se trata de uma ilusão a possibilidade de alcançarmos uma democracia totalitária e bem-sucedida faz com que sejamos forçados a manter ativa a nossa capacidade de contestarmos democraticamente. O modelo de democracia agonística compreende a natureza hegemônica provisória das relações sociais, contribuindo para “subverter a sempre presente tentativa existente nas sociedades democráticas de naturalizar suas fronteiras e ‘essencializar’ as suas identidades” (Mouffe, 2005, p. 22).

Este novo modelo de democracia proposto por Mouffe (2003) traz o pluralismo agonístico em sua constituição e tem em seu fundamento a tentativa de manejar a discriminação “nós/eles” de uma forma que seja compatível com a democracia pluralista. O “outro”, portanto, não deve ser visto como um inimigo a ser destruído, mas sim como um adversário, ou seja, alguém com quem iremos lutar, mas que também possui o direito de defender suas ideias. Desta forma, a categoria de adversário não elimina o antagonismo presente nas relações, já que

Um adversário é um inimigo legítimo, um inimigo com quem temos em

comum uma adesão partilhada aos princípios ético-políticos da democracia. Mas nossa divergência diz a respeito ao seu significado e implantação, e não é algo que poderia ser resolvido através de deliberação e discussão racional; daí o elemento antagonístico na relação. Aceitar a posição do adversário é experimentar uma mudança radical na identidade política. [...] Na verdade, acordos são possíveis. Eles são parte de um processo da política, mas deveriam ser vistos como reveses temporários numa confrontação em curso (Mouffe, 2003, p. 16).

Uma sociedade democrática é aquela que possui interpretações distintas e conflitantes, em um contexto marcado por identidades coletivas formadas por posições diferenciadas e da possibilidade de escolhas diversas. Disto resulta um cenário agonístico, no qual não existe uma única concepção de democracia e cidadania a ser aceita por todos. A ilusão da democracia com o potencial de alcançar um único e totalitário consenso carrega uma nocividade, já que ocasiona o silenciamento das vozes divergentes, o que pode impedir um possível movimento de contestação democrática. A existência da diferença seria, portanto, uma condição para a compreensão do social enquanto prática discursiva, no que se refere à contingência e provisoriabilidade das relações. A pluralidade no âmbito democrático reconhece o múltiplo e o contraditório presente nestas relações, não somente aceitando as diferenças, como também celebrando-as, pois entende que sem a existência da alteridade e do outro, nenhuma identidade pode se afirmar (Mouffe, 2003).

O real confronto entre a diversidade de identidades políticas democráticas pode contribuir para a legitimação de outras formas de identificação de natureza étnica, religiosa ou nacionalista. Isto nos atenta, de acordo com Mouffe (2003, p. 20), para a necessidade de reformulação da distinção esquerda/direita, e não de seu abandono, ou seja,

[...] ma nova definição que levaria em conta as novas formas de antagonismo. É um erro acreditar que a esquerda e a direita estão ligadas de uma maneira essencialista a certos significados, como o de “classe”, e que a emergência de novas lutas significaria que eles se tornaram obsoletos. Entendidas como suporte das dinâmicas da luta agonística, tais categorias deveriam ser vistas como centrais à verdadeira natureza da política democrática.

Assim, ao nos preocuparmos com a diversidade, o pluralismo e a democracia, contribuimos também para uma preocupação que se encaminha no sentido de uma ordem mundial multipolar. Calcados nesta lógica, vale ressaltar que a forma como analisaremos o objeto de estudo de nossa pesquisa – as diretrizes do governo paulista para a educação básica – possui um olhar que abandona um consenso totalitário a respeito da distinção esquerda/direita. Nosso desafio é pensar a análise da relação entre gestão educacional e democracia de maneira

agonística, considerando a pluralidade das relações presentes no político, independente do partido atuante durante o período selecionado. O intuito, portanto, é analisar democracia e gestão a partir de outras formas de identificação, mesmo que isto não apague – e nem é o intuito – a distinção entre esquerda e direita.

Em concordância com a perspectiva de Mouffe (2003), nossa pesquisa compreende a relação entre gestão educacional e democracia enquanto prática discursiva e, assim, a análise dos documentos será direcionada ao encontro da perspectiva que considera o poder constitutivo das relações sociais. Dito isto, nosso propósito não se apresenta na perspectiva de eliminar o poder, ou seja, eliminar a forma de se fazer política referente ao partido analisado (e nem de qualquer outro partido caso fosse a proposta), mas sim analisar diante da concepção do político e a possibilidade de constituição de formas de poder mais compatíveis com os valores democráticos.

Assim, a partir da Teoria do Discurso e suas categorias, a proposta é abandonar a ideia de um centro totalitário que venha pré-definir qual sentido de gestão e democracia se apresenta durante o período analisado, ao passo que pretendemos fugir da binaridade presente na área – gestão democrática *versus* gestão empresarial. Desta forma, na análise dos documentos, que será realizada na seção a seguir, a relação entre gestão e democracia fugirá da totalidade e controle absoluto sobre a fundação, totalmente despretensiosos de alcançar a falácia da existência da democracia em um cenário perfeitamente harmônico (Mouffe, 2003).

3.4 Gestão e democracia nas produções acadêmicas

Nesta subseção analisamos produções acadêmicas desenvolvidas sobre práticas discursivas em gestão e democracia do governo paulista. As bases de dados escolhidas para a análise das pesquisas acadêmicas foram o *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha por tais bases se deu em função de serem altamente confiáveis e difundidas entre os membros da área acadêmica, além de possuírem boa navegabilidade e disporem de eficientes mecanismos de busca.

Com relação aos termos de busca, optamos pelas palavras-chave “governo paulista” e “gestão educacional São Paulo”, circunscrevendo o espaço e tema principais da pesquisa. O termo democracia não foi escolhido como palavra-chave em função do mesmo possuir sentido para nossa pesquisa somente atrelado à gestão. Desta forma, optamos por utilizar “gestão

educacional” e selecionarmos as pesquisas que, ao analisarmos os conteúdos, também apresentassem relação com a democracia.

No que se refere à busca, no *Scielo*, selecionamos “todos os campos”, não nos limitando, assim, a um único descritor. Já na BDTD, realizamos a busca avançada, também com “todos os campos”, utilizando as duas palavras-chave simultaneamente, fazendo com que houvesse a correspondência dos termos, cruzando os resultados, o que tornou possível ambos se relacionarem e alcançarmos um resultado ainda mais satisfatório para as nossas análises.

No *Scielo*, a busca, incluindo as duas palavras-chave, retornou com 38 artigos, dos quais selecionamos sete, de acordo com nosso foco. Já na BDTD, a busca resultou no montante de 70, entre teses e dissertações, sendo que optamos por escolher somente teses, totalizando três. Nas duas bases de dados, a seleção se deu em função da relação que os textos possuíam com o foco de nossa pesquisa. Mesmo com o cuidado na escolha dos termos de busca, alguns resultados fugiram daquilo que buscávamos, a exemplo de pesquisas relacionadas aos municípios de São Paulo ou gestão direcionada a programas específicos que não possuem relação com o tema.

A seguir, apresentamos o quadro com os artigos selecionados a partir do levantamento no *Scielo*.

Quadro 1 - Artigos selecionados a partir de levantamento no Scielo

Título	Autor(a)	Ano de publicação	Revista	Referencial
Política educacional na rede estadual paulista sob a nova gestão pública (1995-2018)	Márcia Aparecida Jacomini; Iracema Santos do Nascimento; Sergio Stoco	2023	Educação em Revista	Estado integral e de hegemonia da ideologia das classes dominantes de Gramsci / Teoria do Equilíbrio Pontuado (TEP)
Ninho dos Tucanos: o PSDB em São Paulo (1994-2018)	Henrique Curi	2021	Opinião pública – Revista do CESOP	Abordagem quantitativa e qualitativa (Hennink; Hutter; Baily, 2011)
Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016	Fernando Luiz Cássio; Leonardo Crochik; Maria Clara Di Pierro; Sergio Stoco	2016	Educação & Sociedade	Não especificado
Oferta do ensino fundamental em São Paulo: Um novo modelo	Theresa Adrião	2008	Educação & Sociedade	Análise de conteúdo
A quem interessa a antecipação do ensino fundamental?	Lisete Arelaro	2017	Cadernos Cedes	Gestão democrática
Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista	Lisete Arelaro; Márcia Aparecida Jacomini; Silvio Ricardo Gomes Carneiro	2016	Educação & Sociedade	Gestão democrática
Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas	Géssica Priscila Ramos	2016	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Perspectiva histórico-crítica

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento no *Scielo*.

O próximo quadro se refere à seleção das teses realizada a partir do levantamento na BDTD.

Quadro 2 - Teses selecionadas a partir de levantamento na BDTD

Título	Autor(a)	Ano de defesa	Referencial	Instituição	Orientador(a)
A reforma educacional paulista dos anos de 1990: crítica aos modelos de análise	Juarez Bernardino de Oliveira	2017	Teoria Crítica (Max Horkheimer e Herbert Marcuse)	PUC - SP	Carlos Antônio Giovinazzo Jr.
Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial	Gisele Kemp Galdino Dantas	2013	Teoria Crítica	Unesp - Marília	Tânia Suely A. Marcelino Brabo.
Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar	Lygia de Sousa Viegas	2007	Perspectiva histórico-crítica	USP	Marilene Proença Rebello de Souza

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento na BDTD.

A seleção dos artigos e teses foi realizada tendo como base a leitura do título, resumo e das palavras-chave, além da observação da estrutura dos textos, com foco para as considerações finais e as referências bibliográficas. No total, nosso levantamento nos forneceu dez textos para a análise das pesquisas já realizadas sobre gestão educacional e democracia no governo paulista. A hipótese que norteou o levantamento desse material e a análise do mesmo foi a de que existe uma prática discursiva de crítica contundente que se hegemonizou ao longo da trajetória do PSDB.

A nossa proposta, nessa subseção, não é realizar uma crítica da crítica, tampouco defender o governo, pois, se assim fosse, também nos aproximariamos de um centro totalizante. Nosso intuito é, a partir da análise destas pesquisas e, conseqüentemente, da hipótese de antagonismo com a perspectiva analítica que norteia a presente tese, demonstrar a fluidez e a provisoriade, em um contexto no qual não há um significado totalizante, mas também não há uma dispersão total.

Para fazer esse movimento, precisamos, primeiro, compreender o que está construído – hegemonizado nas produções sobre o governo paulista. Existem outras articulações que estas

pesquisas aqui apresentadas não demonstraram. A partir da análise dos textos expostos nos quadros acima, a originalidade de nossa tese se faz presente enquanto utilização de um referencial – Teoria do Discurso – que dá suporte a essa desconstrução. Temos a construção em torno dos materiais já produzidos a respeito da relação entre gestão e democracia no governo paulista, isto é, a crítica. No entanto, vale ressaltar: o que pode estar sendo dito sobre estas diretrizes educacionais nestas pesquisas que a crítica não consegue mostrar?

Nosso movimento é o de problematizar no sentido de produzir uma espécie de vazio, compreendendo a hegemonia como provisória e contingente. Este movimento é fundamental para que, ao final, “por dentro” dos documentos oficiais do governo, possamos apresentar algo que essas pesquisas não demonstram, realizando, assim, a desconstrução e corroborando a perspectiva de não totalidade nos estudos da área.

A partir da sistematização dos artigos e teses, foi possível compreender a predominância da concepção de gestão educacional. À medida que buscamos encontrar nos textos as práticas discursivas sobre gestão e democracia, estamos também realizando uma prática discursiva sobre tal. Da mesma forma que as articulações podem ser notadas nos textos e documentos, também me apresento nesta tese como um sujeito articulador de elementos das pesquisas sistematizadas e também produzo em minha própria pesquisa algo parcial, pois, ao optar por certos elementos a serem pesquisados, acabo deixando outros de fora. Desta forma, estou produzindo sentido, significando, assim como os artigos e teses que analiso.

A partir da análise dos artigos e teses, foi possível confirmar a hipótese de que há uma prática discursiva que critica veemente a atuação do PSDB no estado de São Paulo – discurso que se hegemoniza ao longo da trajetória do partido. Também confirmando nossas expectativas, constatamos que a perspectiva totalitária impera nas pesquisas analisadas, as quais compreendem hegemonia como algo fixo, fugindo da provisoriedade e precariedade da noção de hegemonia presente na Teoria do Discurso. A desconstrução daquilo que foi construído nas pesquisas traz a reflexão sobre a possibilidade de fluidez com relação ao movimento do político (Laclau; Mouffe, 2015) que investigamos nas diretrizes educacionais do governo de São Paulo.

O artigo “Ninho dos Tucanos: o PSDB em São Paulo (1994-2018)” (Curi, 2021), apesar de não mencionar a gestão educacional, foi selecionado por ser aquele que mais se aproxima da tentativa, ainda que provavelmente não proposital, de fugir de uma análise sobre o PSDB (em um período delimitado muito próximo ao nosso) que partisse de uma crítica negativa totalitária. Trata-se de um estudo de caso da trajetória eleitoral e organizacional do PSDB no estado de

São Paulo entre 1994 e 2018, tendo como objetivo entender como o partido conseguiu se manter no poder por tantos mandatos consecutivos.

Com uma abordagem quantitativa e qualitativa, o texto levanta a hipótese de que a organização interna do PSDB no estado de São Paulo foi fundamental para o êxito do partido, como demonstra na passagem a seguir: “Desde seu primeiro mandato no governo (1994), o partido tucano passou por algumas modificações em sua composição de quadros, que influenciaram tanto a estrutura interna do partido quanto suas estratégias e atuações nos mais variados níveis de disputa eleitoral” (Curi, 2021, p. 960-961). O PSDB, de acordo com Curi (2021), mostrou-se um eficiente receptor das demandas presentes entre o eleitorado paulista, se apresentando como o partido mais apropriado nas eleições, se comparado aos demais partidos com os quais competia.

O PSDB considerou as demandas comuns presentes em sociedade e soube articulá-las em cadeias de equivalência. Os grupos que originalmente eram antagônicos entre si passam a integrar o mesmo grupo, sendo que aquilo que os unem é a existência de um inimigo em comum. A hegemonia se constrói e se apresenta como provisória – o que a trajetória política a partir de 2018 nos demonstrou com o enfraquecimento do partido, culminando, inclusive, na junção com o PT (Partido dos Trabalhadores) na presidência do país, em 2022.

Muito temos para analisar deste movimento de demandas articuladas entre o eleitorado paulista. Tomando o texto de Curi (2021) como referência, podemos dizer que a relação entre gestão educacional e democracia também tem demandas equivalenciais vistas no movimento do político – pluralidade e multiplicidade do social (MOUFFE, 2015). E são estas demandas que procuraremos encontrar nos documentos oficiais do governo, na seção cinco.

Apresentando-me na presente tese como uma articuladora de elementos, também me coloco elencando um ponto nodal para as análises que aqui realizo. Tanto a análise presente no artigo de Curi (2021) como em minha pesquisa, em síntese, elencam um adversário em comum: uma crítica negativa ferrenha que aparece desde a introdução dos textos como uma condição para o estudo se desenvolver, já sabendo, desde o início, qual será o resultado.

Os outros textos constroem uma análise tendo como pano de fundo a discussão sobre a privatização/neoliberalismo e a limitação de possibilidades de gestão democrática na educação do estado de São Paulo. A tese: “Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial” (Dantas, 2013) parte do pressuposto de que a educação no governo paulista tem como pauta a reforma do Estado, com

a noção de modernização como pilar do discurso político educacional, carregado de premissas neoliberais.

Dantas (2013) tem como objetivo examinar a proposta implementada pela política do governo do PSDB na educação, além do ideal que sustentou a reforma educacional e contribuiu para a implantação das diretrizes educacionais de 1995 até 2012, quando houve a solidificação de um modelo organizacional/gerencial na educação do governo paulista. A autora parte da hipótese de que “[...] está em curso uma tentativa de transformação radical do sistema educacional do Estado de São Paulo tendo como ideário o neoliberalismo e voltada para a construção de uma escola pública cuja concepção de qualidade está ancorada em um sistema de avaliações e accountability” (Dantas, 2013, p. 14). O texto conclui que o governo do PSDB no estado de São Paulo possuía um projeto estratégico direcionado à reforma gerencial, ou seja, uma reforma que ansiava por um projeto político marcado pela atuação do neoliberalismo nas diretrizes educacionais paulista.

Concordamos que os aspectos analisados no contexto da pesquisa indicam uma hegemonização do neoliberalismo, no entanto, a pesquisa de Dantas (2013) não deixa “pontas soltas” ou elementos não articulados no interior de sua prática discursiva para que possamos compreender a multiplicidade, sendo assim, o discurso é marcado pela totalização. A análise se torna frágil no sentido da produção do contingente e do precário, importantes para nos abriremos a uma análise que considera a existência do radical e plural (Mouffe, 2015).

Ainda envolto na temática sobre neoliberalismo e modelos de gestão, encontram-se os autores do artigo “Limitações da participação e gestão ‘democrática’ na rede estadual paulista” (Arelaro; Jacomini; Carneiro, 2016) os quais se subsidiam no referencial teórico-metodológico da “Teoria da Gestão Democrática” e discutem sobre as ocupações das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo por estudantes de Ensino Médio, em 2015, trazendo à cena a temática gestão democrática. Por um lado, os autores discutem sobre a importância dos grêmios, conselhos escolares, Associações de Pais e Mestres (APM), dentre outras, para a democracia se fazer valer nas escolas; por outro, no entanto, argumentam que há limitação na atuação da gestão democrática escolar em decorrência do avanço do neoliberalismo, relacionando este às políticas de educação do governo paulista a partir da reorganização, com início em 1995, e trouxe o modelo de gestão empresarial para o campo escolar, o qual acaba por desvalorizar a gestão democrática nas escolas do Estado de São Paulo.

Esta discussão se efetiva em decorrência da Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC-SP) ter adotado

[...] propostas de ensino de caráter único elaboradas em conformidade com as questões que constam nos exames realizados pela própria Secretaria, centralizados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)⁸, restando pouco espaço e incentivo para propostas democráticas e inovadoras de organização escolar (Arelaro; Jacomini; Carneiro, 2016, p. 1144).

Sobre esta política educacional, o texto em questão aponta que a mesma contraria a participação dos professores, alunos e pais na formulação de planos pedagógicos, intervindo de maneira arbitrária nos conteúdos escolares, ainda que os espaços de participação como conselhos e grêmios estudantis, formalmente, continuem existindo. De acordo com os autores, analisar estas políticas no estado de São Paulo pode contribuir para explicar a baixa participação dos sujeitos escolares nas ferramentas democráticas ainda presentes nas escolas públicas.

A autonomia de alunos, professores e de toda a comunidade escolar é uma das ações mais importantes no cenário educacional, no entanto, em nossa perspectiva antagônica, podemos questionar: não há nada de autônomo no movimento de mobilização dos alunos expresso nas ocupações escolares? É certo que o movimento se faz como reivindicação de um problema que expressa falta de autonomia, mas será que não vale a pena olharmos também (e não somente) para o contingente e o precário do social em torno de uma demanda que surge (a busca pela autonomia), assim como para a radicalidade e pluralidade que se evidencia com as mobilizações?

Concordamos com a limitação da gestão democrática em função do avanço das políticas de caráter neoliberal, mas não será importante darmos ênfase também ao político? Não poderíamos dar crédito a isto para repensarmos sobre a importância de considerarmos uma sociedade múltipla e plural, pronta pra colocar em prática sua radicalidade em busca da reivindicação de pautas comuns no âmbito da educação básica? Sendo o político considerado o espaço de poder, conflito e antagonismo, em outras palavras, a dimensão do social, aquilo que acontece de positivo na sociedade também não deveria ser relevante como parte de tal? A Teoria do Discurso pode nos proporcionar a análise do contexto de emergência de demandas em torno de lógicas diferentes da hegemonizada, provocando o pesquisador no sentido de apresentar

⁸ “O SARESP é uma prova externa, aplicada anualmente, desde 1996, pela SEE/SP para avaliar a educação básica na rede estadual e, por suposto, produzir um diagnóstico de seu rendimento escolar. Baseados nos resultados que as escolas alcançam nessas provas, foi aprovada legislação que atribui gratificação aos profissionais da educação, conforme atingem os índices estabelecidos pelo Indicador do Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) - indicador estadual criado em 2007 -, que considera na sua composição o desempenho dos estudantes no SARESP e o fluxo escolar de cada ciclo” (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1144).

outros problemas de pesquisa, considerando, sobretudo, que a análise do que está hegemonizado como política neoliberal está endossada. São articulações, demandas, equivalências, antagonismos, dentre outras noções da Teoria do Discurso que se apresentam como pertinentes a serem consideradas ao analisarmos as diretrizes educacionais do governo paulista ou de qualquer outro. A sociedade, na sua radicalidade, tem o potencial da autonomia, mas talvez em outros formatos que não somente aquele relacionado à relação capital *versus* trabalho.

Com temática semelhante, o artigo “Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016” (Cássio; Crochik; Di Pierro; Stoco, 2016) também discute sobre o movimento de ocupação dos estudantes secundaristas, no entanto, com foco na política de atendimento à demanda escolar do governo paulista.

O artigo contesta a iniciativa de fechamento de ciclos e unidades escolares, já que, apesar da redução no número da população em idade escolar, as matrículas demonstram uma estabilidade nestes números, e não uma redução. O texto traz, inclusive, dados muito interessantes, afirmando que

Caso tivesse se consumado, essa “reorganização” da rede escolar — planejada sem qualquer consulta aos interessados e à revelia do princípio da gestão democrática — teria levado, segundo dados da própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), ao fechamento de 94 escolas (cerca de 1,6% da rede) e à reestruturação dos ciclos de outras 754 unidades de ensino (cerca de 13,3% do total), impactando diretamente a vida escolar e funcional de 311 mil alunos (com repercussões sobre suas famílias), 71 mil docentes e um número não estimado de funcionários administrativos e operacionais (Cássio; Crochik; Pierro; Stoco, 2016, p. 1091).

De acordo com os autores, os estudantes e demais sujeitos envolvidos nas ocupações reivindicavam que a promessa de um ensino que garantisse igualdade de oportunidades por meio do acesso universal à escola pública fosse cumprida e os valores democráticos respeitados. Mas o texto também menciona que “Há tempos esse projeto, que transformou a educação em direito social, vem sendo corroído por perspectivas que a submeteram à racionalidade econômica da teoria do capital humano, convertendo-a em serviço mercantilizado” (Cássio; Crochik; Pierro; Stoco, 2016, p. 1112).

Concordamos com a importância de se respeitar os valores democráticos reivindicados pelo movimento das ocupações, assim como para a relevância que os autores do artigo concedem ao discutirem sobre tal. Consideramos o movimento das ocupações das escolas pelos

estudantes, por si só, como reflexo de uma prática democrática. É certo que o Estado deixa de assegurar certos direitos (como este artigo e o anterior nos demonstram, inclusive), mas acenamos para a importância de olhar para este movimento, o qual é movimentado e movimenta a sociedade. A democracia está presente nesta multiplicidade de conflitos e diferenças no interior da sociedade que se movimenta e dinamiza quando provocada por diretrizes do governo que a ferem.

Assim, validamos a crítica às mazelas do governo, mas olhar somente para estas e não se atentar para o movimento antagônico – nesse caso, as ocupações – nos distancia da importância de radicalizar a democracia. A este respeito, Mouffe (2020, p. 72) sinaliza que

O problema das sociedades democráticas modernas [...] é o fato de seus princípios constitutivos de “liberdade e igualdade para todos” não terem sido colocados em prática. A tarefa da esquerda não era rejeitá-los, mas lutar por sua efetiva implementação. A “democracia radical e plural” que defendemos pode, portanto, ser concebida como uma radicalização das instituições democráticas existentes, tendo como resultado a efetivação dos princípios de liberdade e igualdade num crescente número de relações sociais. Isso não requer um rompimento radical de tipo revolucionário, implicando uma refundação total. No entanto, isso poderia ser alcançado de maneira hegemônica, através de uma crítica imanente que mobilizasse os recursos simbólicos da tradição democrática.

Em relação a este artigo, é importante analisá-lo enquanto teoria e prática (Abdian, 2018b), já que, à medida que a análise acontece somente pelo viés da teoria ou da prática, radicalizar a democracia se torna impossível. As ocupações das escolas pelos estudantes enquanto reivindicação a certas falhas do governo é a prática que precisa ser associada à teoria, e não ser “soterrada” pela teoria a ponto de ser inutilizada. Assim, a Teoria do Discurso se mostra como importante aliada entre teoria e prática como revezamento (Gallo, 1998).

Discutindo sobre modelos de gestão na educação do estado de São Paulo, o artigo “Política educacional na rede estadual paulista sob a nova gestão pública (1995-2018)” (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023) analisa a política educacional da rede de ensino básico do estado de São Paulo, entre 1995 a 2018, tendo como foco os principais programas e projetos, utilizando um referencial teórico baseado nos conceitos de Estado integral e de hegemonia da ideologia das classes dominantes de Antonio Gramsci e a Teoria do Equilíbrio Pontuado (TEP).

Os autores constatarem que o paradigma de gestão adotado pela pasta da educação desde 1995 foi o da Nova Gestão Pública (NGP), a qual estava alinhada com a proposta do governo de Fernando Henrique Cardoso, em âmbito federal, coerente com a ordem internacional do sistema de produção capitalista. De acordo com os autores, entretanto, esta concepção de

gestão, calcada na lógica empresarial, anuncia a melhoria da qualidade do ensino de maneira falsa, já que

[...] não se compatibiliza com o princípio constitucional da gestão democrática da escola e da rede pública e imprime um esvaziamento do sentido público da escola. Ao mesmo tempo em que o currículo centralizado, as bonificações e a gestão para resultados não produzem os resultados redentores prometidos pelo governo (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023, p. 16).

Em resumo, portanto, para os autores desta pesquisa, tal concepção de gestão, calcada na “lógica empresarial, na centralização de formulação e decisões e na delegação verticalizada de tarefas à escola” (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023, p. 16) não se apresenta como uma forma de gerir a educação com potencial de melhorar a qualidade do ensino.

Para a Teoria do Discurso, a palavra qualidade não pode ser compreendida como algo totalitário, assim como a gestão, ainda que pautada pelo direcionamento empresarial, também não. A sociedade é múltipla e plural, então, a gestão não pode ser considerada somente empresarial e a qualidade ser medida unicamente em função desta. Há um incessante processo de disputa por qualidade de ensino em todos os contextos educacionais, inclusive no âmbito do governo estadual.

Temos, certamente, nas diretrizes educacionais do governo paulista, comportamentos e ações relacionadas às empresas/capitalismo que impactam profundamente em aspectos referentes à qualidade do ensino. No entanto, entendemos que não impacta totalitariamente; da mesma forma que compreendemos o conceito qualidade como disperso. Podemos ter, por exemplo, a imposição de conteúdos e práticas escolares para professores e alunos, em consequência da atuação do mercado na educação - neoliberalismo (como a análise do artigo anterior nos demonstra, inclusive) -, e isso impactar na qualidade, porém, em uma qualidade que pode assumir diversos formatos. A mobilização dos estudantes expressa nas ocupações das escolas, como o texto anterior nos mostrou, não seria mais um aspecto da qualidade também a se considerar?

Em síntese, considerar um pressuposto em sua totalidade, ou seja, realizar a prescrição de um conhecimento, pode se apresentar como uma armadilha para a interpretação do social, o qual se apresenta como contingente, precário e parcial, diante de uma sociedade plural e múltipla. Partir do pressuposto de que algo já se apresenta em sua totalidade nos impede de enxergar os movimentos do social importantes para que a sociedade possa vir a ter um “formato” de qualidade mais palatável (movimento que é constante, inclusive).

Mais uma vez nos deparamos com a discussão sobre modelo de gestão educacional no governo paulista, ao analisarmos o artigo “Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas” (Ramos, 2016) no qual, a partir de uma análise bibliográfica e documental, tendo como referencial a perspectiva histórico-crítica, a autora apresenta o modelo de gestão política educacional paulista entre os anos de 1995 a 2014, buscando entender a lógica de racionalidade e gerencialismo que embasa os principais programas, projetos e ações do período. Assim, “Tal como num quebra-cabeça, o que se faz é o resgate dos programas, projetos e ações paulistas centrais do período, situando-os para além de seus contextos conjunturais, em sua estrutura orgânica e histórica, dando-lhes o significado que os sustentam no modelo de gestão estudado” (Ramos, 2016, p. 547).

O autor conclui que mesmo com variação de enfoques, o modelo de gestão adotado desde 1995 no estado de São Paulo (governo Covas) manteve-se calcado no princípio do gerencialismo e do racionamento, influenciando no setor público, nos princípios, valores e estratégias comuns à administração privada.

A discussão desse artigo é bem próxima aos demais: busca contribuir com o conhecimento em gestão educacional no governo paulista, e realiza a interpretação baseada na discussão mercadológica e, conseqüentemente, reproduzindo a binaridade presente na área: gestão democrática *versus* gestão empresarial. Ao analisar o modelo de gestão com base em uma “estrutura orgânica e histórica”, Ramos (2016) anuncia a existência de um fundamento ontológico e, conseqüentemente, da rigidez e totalidade das quais nos propomos fugir.

O próximo texto a ser analisado é a tese “A reforma educacional paulista dos anos de 1990: crítica aos modelos de análise” (Oliveira, 2017), a qual traz como referencial teórico-metodológico a Teoria Crítica (Max Horkheimer e Herbert Marcuse) e pesquisa os modelos de análise da reforma educacional do governo paulista nos anos de 1990 no que se refere à produção acadêmica dos programas de pós-graduação do estado de São Paulo. A partir da análise de teses e dissertações, Oliveira (2017) estuda as categorias que sustentam a tese de que as transformações na política e gestão escolar nos anos de 1990, no governo paulista, foram reflexos do neoliberalismo e do gerencialismo. Apesar de a pesquisa se referir somente aos anos de 1990, sendo, assim, um período bem inferior ao que é proposto por nós, consideramos importante analisá-la em decorrência da importância para o nosso estudo dessa fase, em função da relevância do governo Mário Covas.

Embora apresente justas críticas aos administradores do capital, Oliveira (2017, p. 198) afirma que as pesquisas por ele analisadas

[...] ignoraram, no entanto, os elementos de continuidade dessa política. Este aspecto foi analisado nesta pesquisa. Analisar os traços de continuidade e os campos de consenso político evidenciou que a produção acadêmica privilegiou a utilização de categorias explicativas que remetiam ao campo da pequena política (expressão de Antônio Gramsci) para tentar esclarecer o movimento real do objeto de análise. Ao eleger a adesão de um determinado grupo partidário às ideias reformistas, a pressão de organizações como o Banco Mundial, a força das ideias neoliberais, entre outras, como principais elementos explicativos, passou-se a explicar a reforma pelo seu elemento mais aparente, empiricamente verificável, mas que pouco esclarecia sobre o conjunto de determinações que estava na essência do fenômeno.

À princípio, o autor realiza uma crítica que, em uma primeira leitura, poderia se apresentar próxima à nossa, já que afirma que os autores das pesquisas que analisou ignoraram elementos menos visíveis que se referiam aos elementos de continuidade da política que apresentam (enquanto reflexo do neoliberalismo e do gerencialismo). No entanto, Oliveira (2017) faz isto tentando entender um conjunto de determinações que se encontram na essência do fenômeno, o que, para a Teoria do Discurso, é impossível.

Em síntese, quando o autor menciona a necessidade de encontrar os elementos de continuidade da política de gestão com características estabelecidas pelas pesquisas, surge um equívoco, pois a política não é previsível em função da dinâmica do político. As demandas, equivalências, pontos nodais e hegemonia nem sempre serão as mesmas. A crítica que Oliveira (2017) apresenta às pesquisas que analisou é válida, mas seu equívoco é tentar responder com a mesma previsibilidade que critica. Arriscamos afirmar, inclusive, que talvez se encontre nisto o fato dele, ao final da tese, mencionar que “[...] não foi possível aprofundar, neste trabalho, a análise inicialmente proposta sobre uma possível matriz geradora do modelo explicativo” (Oliveira, 2017, p. 200).

Os últimos três textos (dois artigos e uma tese) discutem sobre a oferta da educação básica no governo do estado de São Paulo.

O artigo “Oferta do ensino fundamental em São Paulo: Um novo modelo” (Adrião, 2008) tem como intuito refletir sobre o conteúdo e as implicações referentes à reorganização das escolas da rede estadual e a política de municipalização do ensino fundamental, as quais são relevantes como sustento da reforma da educação no estado de São Paulo implantada durante o primeiro governo Mário Covas. Tendo como metodologia a Análise de Conteúdo, o artigo analisa as medidas propostas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), visando a implementação das diretrizes educacionais do governo em exercício no período de 1995 a 1998, as quais se tratam da racionalização e

reforma da estrutura administrativa da Secretaria, descentralização e desconcentração dos recursos e mudanças no padrão de gestão. A autora tem como objetivo

[...] selecionar aquelas mais evidentemente direcionadas a alterar a função e o modelo de organização que caracterizavam o funcionamento do sistema educacional paulista, principalmente quanto à oferta do ensino fundamental. Para tanto, destacam-se as ações desencadeadas a partir do que ficou conhecido como *Reorganização das escolas da rede estadual de ensino*, que definiram o novo perfil organizacional da SEE ao alterar o padrão de oferta da educação básica, tendo por ponto de partida mudanças na organização das próprias escolas. Complementarmente, apresentam-se os mecanismos adotados para a indução dos convênios entre o governo do estado e os municípios, genericamente denominados de *parcerias*, que redundaram na municipalização do ensino fundamental, inaugurando um novo padrão de atendimento a esta demanda (Adrião, 2008, p. 80).

Em suas considerações finais, Adrião (2008) afirma que a SEDUC-SP se apresentou como o setor da administração estadual que alterou mais radicalmente o aparelho do Estado, levando adiante um projeto de reforma na educação do estado de São Paulo que teve como intuito racionalizar investimentos em educação. O resultado destas intervenções, de acordo com Adrião (2008, p. 95),

[...] expressou-se, assim, no redesenho da rede estadual do ensino e na consequente alteração da gestão e da oferta da educação básica no estado. São mudanças inscritas no que, durante os anos de 1990, se convencionou chamar de reforma e racionalização do aparelho do Estado, a faceta anti-social de muitas das políticas adotadas no período.

Já em “A quem interessa a antecipação do ensino fundamental?” (Arelaro, 2017) a autora discute a respeito do ensino fundamental de nove anos, dando ênfase para a problemática do ingresso no 1º ano de crianças de 5 e 6 anos de idade. Utilizando a gestão democrática como referencial teórico-metodológico, Arelaro (2017) analisa as propostas de implantação no estado de São Paulo e em quatro governos municipais paulistas, além da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), a partir de visitas semanais às escolas e entrevistas com os sujeitos escolares.

Como conclusão de seu estudo, a autora não considera que a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos e de antecipação da idade de ingresso das crianças tenha sido algo benéfico. O ensino fundamental de nove anos e a sua consequente responsabilidade de atendimento da demanda impulsionou o processo de municipalização do ensino, cabendo

aos municípios assumirem as matrículas das crianças ingressantes no ensino fundamental até o 5º ano.

Apesar de o argumento de que a antecipação da idade de matrícula no ensino fundamental possibilitaria uma educação mais atrativa às crianças do 2º ao 5º ano, o estudo constatou que as práticas e conteúdos escolares muito pouco foram alterados com essa reformulação. Para Arelaro (2017), mesmo a gestão democrática existindo enquanto um princípio constitucional, ainda temos um grande caminho a percorrer. A este respeito, conclui que

[...] ao nos perguntarmos sobre o que se pode concluir sobre essa política, somos obrigados a dizer que a infância brasileira não saiu vitoriosa. Fica, então, a dúvida: se a intenção da EC nº 59/2009 era tornar obrigatório o ensino a partir dos 4 anos de idade, por que não se ampliou o atendimento pré-escolar, dos 4 aos 6 anos, rumo à sua universalização nas escolas de educação infantil, evitando-se o “sofrimento” de as crianças de 5 e 6 anos serem compulsoriamente alfabetizadas nessa idade? Fica a impressão de que as razões de ordem econômica e financeira tiveram preponderância às de ordem educacional e pedagógica. A pré-escola é mais onerosa que as turmas de 1º ano: são menos alunos, mais diversidade de material, mais espaço e menos apostilas. Mas sua manutenção teria sido respeito maior às crianças brasileiras (Arelaro, 2017. p. 175).

A tese “Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar” (Viégas, 2007) analisa, por meio da psicologia escolar e um referencial crítico, a política de progressão continuada, implementada na rede pública estadual do estado de São Paulo, em 1998, com o intuito de diminuir os altos índices de reprovação e evasão, a partir de três enfoques: “[...] a história da proposta de abolição da reprovação; o discurso oficial sobre o tema; e sua apropriação na vida diária escolar” (Viégas, 2007, p. 1).

Desta forma, a tese em questão discute sobre a progressão continuada de forma a problematizá-la e fugir daquilo que é reproduzido pelo discurso oficial. A dicotomia aprender *versus* reprovar se mostra presente nas análises por meio da fala dos professores, alunos e familiares. De acordo com Viégas (2007, p. 218), há uma repetição na política de progressão continuada comum a todas as outras: preocupação econômica e autoritarismo na implantação de políticas de governo. A este respeito, ressalta que

A impressão que passa é que educar crianças, na escola pública atual, é vista como sinônimo de domesticação, ou seja, com o mesmo olhar conservador da educação tradicional. Finalmente, alcançamos o tema central da presente Tese:

a impossibilidade de formar para a cidadania no bojo de uma política de governo que não aposta na potencialidade dos alunos que dela são alvo. O grave fato de que os alunos são mantidos alienados do formato de seu processo de escolarização incompatibiliza-se com o ideal democrático, demagogicamente propagado pelo discurso oficial. Nesse sentido, é possível afirmar que, no contexto da Progressão Continuada, os alunos são sujeitos à Progressão Continuada (tendo em vista que são sujeitados a essa política de governo), não havendo a possibilidade concreta de serem sujeitos na Progressão Continuada (considerando-se que eles não podem participar ativamente de sua construção).

Como já mencionado, os dois artigos e a tese se assemelham em seus temas por discutirem sobre políticas de reorganização da educação básica. Mas não são somente os temas que unem estes textos – a forma como foram construídos também.

Adrião (2008), ao concluir que as intervenções do governo no estado de São Paulo redesenharam a rede de ensino, alterando a gestão e a oferta da educação básica, o que denomina reforma e racionalização do aparelho do estado, afirma estarmos nos referindo também à faceta antissocial das políticas adotadas nos anos de 1990. A crítica ao caráter totalitário mais uma vez se faz aqui presente em nossa desconstrução. É como se essas políticas de reorganização da educação básica nada se diferenciasssem de todas as outras do período, como se o caráter já estivesse pré-determinado. Ao afirmar ser uma faceta antissocial, já elimina as possibilidades de análise dos movimentos que ocorrem no social – o discurso do social, seu caráter político, suas demandas, equivalências e hegemonias parciais.

Esta construção comum dos artigos de Adrião (2008) e Arelaro (2017) é previsível em termos de seus resultados. A pergunta que fazemos é: seria possível enxergar algo no social que não nos é possível com a teoria crítica? Há questões não realizadas que nos levariam a outras análises e outras conclusões? Onde podemos encontrar possibilidades para além da crítica às prescrições do governo e também de nossas prescrições?

Análise semelhante podemos realizar com o artigo de Arelaro (2017). A autora conclui que “[...] ao nos perguntarmos sobre o que se pode concluir sobre essa política, somos obrigados a dizer que a infância brasileira não saiu vitoriosa” (Arelaro, 2017, p. 175). Ao afirmar a derrota da infância no Brasil, a autora traz o tom de binaridade para a sua pesquisa – vencer ou perder. A questão é que “vencer” traz a característica de rigidez e totalidade, uma vez que precisamos atingir o padrão ideal para se alcançar a vitória. Neste sentido, é como se o outro deixasse de existir. Nossa análise encontra-se na dimensão do político, compreendido como a dimensão do antagonismo que constitui as sociedades humanas, as quais se apresentam como conflituosa,

contingente e precária. Diante deste contexto, apontar uma política como vencedora ou perdedora se torna inviável porque a disputa nunca deixará de existir.

Na tese de Viégas (2007), a análise sobre o regime de progressão continuada a partir de uma perspectiva crítica também apresenta um teor marcado pela totalidade e prescrição do conhecimento na área. Em suas considerações finais, a autora menciona, no que se refere à progressão continuada, que se repetem as mesmas preocupações por parte do governo, sobretudo a econômica, também com relação à construção de outras políticas educacionais. Entendemos, de acordo com a Teoria do Discurso, impossível que as preocupações sejam exatamente as mesmas no processo de construção das políticas. Nossa análise e desconstrução vai ao encontro do que afirmamos no parágrafo acima com relação à dimensão do antagonismo – estando o antagônico sempre presente em sociedade, constatar “repetições” seria um equívoco.

A partir da Teoria do Discurso podemos trazer para o debate: qual o movimento que acontece na sociedade diante da constatação da existência da progressão continuada? Quais as demandas que se equivalem e, conseqüentemente, os pontos nodais que surgem e hegemonomizam (provisoriamente) no contexto desta política de educação do governo paulista e que apresenta enquanto estratégia? Afirmar que a progressão continuada gera uma queda na qualidade é um fato relevante e, vale ressaltar, concordamos e consideramos legítimas as críticas efetuadas à mesma, no entanto, podemos contestar/desconstruir: qual parâmetro utilizamos para definir qualidade? Qualidade não pode ser compreendida como totalitária. Como já citado, as noções de demanda, equivalência e ponto nodal também necessitam ser vistas com relação à qualidade. Diante desta perspectiva, o discurso sobre qualidade também precisa ser desconstruído.

Como conclusão geral sobre os artigos e teses selecionados, podemos afirmar que todos apresentam pesquisas muito semelhantes no que diz respeito ao referencial teórico-metodológico que sustenta as análises, produzindo conclusões circunscritas à binaridade evidenciada anteriormente e também pela produção do CEPAE. As análises são importantes justamente pela crítica empreendida ao contexto neoliberal e pela denúncia feita às políticas educacionais advindas dele, mas, para o avanço do conhecimento, entendemos que, talvez, pudéssemos construir novos e diferentes problemas a serem analisados.

Outro ponto que nos chama a atenção é que alguns nomes de autores se repetem entre os dez textos analisados, como é o caso de Sergio Stoco – “Política educacional na rede estadual paulista sob a nova gestão pública (1995-2018)”; “Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016” –

Lisete Arelaro – “A quem interessa a antecipação do ensino fundamental?”; “Limitações da participação e gestão ‘democrática’ na rede estadual paulista” – e Márcia Aparecida Jacomini - “Política educacional na rede estadual paulista sob a nova gestão pública (1995-2018)”;

“Limitações da participação e gestão ‘democrática’ na rede estadual paulista”. Isto significa que além da forma semelhante de produzir conhecimento, não temos muitos pesquisadores distintos dentre estas produções. Outro aspecto interessante é que as pesquisas apresentam uma teoria como base: Teoria da Gestão democrática, porém, esta tem como pressuposto os termos constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), não sendo possível encontrar autores que fundamentem uma discussão sobre democracia de forma mais densa.

Em síntese, independente do autor ou enfoque específico, todas as pesquisas (artigos e teses) afirmam que as transformações na gestão educacional no governo do Estado de São Paulo, a partir de 1995 (algumas se estendendo por um período maior ou menor), têm como pano de fundo a questão econômica, ainda que expressas de maneiras distintas – neoliberalismo, gestão empresarial, questão mercadológica, dentre outras. Concordamos que a instância econômica está presente e exerce uma considerável influência nas políticas educacionais. Entretanto, não concordamos em considerá-la de maneira determinista, já que, em nossa compreensão, o econômico é uma das várias dimensões presentes no social plausíveis para investigação. Com a Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe. 2015), compreendemos que é necessário analisar a gestão educacional no governo paulista a partir da lógica do político. De forma geral, como sustentam, *a priori*, uma hipótese determinista - questão econômica -, apagam toda a importância de se analisar o discurso do social e, assim, se apegam a um formato totalitário e prescritivo de se produzir - e reproduzir - conhecimento.

Na próxima seção apresentaremos os documentos oficiais do governo paulista a partir dos quais analisaremos a relação entre gestão educacional e democracia com subsídios da Teoria do Discurso.

4 OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO GOVERNO PAULISTA COMO MATERIAL DE ANÁLISE

Para a análise das diretrizes do governo paulista, optamos pelas resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) como locus de pesquisa, entre os anos de 1995 a 2022 – governo do PSDB -, assim como suas diversas ações, na expectativa de demonstrarmos o movimento do discurso contido nestes documentos e a presença das articulações das demandas equivalenciais na relação entre gestão e democracia.

A SEDUC-SP possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas autônomas e vinculadas, cerca de 3,5 milhões de alunos e 234 mil servidores nos quadros do magistério, no quadro de apoio escolar e no quadro da Secretaria da Educação. Compete à SEDUC-SP planejar, executar e verificar os resultados das atividades do poder público relativas aos problemas da educação e do ensino no Estado. São 190 mil professores e cinco mil diretores de escolas distribuídos em 91 diretorias regionais de ensino, que se agrupam em 15 polos regionais. Dada a efetiva importância da SEDUC-SP no cenário da educação básica no estado de São Paulo, esta foi escolhida como fonte de pesquisa por se tratar do órgão onde se encontram as resoluções – diretrizes que regem a educação básica do estado de São Paulo (São Paulo, 2023).

As resoluções da SEDUC-SP foram escolhidas em função de se apresentarem como documentos oficiais, os quais visam detalhar, desenvolver ou complementar o arcabouço legislativo educacional já existente. Enquanto atos administrativos normativos, as resoluções instituem diretrizes e procedimentos que funcionam como uma norma jurídica que regulam as matérias de competência privativa – Casa Legislativa, Congresso Nacional, Secretarias Estaduais ou Municipais - de caráter político, processual, legislativo ou administrativo, sendo o seu alcance limitado ao contexto do órgão público em questão, mas com cumprimento obrigatório pelos sujeitos envolvidos, seja pelos burocratas responsáveis pela sua implementação ou público alvo. Estas resoluções são emitidas exclusivamente por autoridades superiores de órgãos públicos, neste caso, pela Secretaria da Educação, mas estes documentos não podem ser assinados pelo chefe do Poder Executivo Estadual - Governador do Estado.

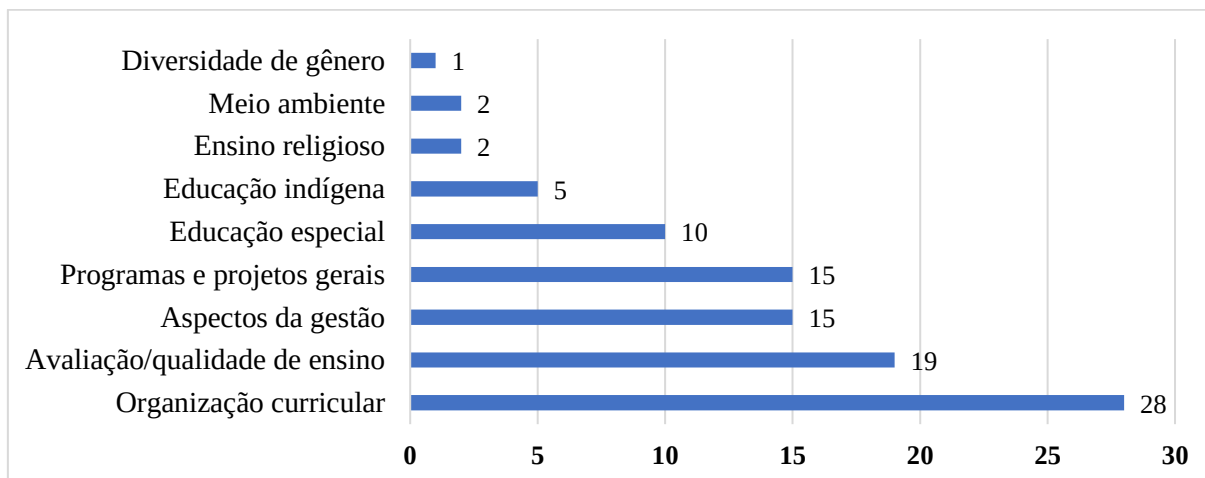
Dentre os aspectos abrangidos pelas resoluções, estão as discussões sobre organização administrativa, currículo, programas e projetos escolares, avaliações e qualidade do ensino. Estes documentos orientam as escolas e todos os sujeitos envolvidos com a comunidade escolar sobre as políticas e quais procedimentos devem ser seguidos. Em suas relações de força, possuem poder regulatório e são constituídas tendo por base a Constituição Federal de 1988, LDBEN, as leis estaduais, entre outras que possuem autoridade legal. Ressalta-se que as

resoluções não podem contrariar os regulamentos, os regimentos e Legislações já efetivadas, mas devem explicá-las.

Com relação aos sujeitos envolvidos na elaboração das resoluções, ressaltamos os secretários de educação e os governadores do estado de São Paulo. O secretário de educação é o responsável pela elaboração, em conjunto com o grupo de assessores e especialistas da Secretaria, além da emissão das resoluções, as quais reverberam nas diretrizes da SEDUC-SP. O governador é o sujeito mais importante na formulação das políticas educacionais, mesmo que não possa assinar as resoluções, sendo o responsável por nomear o seu representante direto - secretário de Educação -, geralmente, uma pessoa próxima ao governo e cria vínculos diretos com os ocupantes destes cargos, já que as políticas educacionais são estabelecidas de acordo com suas prioridades governamentais a partir de um conteúdo concreto e simbólico das decisões políticas, bem como do processo de construção e atuação destas decisões, respeitando a intencionalidade pública e trazendo respostas a um problema público – demandas da sociedade. (Secchi, 2013). Sendo assim, apesar da autonomia do secretário na tomada de decisões, o governador orienta e fiscaliza as diretrizes educacionais, de acordo com as prioridades do seu governo, que se estabelecem com as resoluções, cabendo ao secretário, portanto, realizar a intermediação a partir da emissão de resoluções que sejam um reflexo das políticas educacionais e direcionem as atividades no âmbito da educação.

Em suma, a elaboração de políticas públicas de qualquer área setorial se relaciona com os anseios dos governos, sendo estes espaços compreendidos como um locus dos conflitos de interesses, ideias e preferências (Secchi, 2013). Com isso, entendemos que as preferências do governo no que se refere às políticas educacionais estão materializadas nas ações da Secretaria de Educação, as quais podem provocar alterações no social e exercer influência em determinadas decisões. Desse modo, é por meio deste processo que os assuntos prioritários chegam às esferas decisórias para se constituírem como políticas e diretrizes educacionais e compõem a agenda governamental no que se refere à educação básica.

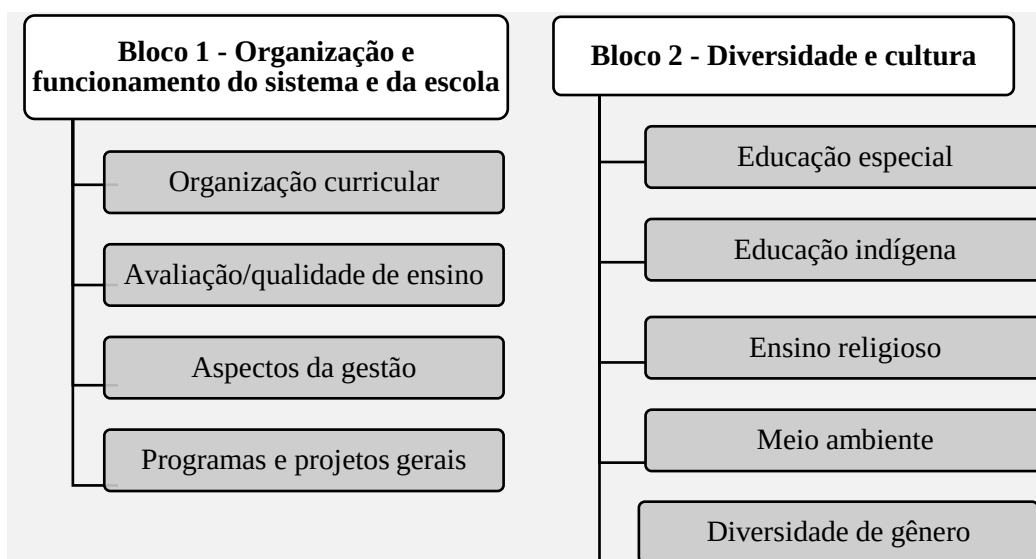
Do total das resoluções pesquisadas entre 1995 e 2022, foram selecionadas 97, as quais subdividimos, para a nossa organização, em temas. No gráfico abaixo, destacamos estes temas, assim como a quantidade de resoluções presentes em cada um deles.

Gráfico 1 - Temas e quantidades de resoluções

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da SEDUC-SP

Seguindo uma ordem decrescente da quantidade de temas encontrados entre as resoluções selecionadas, o gráfico acima nos permite identificar, a partir da recorrência das temáticas, as discussões que assumiram maior e menor relevância no governo paulista no que se refere às relações entre gestão e democracia. Estes temas podem ser subdivididos em dois blocos, sendo que, no primeiro – **Organização e funcionamento do sistema e da escola** -, encontram-se os temas com maiores recorrências: organização curricular; avaliação/qualidade de ensino; aspectos da gestão; e programas e projetos gerais – 77 resoluções. Já no segundo bloco – **Diversidade e Cultura** -, estão as menores recorrências de temas: educação especial; educação indígena; ensino religioso; meio ambiente; e diversidade de gênero - 20 resoluções. A figura abaixo ilustra a divisão em blocos.

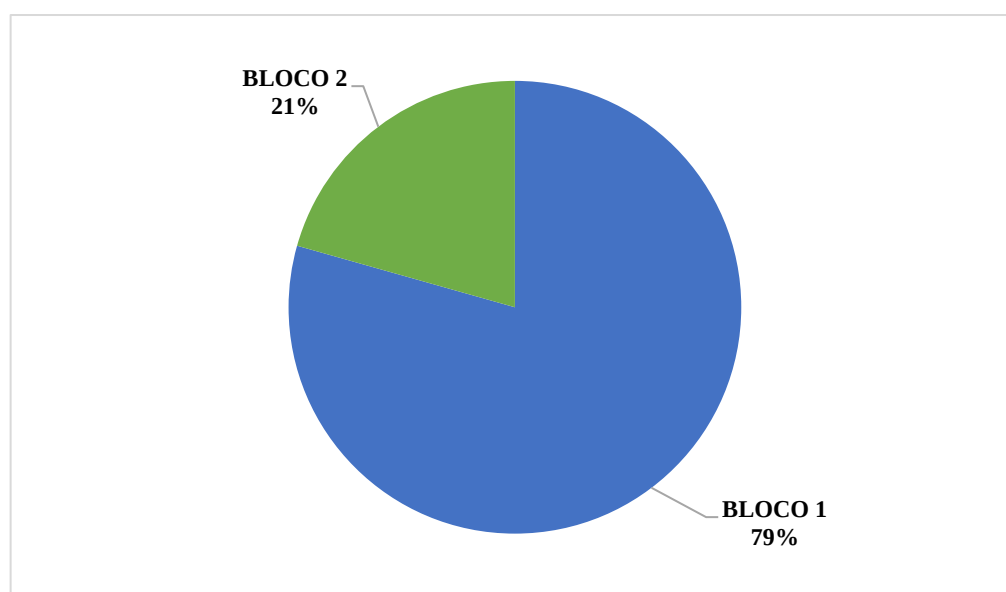
Figura 2 - Divisão das resoluções em blocos



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da SEDUC-SP.

A partir da subdivisão, percebemos que o primeiro bloco apresenta os temas das resoluções no que se refere à organização e funcionamento do sistema e da escola; e o segundo traz pautas mais voltadas à diversidade e cultura. O gráfico abaixo ilustra a porcentagem das temáticas divididas em blocos.

Gráfico 2 - Divisão das temáticas em blocos

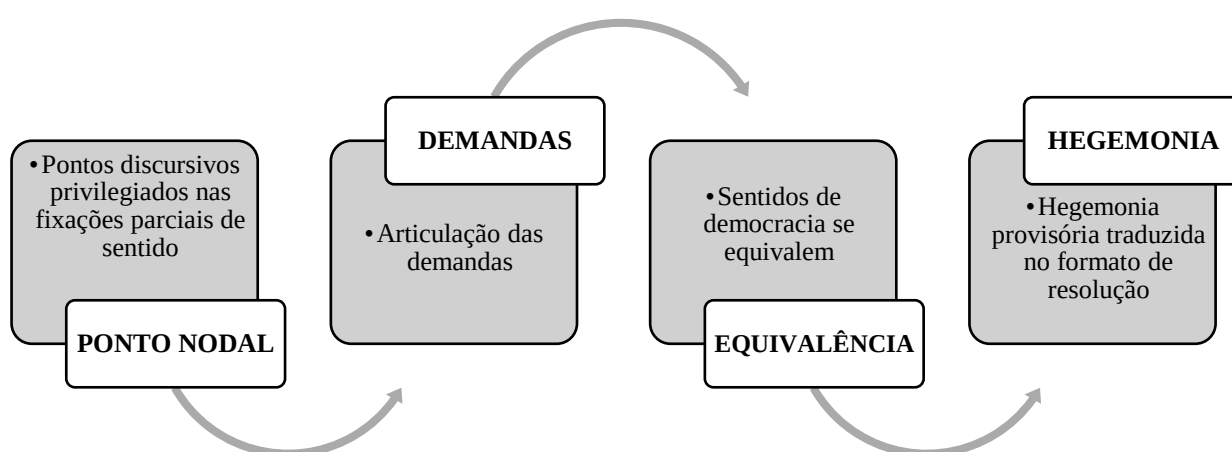


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da SEDUC-SP

Considerando a discrepância entre as porcentagens de cada bloco, uma primeira constatação pode ser realizada sobre a relação entre gestão e democracia presente nos documentos, a saber: a democracia na gestão do governo do PSDB no estado de São Paulo se equivale, em maior número (79%), às demandas que envolvem temas relacionados à organização e funcionamento do sistema e da escola, como o bloco 1 nos demonstra.

A respeito destas demandas, analisamos as resoluções que compõem os blocos, compreendendo como os pontos discursivos são privilegiados nas fixações parciais de sentido, ou seja, os pontos nodais, articulando, assim, as demandas para que o sentido de democracia, ainda que provisório e parcial, se equivalha, seja fixado e apresentado como hegemonia traduzida no formato de resolução. O sentido de democracia é compreendido e analisado no discurso das resoluções como o significante hegemônico acerca do qual distintas lutas, permeadas pelo poder, são articuladas – articulação, esta, que expressa qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória (Laclau; Mouffe, 2015). Trata-se do político se impondo a partir do poder da política – resoluções - e dos sujeitos que as formulam. Baseando-nos na Teoria do Discurso, a figura abaixo ilustra a forma de análise das resoluções. Isto não significa, contudo, que utilizamos somente as noções citadas, já que outras como diferença, antagonismo, poder, sujeito, política e político também fazem parte do repertório.

Figura 3 - Forma de análise das resoluções



Fonte: Elaboração própria a partir da Teoria do Discurso.

Os quadros abaixo nos apresentam as resoluções integrantes das temáticas referentes ao bloco 1 e bloco 2, nos quais acrescentamos também os governos, pois estes irão nos nortear para a posterior análise destas resoluções.

Quadro 3 - Resoluções: Organização Curricular

GOVERNO	ANO	DATA	RESOLUÇÃO
Mário Covas	1998	05/02	Resolução SE nº 21 - Dispõe sobre a progressão parcial de estudos para alunos do ensino médio das escolas da rede estadual.
Geraldo Alckmin	2002	27/12	Resolução SE nº 184 – Natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais.
	2005	28/01	Resolução SE nº 6 - Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino médio, no período diurno, nas escolas estaduais.
		11/02	Resolução SE nº 11 - Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental nas escolas estaduais.
		22/02	Resolução SE nº 15 - Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela.
		01/03	Resolução SE nº 16 - Dispõe sobre aulas complementares de enriquecimento curricular.
		19/04	Resolução SE nº 32 - Recuperação paralela - Altera dispositivos da Resolução SE nº 15, de 22/02/05.
		09/12	Resolução SE nº 89 - Dispõe sobre o projeto escola de Tempo Integral.
José Serra	2008	07/11	Resolução SE nº 76 - Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.
Geraldo Alckmin	2011	28/01	Resolução SE nº 05 - Altera a Resolução SE-93, de 12 de dezembro de 2008, que estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral.
	2012	31/01	Resolução SE nº 12 - Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento.
	2013	14/02	Resolução SE nº 11- Dispõe sobre a implementação do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI - nas escolas da rede estadual que oferecem ensino médio.
		08/11	Resolução SE nº 74 - Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada, oferecido pelas escolas públicas estaduais, e dá providências correlatas.
	2016	01/03	Resolução SE nº 18 - Institui Comissão Especial de mobilização para construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.
	2017	23/11	Resolução SE nº 55 - Cria Comitê para planejamento de ações visando à implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no Estado de São Paulo – BNCC.
		23/11	Resolução SE nº 56 - Dispõe sobre criação de Comitê para planejamento de ações visando à implementação do Novo Ensino Médio, na rede estadual de ensino.
	2018	06/03	Resolução SE nº 24 - Dispõe sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC na rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

João Dória	2019	12/02	Resolução SE nº 7 - Institui o Grupo de Trabalho Conexão Ensino Médio e Ensino Superior.
		06/08	Resolução - Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 169/2019, que “Fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais.
		10/09	Resolução SE nº 44 - Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral - PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências.
	2020	30/09	Resolução SE nº 67 - Institui o Comitê de Acompanhamento e Implementação do Novo Ensino Médio e dá outras providências.
		05/10	Resolução SE nº 70 - Estabelece o Projeto Apoio Complementar na Rede Estadual de Ensino.
		10/11	Resolução SE nº 82 - Dispõe sobre os critérios de aprovação e retenção no ano letivo de 2020 na rede estadual de ensino
		21/12	Resolução SE nº 96 - Instituir o Comitê de Acompanhamento à Implementação do currículo paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.
	2021	11/01	Resolução SE nº 4 - Institui o Projeto de Assistência ao Currículo (PAC).
		26/07	Resolução SE n. 65 - Dispõe sobre a realização das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica no segundo semestre do ano letivo de 2021, no contexto da pandemia de COVID-19.
		11/08	Resolução SE nº 69 - Dispõe sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio.
		28/10	Resolução SE nº 107 - Estabelece as diretrizes para organização curricular dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento na SEDUC-SP.

O tema “Organização curricular” foi o de maior recorrência na pesquisa, com 28 resoluções dispondo-se, majoritariamente, sobre progressão parcial de estudos; organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; Escola de Tempo Integral; Programa Ensino Integral (PEI); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e Novo Ensino Médio.

Quadro 4 - Resoluções: Avaliação/qualidade de ensino

GOVERNO	ANO	DATA	RESOLUÇÃO
Mário Covas	1995	27/07	Resolução SE nº 192 - Dispõe sobre o acompanhamento e avaliação dos resultados do processo de ensino das escolas da rede estadual.
	1996	29/03	Resolução SE nº 27 - Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
Geraldo Alckmin	2001	13/11	Resolução SE nº 124 - Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001.
	2002	18/01	Resolução SE nº 14 - Dispõe sobre a realização das provas de Avaliação de Ciclo – SARESP.
	2003	11/11	Resolução SE nº 120 - Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Saresp/2003- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
	2004	18/11	Resolução SE nº 101 - Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo-SARESP.
	2005	19/10	Resolução SE nº 81 - Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP.
José Serra	2007	10/05	Resolução SE nº 30 - Dispõe sobre registro do rendimento escolar dos alunos das escolas públicas da Rede Estadual
		24/09	Resolução SE nº 61 - Dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da Rede Estadual.
		18/10	Resolução SE nº 68 - Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP.
	2008	06/11	Resolução SE nº 74 – [Programa de Qualidade da Escola – PQE].
	2009	21/08	Resolução SE nº 66 - Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais.
Geraldo Alckmin	2012	04/10	Resolução SE nº 90 - Dispõe sobre a avaliação do desempenho dos alunos das escolas estaduais que oferecem Ensino Médio Integral.
	2013	20/12	Resolução SE nº 88 - Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR.
	2014	01/09	Resolução SE nº 49 - Dispõe sobre a aplicação de provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP.
João Dória	2020	03/12	Resolução SE nº 91 - Suspende, no ano de 2020, a aplicação de provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP.
	2021	08/11	Resolução SE nº 116 - Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e a aplicação dos instrumentos de avaliação externa em 2021.
Rodrigo Garcia	2022	05/10	Resolução SE nº 77 - Define os critérios que devem ser observados para que estudantes das redes municipais possam ter subsidiada a sua participação no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar - SARESP/2022.
		19/10	Resolução SE nº 81 - Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e a aplicação dos instrumentos de avaliação externa em 2022.

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento na SEDUC-SP.

No que se refere à temática avaliação/qualidade de ensino, são 19 resoluções discutindo, em sua maioria, sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Quadro 5 - Resoluções: Aspectos da gestão

GOVERNO	ANO	DATA	RESOLUÇÃO
Mário Covas	1995	10/07	Resolução SE nº 182 - Dispõe sobre o uso, pelas Prefeituras Municipais, de módulos de equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos.
	1997	19/03	Resolução SE nº 30 - Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Alimentação Escolar.
	1998	23/11	Resolução SE nº 125 - Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda.
	1999	02/08	Resolução conjunta SE/SME nº 1 - Constitui Comissão Técnica de Educação.
Geraldo Alckmin	2004	12/05	Resolução SE nº 43 - Disciplina a concessão de auxílio-transporte às Prefeituras Municipais para atender alunos que necessitam ter acesso à Escola Pública Estadual.
	2011	30/06	Resolução SE nº 42 - Institui Comitê Gestor para acompanhar a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica – PDE/MEC, nas escolas públicas estaduais de menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.
	2012	10/02	Resolução SE nº 21 - Dispõe sobre a implementação do Programa “Aprimoramento da Gestão Participativa”, destinado às Associações de Pais e Mestres – APMs.
	2015	13/08	Resolução SE nº 40 - Cria Comissão Técnica para elaborar o Plano Estadual de Educação Empreendedora
	2016	09/05	Resolução SE nº 30 - Cria Frente de Instituições Públicas pela Educação do Estado de São Paulo.
		13/05	Resolução SE nº 31- Dispõe sobre criação de Grupo de Trabalho para planejar e executar ações atinentes ao Projeto de Gestão Democrática da Educação.
		25/05	Resolução SE nº 36 - Institui, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a plataforma “Secretaria Escolar Digital” – SED.
		03/06	Resolução SE nº 40 - Institui, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a Plataforma “Foco Aprendizagem”.
	2018	27/12	Resolução SE nº 87 - Dispõe sobre o Projeto Orçamento Participativo Jovem – OP Jovem.
João Dória	2020	03/04	Resolução SE nº 40 - Dispõe sobre o atendimento de necessidade inadiável de alunos da rede pública estadual de ensino em situação de pobreza ou de extrema pobreza, no contexto da pandemia COVID19.
Rodrigo Garcia	2022	30/12	Resolução SE nº 106 - Estabelece os critérios para disponibilização das informações de Transparência Ativa e institui Comissão da Transparência Ativa.

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento na SEDUC-SP.

Já na temática “Aspectos técnicos/burocráticos da gestão”, as 15 resoluções perpassam, dentre as mais relevantes, pela discussão sobre utilização de materiais didáticos e pedagógicos;

índice de cumprimento de metas; gestão participativa; educação empreendedora e sistemas informatizados na Secretaria da Educação.

Quadro 6 - Resoluções: Programas e projetos gerais

GOVERNO	ANO	DATA	RESOLUÇÃO
Geraldo Alckmin	2005	17/02	Resolução SE nº 14 - Dispõe sobre o Projeto Escola da Juventude.
	2006	11/12	Resolução SE nº 82 - Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo.
José Serra	2007	02/03	Resolução SE nº 18, de 02 - Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.
		29/03	Resolução SE nº 22 - Dispõe sobre Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.
		04/12	Resolução SE nº 83 - Dispõe sobre a expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.
		19/12	Resolução SE nº 86 – Institui o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.
	2008	25/04	Resolução SE nº 37 - Institui o Programa Acesso Escola para atendimento aos alunos, professores e servidores das Escolas da Rede Estadual de Ensino.
	2009	13/03	Resolução SE nº 19 - Institui o Programa Cultura é Currículo.
Geraldo Alckmin	2013	08/02	Resolução SE nº 9 - Dispõe sobre regulamentação do disposto no Decreto 21.074, de 12-07-1983, que institui o Fórum de Educação do Estado de São Paulo – FEESP.
	2014	28/04	Resolução SE nº 21 - Institui o Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades.
	2015	17/03	Resolução SE nº 11 - Institui o Projeto Aventuras Currículo+ nas escolas da rede estadual de ensino.
		18/08	Resolução SE nº 42 - Institui o Projeto “Quem Falta Faz Falta”, no âmbito do Programa Educação - Compromisso de São Paulo.
	2017	05/12	Resolução Conjunta-1, SEDS/SEE/SES/SSP/SJDC - Estabelece o Termo de Adesão ao Programa Recomeço: uma vida sem drogas com os municípios paulistas.
	2018	25/07	Resolução SE nº 47 - Institui o Programa Cultura Ensina.
João Dória	2021	11/01	Resolução SE nº 7 - Institui o Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação nas unidades escolares da rede estadual de ensino.

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento na SEDUC-SP.

Finalizando as temáticas pertencentes ao Bloco 1, as 15 resoluções que compõem este quadro discutem sobre programas e projetos, com destaque para a Escola da Juventude; Escola da Família e Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. O próximo quadro se refere às resoluções do Bloco 2 – “Diversidade e cultura”.

Quadro 7 - Resoluções: Bloco 2 – Diversidade e cultura

GOVERNO	ANO	DATA	RESOLUÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL			
Mário Covas	2000	21/11	Resolução SE nº 95 - Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino.
Geraldo Alckmin	2002	05/04	Resolução SE nº 61 - Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar.
		06/08	Resolução SE nº 130 - Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar – CAPE.
	2003	12/09	Resolução SE nº 97 – Parceria com instituições particulares para oferecimento de atendimento educacional gratuito aos alunos com deficiências.
	2004	08/03	Resolução SE nº 21 - Cria no âmbito o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, na Diretoria de Ensino – Região de Araçatuba.
	2006	19/06	Resolução SE nº 34 – Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual.
José Serra	2007	21/11	Resolução SE nº 79 - Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos atuantes em educação especial.
Geraldo Alckmin	2013	14/02	Resolução Conjunta da SEDPeD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 01 - Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual.
	2015	23/06	Resolução SE nº 29- Dá nova redação ao artigo 10 da Resolução SE 61, de 11-11-2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino [passa a contar com professor de Libras e cuidador.
	2018	08/02	Resolução SE nº 10 - Institui Comissão Técnica, no âmbito da Secretaria da Educação, para propor ações que visem a subsidiar o atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
EDUCAÇÃO INDÍGENA			
Mário Covas	1997	18/04	Resolução SE nº 44 - Dispõe sobre a criação do Núcleo de Educação Indígena – NEI.
Geraldo Alckmin	2003	29/12	Resolução SE nº 147 - Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.
	2005	07/04	Resolução SE nº 27 - Novo Regimento Interno do Núcleo de Educação Indígena.
	2012	14/05	Resolução SE nº 50 - Altera a subordinação do Núcleo de Educação Indígena – NEI/SP, criado pela Resolução SE nº 44, de 18.4.1997.
	2013	13/08	Resolução SE nº 51 - Dispõe sobre a criação do Conselho de Educação Escolar Quilombola.
ENSINO RELIGIOSO			
Mário Covas	1995	31/01	Resolução SE nº 9 - Dispõe sobre o ensino religioso nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.
Geraldo Alckmin	2002	27/02	Comunicado CENP - Ensino Religioso nos cursos de ensino fundamental das escolas públicas - Del. CEE nº 16/01 (Ind. CEE nº 7/01), à pág. 181 do vol. LII.
MEIO-AMBIENTE			
João Dória	2019	07/10	Resolução Conjunta SIMA/SE nº 01 - Institui o Programa Alfabetização Ambiental e dá providências correlatas.
	2019	06/08	Resolução SE nº 38 – Sistema São Paulo Sem Papel.
DIVERSIDADE DE GÊNERO			
Geraldo Alckmin	2014	18/08	Resolução SE nº 45 - Dispõe sobre o tratamento nominal de discentes transexuais e travestis, no âmbito da Secretaria da Educação.

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento na SEDUC-SP.

As 20 resoluções que compõem o Bloco 2 – Diversidade e cultura” - chamam a atenção, primeiramente, pelo número reduzido em relação às demais temáticas, como já demonstrado em gráfico, com a maioria envolvendo as discussões sobre educação especial.

A partir dos quadros expostos, temos um apanhado de significativas resoluções selecionadas para analisarmos os discursos sobre gestão e democracia nas diretrizes da educação paulista, tornando possível visualizar de outra forma a democracia no que se refere às articulações que envolvem o discurso em ambos os termos. Partimos do pressuposto de que há ações dos governos, quaisquer sejam estes, que buscam produzir um centro na política democrática. Assim, no próximo capítulo, nos ocuparemos com a análise dessas resoluções e dos sujeitos envolvidos com as mesmas.

5 GESTÃO EDUCACIONAL E DEMOCRACIA: UMA ANÁLISE DOS SUJEITOS E DAS RESOLUÇÕES

Nosso intuito com a análise das resoluções não é demonstrar se houve ou não uma gestão democrática, pois assumir esta postura implicaria em prescrevermos um único sentido à democracia. O que diferencia a forma da gestão educacional lidar com a democracia são os pontos discursivos privilegiados nas fixações parciais de sentido, ou seja, os pontos nodais. E são estes pontos nodais que buscamos identificar em nossa análise, o que nos permitirá compreender como os sentidos de democracia se equivalem e a hegemonia surge em formato de resolução.

Além das resoluções, as trajetórias e ações dos sujeitos envolvidos no período analisado – governadores e secretários de educação – também merecem atenção, pois estas expressam relações de poder importantes para nos auxiliarem no movimento de articulação das demandas do governo. Desta forma, a partir da análise das resoluções e das ações dos sujeitos, será possível evidenciarmos a não totalidade do sentido de gestão democrática, assim como os pontos nodais que possibilitaram a equivalência de sentidos em torno de gestão e democracia, bem como a consequente hegemonia traduzida em resoluções.

Antes de iniciarmos as análises, entretanto, julgamos ser importante discutirmos sobre o PSDB e as características de sua organização política e construção do partido, para que tanto as resoluções como as trajetórias dos sujeitos sejam contextualizadas de acordo com as relações de poder presentes nos objetivos e atuações do partido.

5.1 Configuração política do PSDB no estado de São Paulo

O PSDB foi criado em junho de 1988, em meio aos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, e sua origem se dá a partir do descontentamento de alguns deputados e senadores do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) com relação às posições que o partido adotava durante o governo José Sarney, tendo como principais pontos abordados a defesa ao parlamentarismo e a duração de quatro anos para mandato presidencial.

A constituição do PSDB pode ser considerada mais pautada por uma atuação de caráter pragmático-eleitoral do que por princípios ideológicos. À princípio, o partido pretendia manter-se em uma posição mais à esquerda, definindo-se, entretanto, como um partido de centro-esquerda, com distanciamento do governo Sarney e, conseqüentemente, da centro-direita. Sua composição contava com sujeitos políticos experientes e influentes no cenário nacional,

garantindo um considerável prestígio na disputa eleitoral, o que possibilitou uma dispersão do partido com maior alcance e reconhecimento, tendo como figuras principais Fernando Henrique Cardoso (FHC), Mário Covas, e Franco Montoro – todos situados em São Paulo (Curi, 2021).

Esta concentração de líderes com origem paulista despertou um interesse do partido pela construção de popularidade e um eleitorado também paulista. Assim, percebemos que a hegemonia do PSDB no governo de São Paulo foi algo construído, de acordo com as características da própria trajetória e articulações do partido em busca da equivalência de sentido político que poderia ser diferente caso os sujeitos políticos e suas articulações fossem outras. A partir da discussão sobre a configuração política do PSDB e os sujeitos que o compõem e são relevantes para nossa pesquisa, temos indícios da não ontologia do social, à medida que compreendemos o partido e suas políticas na esfera do discurso. Isto demonstra a provisoriidade do social e, conseqüentemente, a impossibilidade de atribuímos um sentido totalitário ao mesmo.

O fato de o PSDB ter surgido a partir da oposição ao PMDB é relevante quando nos adentramos à Teoria do Discurso, para a qual a noção de equivalência nos é apresentada por meio de uma rejeição comum à identidade que foi excluída, ou seja, neste caso, a exclusão se trata do PMDB. Esta rejeição em comum, inclusive, remete à ideia de formação de grupos, os quais são constituídos a partir da existência de um ideal em comum, isto é, aquilo que é excluído comumente pelo grupo. A equivalência revoluciona a diferença, e faz com que uma identidade provisória se construa por meio da tensão entre a diferença e a equivalência. Sendo esta tensão algo que existe constantemente, percebemos que não é possível aplicar um caráter totalitário atribuído ao PSDB ou qualquer outro partido.

Ao nos depararmos com os 27 anos consecutivos do PSDB no governo de São Paulo, é importante ressaltarmos que a trajetória do partido e seus sujeitos políticos não estiveram atrelados à figura de um único líder. Apesar de reconhecidos nomes constituírem o partido como Fernando Henrique Cardoso (FHC), Mário Covas, José Serra e Geraldo Alckmin, a imagem do partido nunca esteve associada e personificada em um só nome. Isto se apresenta como um potencial indicativo para explicar o motivo pelo qual o PSDB conseguiu se manter por tanto tempo no poder, já que a tensão entre diferença e equivalência está sempre posta, assim como as articulações para alcançar o poder e, conseqüentemente, o surgimento das diversas significações, o que abre espaço para a possibilidade de fazer com que as demandas presentes no social se equivalham e a hegemonia se estabeleça, ainda que provisória.

De acordo com Curi (2021), o constante atendimento de demandas resultou em visibilidade ao PSDB, contribuindo para que o mesmo se mantivesse no poder. Diante do exposto, evidencia-se a importância de analisarmos a forma como um partido político se organiza e ocupa os espaços, assim como os sujeitos que o compõe, em busca da compreensão dos resultados na urna e dos objetivos políticos. Curi (2020, p. 70-71) ilustra que

O partido tucano paulista parece, com base nos dados coletados, ter compreendido o contexto de atuação eleitoral cada vez mais fragmentado. Diminuiu o número de candidaturas solitárias, aumentou o número de candidaturas em que saiu como simples membro e manteve o alto índice de protagonismo nesse tipo de acordo. Para além do levantamento de informações sobre todas as regiões de governo do estado de São Paulo que o partido tem acesso, o ninho dos tucanos se mantém também através das estratégias e organização do partido frente às demandas das elites partidárias e a disputa eleitoral dinâmica ao longo do tempo.

Concluimos que a articulação dos sujeitos políticos envolvidos no PSDB para atender às demandas da sociedade paulista, marcada, sobretudo, por uma atuação de caráter mais pragmático do que ideológico, além da não existência da figura de um só líder, foi fundamental para que sua hegemonia, ainda que provisória, se mantivesse no poder ao longo de seus 27 anos de atuação - conclusão, esta, de considerável relevância ao utilizarmos a Teoria do Discurso em nossa análise.

Em nossa próxima subseção, realizaremos a análise da trajetória dos sujeitos políticos atuantes no PSDB em sua passagem pelo governo paulista – secretários de educação e governadores -, assim como das resoluções selecionadas.

5.2 Trajetória dos sujeitos e análise das resoluções da SEDUC-SP no governo paulista

Nesta subseção, os sujeitos e as resoluções mais relevantes são integrados para a realização da análise. A partir da divisão por mandatos e, de acordo com as temáticas presentes nos blocos, incorporamos estes conteúdos à trajetória dos governadores e secretários de educação correspondentes a cada governo. Antes de iniciarmos a análise, entretanto, é importante ilustrarmos os nomes dos governadores e secretários de educação correspondentes a cada mandato durante o período de atuação do PSDB no governo paulista

Quadro 8 - Governadores do estado de São Paulo entre 1995 e 2022

GOVERNADOR	PERÍODO DE ATUAÇÃO
Mário Covas*	01/1995 – 03/2001
Geraldo Alckmin	03/2001 – 03/2006
Cláudio Lembo**	03/2006 – 01/2007
José Serra	01/2007 – 04/2010
Alberto Goldman**	04/2010 – 01/2011
Geraldo Alckmin	01/2011 – 04/2018
Márcio França**	04/2018 – 01/2019
João Dória	01/2019 – 04/2022
Rodrigo Garcia**	04/2022 – 01/2023

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

*Mário Covas foi eleito em 1994 e reeleito em 1998, mas faleceu durante o mandato, em 2001.

** Governadores que assumiram após renúncia para concorrência à presidência da república.

Quadro 9 - Secretário(a)s da Educação do estado de São Paulo entre 1995 e 2022

SECRETÁRIO(A) DA EDUCAÇÃO	PERÍODO DE ATUAÇÃO
Rose Neubauer	01/1995 – 04/2002
Gabriel Chalita	04/2002 – 03/2006
Maria Lúcia Vasconcelos	04/2006 – 01/2007
Maria Helena Guimarães de Castro	01/2007 – 03/2009
Paulo Renato Souza	03/2009 – 12/2010
Herman Voorwald	01/2011 – 12/2015
José Renato Nalini	01/2016 – 04/2018
João Cury	04/2018 – 12/2018
Rossieli Soares	01/2019 – 04/2022
Hubert Alquéres	04/2022 – 01/2023

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da SEDUC-SP.

5.2.1 Mandato Mário Covas (1995-2001)

O primeiro mandato analisado é o do governador Mário Covas (01/1995 – 03/2001). Nascido em 1930, Mário Covas, engenheiro civil de formação pela USP (Universidade de São Paulo), foi o governador do primeiro e segundo mandato do PSDB no governo de São Paulo. Com forte ímpeto para a carreira política, foi deputado federal (1963 - 1971 e 1983 – 1987); prefeito biônico da cidade de São Paulo (1983 – 1986); senador (1987 - 1995) e governador de São Paulo (1995 – 2001). Com relação aos partidos aos quais pertenceu, Covas integrou o Partido Social Trabalhista (PST), de 1959 a 1965; o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de 1966 a 1980; o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), de 1980 a 1988 e o PSDB, de 1988 a 2001. Uma peculiar característica de Covas era a de que apesar de sua extensa trajetória pública e do caráter neoliberal associado ao PSDB, ao contrário do que acontece com a maior parte dos políticos brasileiros, não foi tarefa fácil lhe atribuir um rótulo, talvez em decorrência de seu variado e articulado caminho político percorrido (Câmara dos Deputados, 2023a).

Jânio Quadros (presidente eleito em 1960 e que renunciou no ano seguinte) foi quem alavancou Covas, até então engenheiro civil da prefeitura de Santos (SP), à carreira política, pois estava em busca de um jovem e promissor líder político. Em 1961, Covas inicia sua trajetória como candidato a prefeito de Santos, sua cidade natal, sendo, no entanto, derrotado. Dali em diante, solidificou-se na política, com uma personalidade que variava entre apego à esquerda e, ao mesmo tempo, defensor do capitalismo – tudo em torno da articulação em busca da ocupação de cargos e conciliação com a mídia (Velásquez; Aldé; Tedeschi, 2023).

Em 1988, quando ainda integrava o PMDB, Covas apresentou-se como um dos líderes da divergência com o partido, em decorrência da insatisfação com o diálogo político do presidente José Sarney e do governador de São Paulo Orestes Quécia. Diante disto, junto com outros políticos, optaram por fundar um novo partido, o PSDB, do qual passa a fazer parte, à princípio, como senador. Vale ressaltar que se manteve oposto desde o início ao mandato do presidente Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), manifestando apoio ao candidato Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT). Em 1994, concorrendo com Francisco Rossi, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), é eleito governador de São Paulo.

E assim ocupou o cargo de governador de São Paulo, por dois mandatos consecutivos, em sintonia com o governo de FHC, entre os anos de 1995 a 2003, caminhando rumo à reforma político-administrativa em São Paulo, em busca da

[...] formação de um novo perfil de cidadão: “criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações”. Segundo a SEE, a educação tornava-se, “mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país” que se propusesse “a enfrentar a competição internacional”, o que implicaria o questionamento sobre os sistemas de ensino, bem como exigiria a “ousadia para revê-los e modificá-los”. Era isto que o governo de São Paulo se propunha a fazer: o Estado assumiria o papel de “articulador e integrador de um novo projeto de Educação” e, para tal, a Secretaria da Educação formularia uma política educacional que integrasse ‘os recursos humanos, físicos e materiais, até o estabelecimento de parcerias profícuas para o Estado’ (Ramos, 2013, p. 541).

Durante o governo de Covas, a secretária de educação atuante foi Teresa Roserley Neubauer da Silva (Rose Neubauer). Nascida em 1945, em São Paulo, Neubauer possui graduação em Pedagogia pela USP, além de mestrado e doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi secretária da educação durante os mandatos de Covas – 1995 a 2002 e, dentre as suas atividades mais relevantes, foi auxiliar de pesquisa da *University of Chicago* (EUA) e também do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFORL), coordenada por Guiomar Namó de Mello; pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas (FCC); chefe de gabinete da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1983 – 1985); professora titular da PUC-SP e conselheira do CEE-SP. Em 1985, ingressa como docente na Faculdade de Educação (FE) da USP, mantendo-se afastada durante a sua atuação como secretária da educação. Já em 2002, quando termina o mandato, retorna para a prática docente na USP, aposentando-se em 2008. Após sua aposentadoria, atuou como membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), assim como do CEE-SP (FEUSP, 2011).

No que se refere à atuação da secretária de educação, vale ressaltar que não somente Neubauer como outros secretários de qualquer governo, apesar de responsáveis por emitirem as resoluções, estas devem estar de acordo com os objetivos traçados pelo governo para o setor. Esta relação deve ocorrer de forma harmônica, na qual os secretários articulam as demandas fazendo com que haja equivalência de sentidos de acordo com os pontos nodais estabelecidos pelo governador, que se materializam nas resoluções, pois apesar destas serem assinadas pelos secretários, os mesmos dependem da liberação de recursos financeiros por parte do governador para que, assim, as ações presentes nas políticas propostas possam ser colocadas em prática.

O secretário de educação possui autonomia para elaborar e instituir as resoluções, mas suas ações devem estar de acordo com as pretensões políticas das diretrizes governamentais, ou seja, os pontos nodais. Em outras palavras, podemos afirmar que as ações contidas nas

resoluções são traçadas pelos secretários de educação, mas o sentido para a elaboração destas resoluções é traçado/fixado de antemão, ainda que provisório, para os secretários.

Sobre as equivalências de interesses entre governador e secretária de educação, vale ressaltar que Covas e Neubauer se destacam pela objetividade de suas ações e a forte preocupação pela máquina pública – objetividade, esta, que resultou em uma parceria que une o burocrata e a acadêmica, ambos tendo como preocupação estabilizar sentidos em educação articulando demandas com o intuito de elevar o país a uma posição de destaque político e econômico, em âmbito nacional e internacional.

Ao analisarmos as resoluções pertencentes ao **Bloco 1** durante o mandato de Covas, com relação à temática **organização curricular**, podemos citar a Resolução SE nº 21, de 5 de fevereiro de 1998, a qual dispõe sobre a progressão parcial de estudos para alunos do ensino médio das escolas da rede estadual, resolvendo que

As escolas que mantêm ensino médio poderão adotar, ainda no presente ano letivo, a progressão parcial de estudos para alunos que, após estudos de reforço e recuperação, não tiverem sido promovidos em até 3 disciplinas. Parágrafo único – Os alunos serão classificados na série subsequente, em regime de progressão parcial, podendo cursar, concomitantemente ou não, a critério da escola e conforme sua disponibilidade, as disciplinas em que não obtiveram êxito no período letivo anterior (São Paulo, 1998, art. 1º).

A progressão parcial de estudos foi alvo de inúmeras críticas advindas do antagonismo presente no social relacionado à gestão democrática, com afirmações que consideram esta política, e sua consequente promoção automática, responsável por inúmeras mazelas do ensino, sendo a principal delas o déficit de aprendizagem, já que os alunos são aprovados ainda que seus desempenhos não sejam satisfatórios, o que impacta na qualidade do ensino.

Com a resolução acima citada, percebemos a estabilização de sentidos em prol de uma totalidade que apaga as contingências (aqui, compreendemos contingências como as mazelas causadas pela progressão parcial dos estudos). Notamos uma articulação de demandas que estabelece uma relação entre gestão e democracia que possui sua identidade modificada. A sedimentação do discurso em torno da democracia na gestão do governo paulista pode ser percebida nesta resolução pelo viés da democracia no sentido de zelo pelo aprendizado e oferecimento de oportunidade para que o aluno tenha condições de ser aprovado para o ano seguinte.

Esta sedimentação do discurso modifica a identidade da relação do governo com a democracia no que se refere a outros sentidos, como à defasagem idade/série, a qual traz como

política a preocupação de reorganizar o currículo e, assim, diminuir o número de repetências e evasão, por estas serem importantes em um cenário econômico nacional e internacional. Tanto o discurso que se sedimenta como as outras demandas que estão à espera de equivalência, entretanto, não possuem estrutura fixa, mas o surgimento do ponto nodal, neste caso, que cria uma resolução, é inevitável, e acaba se apresentando como um discurso – aprovações, término dos estudos e, conseqüentemente, garantia de aprendizagem – que se equivale a um sentido de democracia aceitável tanto para a gestão como para a sociedade civil, traduzindo-se em hegemonia, ainda que provisória.

Com relação aos sujeitos e ao poder que compreendem o político e circundam esta resolução, podemos ressaltar o fato de Covas ser considerado um burocrata, e não um líder político. Covas comporta-se como um defensor dos direitos democráticos e do capitalismo, simultaneamente, o que reflete na equivalência com uma política que mesmo com outras demandas existentes, assume um ponto nodal que articula as demandas e se equivale no sentido de democracia hegemonizado na progressão escolar do aluno.

No que se refere à temática **Avaliação/qualidade de ensino**, a Resolução SE nº 192, de 27 de julho de 1995, a qual dispõe sobre o acompanhamento e avaliação dos resultados do processo de ensino das escolas da rede estadual (anterior à resolução acima), citava a diversidade encontrada entre as escolas, considerando que

[...] - cabe a esta Pasta promover a superação das desigualdades existentes entre as escolas da rede estadual, adotando medidas capazes de garantir diferentes oportunidades de aprendizagem aos alunos; - os resultados apontados em diferentes pesquisas e avaliações externas, sobre o desempenho dos alunos nas escolas da rede estadual; - a necessidade de sistematizar processos de avaliação e acompanhamento permanente das metas estabelecidas pelas unidades escolares e do desempenho e resultados obtidos pelos seus alunos; - a importância da retroalimentação do sistema pelas Delegacias de Ensino para a tomada de decisão quanto a novos investimentos ou direcionamento de ações que visem garantir a implementação das diretrizes da política educacional, resolve: Artigo 1º - As Delegacias de Ensino, por meio da ação supervisora conjunta entre a equipe de Supervisores de Ensino e integrantes da Oficina Pedagógica, deverão estabelecer sistemáticas de planejamento permanente, visando: I - o acompanhamento e avaliação das metas estabelecidas pelas escolas em seus planos diretor ou escolar, bem como em seus planos de ensino; II - a avaliação constante do desempenho e resultados obtidos pelos alunos [...]; III - a implementação de atividades de capacitação descentralizadas que atendam às necessidades das escolas; IV - a utilização de instrumentos de coleta e análise de diferentes tipos de indicadores educacionais, como elemento facilitador da tomada de decisões nos diferentes níveis do sistema. Artigo 2º - As unidades escolares, por meio da ação supervisora conjunta entre direção e coordenação pedagógica, deverão sistematizar formas de trabalho que lhes permitam acompanhar e avaliar a

execução das ações e replanejá-las, objetivando atingir as metas, reduzir os índices de evasão e retenção, de forma a fortalecer sua autonomia (São Paulo, 1995, art. 1º, art. 2º).

É compreensível o intuito do governo de replanejar as suas ações com relação ao rendimento escolar, com o objetivo de atingir suas metas e reduzir os índices de evasão e retenção. No entanto, à medida que a democracia traz o alcance de metas como uma demanda mais importante que as demais sem que este sentido seja estabilizado e haja, de fato, uma equivalência, gradualmente a hegemonia se enfraquece e abre espaço para a estabilização de novos sentidos. Mesmo com o currículo se organizando na tentativa de resolução do problema referente à deficiência de aprendizagem, como a resolução acima sobre a progressão parcial dos estudos nos demonstra, pouco de efetivo temos no conhecimento adquirido pelos alunos ao final de sua trajetória na educação básica (como a situação atual da educação referente ao déficit de aprendizagem demonstra), o que nos faz perceber a existência de demandas não equivalentes com os pontos nodais do governo e que, conseqüentemente, são deixadas de lado pelos mesmos.

Ainda sobre a mesma temática, a Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996, dispõe sobre o Saresp. O Sistema Saresp é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desde 1996, anualmente, com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da educação básica. Os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de língua portuguesa, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações educacionais e integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

O artigo 1º da referida resolução resolve que

Fica instituído o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, tendo como objetivos: I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado; II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares [...] (São Paulo, 1996, art. 1º).

A partir dos objetivos presentes na resolução que dispõe sobre o Saresp, percebemos a necessidade de estabilização de sentidos em busca de uma totalidade que camufle as contingências e precariedades no que se refere à qualidade de ensino, o que se equivale às ações do governo paulista referentes à melhoria da aprendizagem.

O governo paulista cria o Saresp na expectativa de ter em mãos uma política que avalie a qualidade do ensino e, dois anos depois, institui uma resolução que estabelece a progressão parcial dos estudos. Nota-se um movimento que tenta, em um primeiro momento, usufruir de uma política que possa demonstrar o quanto houve avanço na aprendizagem dos alunos, na ilusória expectativa de que a aprovação automática fizesse com que os resultados do Saresp apontassem melhoria e, com isso, os índices educacionais crescessem. No entanto, a médio prazo, a progressão continuada vai se apresentando como ineficaz, inclusive nos resultados do Saresp, à medida que o déficit de aprendizagem aumenta com o passar dos anos. Com isso, mostra-se incapaz de lidar com a nova estrutura que surge das próprias ações do governo, isto é, a pluralidade dos sujeitos que integram as escolas, em decorrência dos resultados obtidos por meio de uma política que preza pela aprovação e término dos estudos. Independente do ponto nodal fixado pelo governo, o social é dinâmico, e a preocupação em alcançar índices educacionais satisfatórios e, com isso, benefícios políticos e econômicos em esfera estadual, federal e internacional, deixa de fazer sentido.

As próximas duas resoluções fazem parte da temática **Aspectos da gestão**. Ao analisarmos a Resolução SE nº 182, de 10 de julho de 1995, dispondo sobre o uso, pelas prefeituras municipais, de módulos de equipamentos e materiais didáticos/pedagógicos, percebemos o ponto nodal que se estabelece por meio da articulação das demandas – municipalização e o oferecimento de equipamentos e materiais didáticos - e a equivalência em torno do sentido de democracia que se hegemoniza por meio de uma perspectiva objetiva e técnica, à medida que a resolução traz a oferta dos equipamentos e materiais somente aos municípios que aderiram à municipalização. Trata-se de uma maneira de articular os interesses (diferenças), elencando demandas educacionais que se equivalem e, assim, a forma de governar se apresenta como hegemônica. Ou seja, é o discurso presente no social, expresso pela prática discursiva do governo.

Ainda sobre a municipalização, a Resolução SE nº 30, de 19 de março de 1997, aprovando o regimento interno do Conselho Estadual de Alimentação Escolar de São Paulo, também fixa um sentido parcial com caráter objetivo e técnico no que se refere à democracia e gestão da merenda escolar. O artigo 1º da referida resolução afirma que

Artigo 1º - O Conselho Estadual de Alimentação Escolar de São Paulo – CEAE, criado pelo Decreto 40.685, de 26-2-96, com fundamento na Lei federal 8.913, de 12-7-94, tem por finalidade: I – controlar e fiscalizar a aplicação dos recursos financeiros federais repassados ao Governo do Estado

e os recursos financeiros estaduais repassados às Prefeituras Municipais, destinadas à Merenda Escolar (São Paulo, 1997, art. 1º).

Enquanto atribuições do Conselho Estadual de Alimentação, são ações:

I – Conhecer os convênios, acordos, aditamentos, relativos ao Programa de Merenda Escolar, celebrados entre Governo do Estado de São Paulo e a Fundação de Assistência ao Estudante-FAE; II – propor normas, fiscalizar e avaliar o Programa de Merenda Escolar, tanto o Centralizado como o Descentralizado, nas escolas que mantêm o ensino de 1º grau; III – estabelecer critérios gerais de controle e fiscalização da aplicação dos recursos financeiros destinados à merenda escolar [...] (São Paulo, 1997, cap. III, art. 4º).

A democracia reveste-se com a fiscalização, o que não deixa de ser uma ação democrática do governo, mas com o sentido fixado em fiscalizar, já que, com a municipalização (autonomia dos municípios perante o Estado), o Conselho Estadual de Alimentação garante qualidade na alimentação escolar, mas, simultaneamente, fiscaliza a forma como os municípios utilizam os recursos financeiros estaduais repassados às prefeituras municipais destinados à merenda escolar.

Já com relação ao **Bloco 2**, temos a Resolução SE nº 95, de 21 de novembro de 2000, discutindo sobre a temática **educação especial**, na iminência de se equivaler aos sentidos de democracia que se hegemonizavam em âmbito do governo federal, seguido de uma discussão que tomava forma sobre a educação especial como campo de estudo. Na resolução em questão, percebemos a equivalência com a esfera federal, como instituído pela secretária da educação do período, Rose Neubauer,

[...] no uso de suas atribuições e com fundamento no disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Indicação nº 12/1999 e Deliberação nº 5/2000 do Conselho Estadual de Educação, e considerando que: - a educação especial para atendimento escolar de educandos portadores de necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais [...] (São Paulo, 2000, intro).

À princípio, as resoluções sobre educação especial, como também ilustra a resolução acima, consideravam

[...] alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que

resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem (São Paulo, 2000, art. 1º).

Outras temáticas que aparecem no governo Covas são **Educação indígena e Ensino religioso**. A Resolução SE nº 44, de 18 de abril de 1997, dispõe sobre a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI); e a Resolução SE nº 9, de 31 de janeiro de 1995, dispõe sobre o Ensino religioso nas escolas da rede estadual. Ambas resoluções seguem lógica semelhantes à temática educação especial – se equivalem aos sentidos de democracia que se hegemonizavam em âmbito do governo federal, mais especificamente o Ministério da Educação (MEC). Estas temáticas seguem lógica de análise semelhante à educação especial, com a articulação das demandas em busca de trazer a discussão para o campo das políticas, inclusive em função de um movimento histórico do social de respeito pelos povos originários, de “[...] preservar a identidade cultural do aluno indígena, garantindo seu acesso e permanência na escola para que possa participar como cidadão da preservação de sua cultura [...]” (São Paulo, 1997, intro).

A respeito da temática envolvendo a religião, a resolução se refere à função social da escola relacionada ao ensino religioso. A Resolução SE nº 9, de 31 de janeiro de 1995, dispõe que

O ensino religioso, disciplina obrigatória de matrícula facultativa nas escolas públicas de ensino fundamental, continuará sendo ministrado nas unidades escolares da rede estadual segundo o disposto no Decreto nº 12.323, de 25-9-78, no que não colidir com o preceito constitucional. § 1º - A implementação do ensino religioso é da competência da escola, que explicitará, em seu plano escolar, a operacionalização dessa disciplina. § 2º - O ensino religioso, a critério da escola e desde que sem prejuízo para as demais disciplinas, poderá ser ministrado no ensino médio (São Paulo, 1995, art. 1º, § 1º, § 2º).

A iminência de equivalência aos sentidos de democracia que se hegemonizavam em âmbito do governo federal não é uma característica do governo de Covas presente apenas nesta resolução. Como já mencionado, a tentativa de se alinhar com a política de FHC constitui-se como uma marca registrada de seu governo. Temos, portanto, um ponto nodal na relação entre gestão educacional e democracia em âmbito federal durante o mandato de FHC que se expressa nas políticas paulistas que estão em busca de índices educacionais positivos, os quais são apresentados nas resoluções como ações democráticas.

Vale ressaltar que não descartamos a existência de aspectos democráticos nestas resoluções, já que a democracia pode possuir inúmeros sentidos. O que anunciamos aqui é o ponto nodal presente na elaboração destas políticas, evidenciando, assim, a relação proposta

pelo governo paulista entre gestão e democracia. É evidente que São Paulo, com o maior PIB (Produto Interno Bruto) e representando um terço da economia nacional, é um notório estado a ter estes índices interferidos. Assim, no governo paulista, Covas articula as demandas para que os sentidos de gestão e democracia se equivalham ao ponto nodal que se estabelece no governo FHC e a hegemonia se apresente no formato das resoluções instituídas durante o seu mandato.

É na tentativa de articular e nos projetos, sobretudo referentes à Educação, que Covas segue seus dois mandatos, sendo interrompido, ainda durante o segundo, por um tumor maligno no intestino, vindo a falecer em março de 2001. Após o falecimento de Covas, Geraldo Alckmin, até então vice-governador de seus dois mandatos, assume o governo, permanecendo até 2002, quando é eleito e ocupa novamente o cargo de governador, por mais um mandato. Em 2011, é eleito novamente governador, permanecendo por dois mandatos consecutivos, até 2018, quando se afasta para concorrer às eleições para presidente.

5.2.2 Mandato Geraldo Alckmin (2001 – 2006)

A carreira política de Alckmin, nascido em 1952, tem início a partir dos movimentos estudantis católicos, por volta de 1970, e na Universidade de Taubaté, onde formou-se em medicina, em 1977. Foi neste contexto que recebeu o convite do amigo Paulo Delgado, então presidente do MDB de Pindamonhangaba (cidade natal de Alckmin), para filiar-se ao partido. Inicia-se, assim, sua carreira política, sendo eleito vereador de Pindamonhangaba e, posteriormente, prefeito - ambos pelo MDB (Câmara dos Deputados, 2023b).

Nas eleições de 1982, filiado ao PMDB, foi eleito deputado estadual de São Paulo. Já nas eleições de 1986, elegeu-se como deputado federal, por dois mandatos consecutivos. Insatisfeito com a postura do PMDB, Alckmin, em 1988, também colabora com a fundação do PSDB. Além de sua passagem pelo PSDB entre 1995 e 2006 (como vice-governador e governador), Alckmin retorna como governador de São Paulo, em 2011, assumindo o posto por dois mandatos consecutivos (até 2018), quando renuncia ao cargo para concorrer à presidência do país. Em 2021, Alckmin se retira do PSDB e filia-se ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), em função de não ter mais chances para se candidatar como governador, já que o partido escolheu Rodrigo Garcia para disputar o cargo. Além disto, uma possível aproximação com o PT já estava em curso, o que também o afastava cada vez mais do PSDB. Em 2022, junto à Lula, se candidata como vice-presidente e vence as eleições (Câmara dos Deputados, 2023b).

Com destaque para a Educação, vale ressaltar que Alckmin lançou, em 2003, enquanto governador, um documento próprio intitulado “Política Educacional da Secretaria de Estado da

Educação de São Paulo”, no qual três pilares de gestão são apresentados: o governo como prestador de serviço de qualidade, como educador e como solidário. Aqui se percebe a tentativa de articulação em torno da área educacional, num misto que deve resultar em uma escola eficaz. E assim se faz o governo Alckmin, em todos os seus momentos enquanto governador: articulador de demandas que se equivalem enquanto governo social, democrático e, ao mesmo tempo, apresentem a eficácia necessária à qualidade exigida pelo capitalismo.

No primeiro mandato para o qual Alckmin foi eleito (2002 – 2006)⁹, quem ocupou o cargo de secretário da educação foi Gabriel Chalita. Secretário da educação entre 2002 e 2006 (governo Geraldo Alckmin), Chalita nasceu em 1969, em Cachoeira Paulista (SP). Graduado em direito pela PUC-SP e em Filosofia pela Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras de Lorena, possui dois mestrados – em Sociologia Política e em Filosofia do Direito – e dois doutorados - em Comunicação e Semiótica e em Direito – todos pela PUC-SP.

A carreira política de Chalita teve início como vereador (PDT) de sua cidade natal. Nos anos 1990, ingressa no PSDB e, em 2001, no governo Alckmin, ocupa o cargo de secretário estadual da juventude de São Paulo; no ano seguinte, assume o cargo de secretário da educação, permanecendo até o final do mandato. Em 2008, é eleito como vereador na cidade de São Paulo e, em 2009, migra para o PSB. Um ano depois, elege-se como deputado federal. Disputa, em 2012, as eleições como prefeito da capital paulista, pelo PMDB, mas não é eleito. Em 2014, ocupa o cargo de secretário da educação da cidade de São Paulo e, em 2016, filia-se ao PDT, concorrendo como vice-prefeito de Fernando Haddad, perdendo a disputa. Após esta última derrota, afasta-se da política, seguindo com a carreira docente na PUC-SP e na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Câmara dos Deputados, 2023c).

A sucessora de Chalita foi Maria Lúcia Vasconcelos, secretária da educação que permaneceu por curto espaço de tempo (04/2006 – 01/2007), período em que Cláudio Lembo assumiu em virtude da renúncia de Alckmin para concorrer à presidência da república. Nascida em 1968, Vasconcelos é pedagoga e doutora em Educação pela USP, possuindo também doutorado em administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde atualmente é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi presidente do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME), entre 2010 e 2012, além de conselheira titular do CEE-SP de 2009 a 2012 (Secretaria da Educação, 2023). Em decorrência do pouco tempo que permaneceu no governo, além do fato de ter assumido provisoriamente após afastamento de

⁹ Consideramos este seu primeiro mandato, pois em 2001, até então vice-governador, assume após a morte de Covas.

Alckmin, não consideramos possíveis relações de poder relevantes para nossa análise. No entanto, ainda assim é importante mencioná-la para demonstrar as relações de poder envolvendo governadores e secretários, ou seja, a mudança de governador acontece concomitante à mudança de secretário da educação, demonstrando a relevância do governador nestas relações.

O governo de Alckmin sofre forte influência de Covas, sobretudo no que se refere à continuação das políticas referentes à progressão parcial de estudos. Assim, considerando a estabilização de sentidos articulada pelos sujeitos e poder presentes no político, notamos uma relevante preocupação com a temática referente à **Organização curricular**.

As resoluções emitidas por Chalita são significativas na maneira como é organizado o currículo do ensino fundamental e ensino médio, como podemos perceber em duas resoluções que merecem destaque: Resolução SE nº 6, de 28 de janeiro de 2005 – estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino médio; e Resolução SE nº 11, de 11 de fevereiro de 2005 – estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental.

Ainda trazendo à cena a mesma discussão, no ano de 2005, duas resoluções dispõem sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino – Resolução SE nº 15, de 22 de fevereiro de 2005; e Resolução SE nº 32, de 19 de abril de 2005 – as quais estabilizam os sentidos em busca de uma totalidade que se hegemoniza em torno da preocupação com as dificuldades encontradas pelos alunos durante o percurso escolar, colocando a recuperação contínua e paralela como um mecanismo para amenizar estas adversidades. Ou seja, os pontos discursivos fixados parcialmente se referem às dificuldades de aprendizagem encontradas pelos estudantes, articulando as demandas que se colocam em prol da importância contida na gestão referentes aos índices de aprovação e à defasagem idade/série. A passagem a seguir retirada da resolução nº 15 ilustra o exposto, destacando que “A recuperação paralela é destinada aos alunos do ensino fundamental que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, paralelo às aulas regulares” (São Paulo, 2005, s/p).

É também no ano de 2005, que a Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro, dispõe sobre a Escola de Tempo Integral, perpassando pelo mérito de tempo de permanência dos estudantes nas escolas, trazendo a importância de manter os estudantes por mais tempo no espaço escolar, na expectativa de que o formato integral traga melhorias para a aprendizagem, como demonstra a resolução nº 89, a qual institui

[...] o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural (São Paulo, 2005, art. 1º).

A partir da necessidade de organização/reorganização do ensino fundamental e médio nos é lançado um desafio presente na gestão Alckmin como sujeito/governador, alinhado com a visão acadêmica de Chalita na secretaria da educação, a saber: a progressão continuada não é mais capaz de apagar as contingências e precariedades e assim se apresentar como totalidade estruturada, em função do déficit apresentado na aprendizagem dos alunos. É necessário, portanto, a estabilização de um novo sentido para que a não repetência possa se manter e surja uma nova estrutura. Assim, a escola de tempo integral é concebida como o movimento de articulação de demandas equivalenciais para que o sentido em torno da discussão sobre o currículo se estabilize.

A preocupação que se insere não só com a aprovação, mas também com a aprendizagem dos estudantes, articula-se com o fato de Chalita não ser um burocrata de carreira, mas sim um acadêmico, o que o coloca como conhecedor da educação de maneira mais ampla. Apesar de ingressar na carreira política, ocupando alguns cargos no decorrer de sua trajetória, possui várias formações nas áreas de direito, filosofia, sociologia e comunicação, as quais se estendem entre graduação, mestrado e doutorado.

O que visualizamos na análise destas resoluções vai ao encontro do significado de discurso, compreendido por nós a partir da inexistência de uma rigidez, sendo a própria desconstrução condição para a existência das estruturas provisórias. Não há essências, e aquilo que se apresenta como real faz parte da relação entre discurso e poder, ou seja, uma decisão do governo. Caso tivéssemos outros sujeitos no poder, a decisão poderia ser diferente, e o contorno da estrutura que se assumiria, também. E assim, seguindo o movimento comum ao político, a lógica de estabilizar sentidos na tentativa de construir uma totalidade que anule as contingências é percebida também em outras resoluções envolvendo o tema organização curricular.

Já com relação às resoluções compondo a temática **Avaliação/qualidade de ensino**, a fixação de sentido presente no governo Alckmin possui influência do governo Covas, e este, por sua vez, do governo FHC em âmbito federal, com todas as resoluções do período, conforme demonstra o **quadro 9**, indicando a continuidade do Saresp (com início no governo Covas), com disposições sobre a realização das provas de avaliação. Isto nos demonstra a continuidade do movimento de articulação das demandas equivalenciais em torno de políticas de avaliação

da qualidade de ensino – preocupação que vai ao encontro de contabilizar os índices educacionais. Vale ressaltar que é no primeiro mandato de Alckmin que essas avaliações se proliferam.

No quadro com a temática **Aspectos da gestão**, não evidenciamos nenhuma resolução relevante para análise. Aqui, mais uma vez, notamos que a gestão de Alckmin em seu primeiro mandato não apresenta nenhuma característica inovadora, sendo, portanto, uma extensão do formato de gestão educacional do governo Covas. Com os mesmos pontos discursivos privilegiados e as mesmas equivalências de sentido presentes na relação entre gestão e democracia.

É nesse mandato de Alckmin que as resoluções envolvendo a temática **Programa e projetos gerais** se amplia, ou seja, começa a haver a articulação das demandas para que o sentido de gestão e democracia se equivalha à criação e implementação de programas e projetos que demonstrem a preocupação da gestão com a melhoria da aprendizagem e do bem-estar social.

A preocupação da gestão, que até então estava fixada nos aspectos mais técnicos relativos à qualidade do ensino (progressão parcial de estudos e avaliação da qualidade do ensino, primordialmente), agora se traduz em ações a exemplo das Resoluções SE nº 14, de 17 de fevereiro de 2005, dispondo sobre o Projeto Escola da Juventude; e a Resolução SE nº 82, de 11 de dezembro de 2006, a qual estabelece diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Escola da Família, com a preocupação em desenvolver uma cultura de paz no Estado de São Paulo.

A passagem a seguir extraída da Resolução nº 82, dispondo sobre o Programa Escola da Família, evidencia a tentativa de equivalência à perspectiva de formação integral do aluno, propondo-se a

[...] desenvolver e implementar ações de natureza preventiva, destinadas a reduzir a vulnerabilidade infanto juvenil, por meio da integração social e da construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma saudável trajetória de vida; - o referido Programa direciona-se a atender o segmento populacional dos jovens, como forma de prover ações que criem condições positivas para o desenvolvimento individual da criança e do adolescente, com responsabilidade participativa, assegurando-lhes, além de acesso e permanência, com êxito, nos Ensinos Fundamental e Médio, oportunidades que garantam sua formação integral, porquanto futuros cidadãos, preparando-se para o exercício ético de direitos e de deveres; - a inclusão do Programa Escola da Família no projeto pedagógico da escola favorecerá o desenvolvimento da cultura de participação e colaboração, expandindo e fortalecendo os vínculos da unidade escolar com a comunidade, resolve:

Artigo 1º - O Programa Escola da Família tem como objetivos: I – assegurar a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço destinado à prática da cidadania; II – desenvolver ações sócio-educativas, com o intuito de fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das comunidades, []; III – fundamentar políticas positivas para a construção de uma cultura de paz, promovendo o desenvolvimento educacional integrado ao conjunto das comunidades (São Paulo, 2006, art. 1º).

Os programas e projetos, de maneira geral, têm como intuito privilegiarem ações que, apesar de não se incluírem nas horas escolares letivas, contribuam para o desenvolvimento escolar, econômico e social das crianças e adolescentes integrantes da educação básica. Tem início, com estas resoluções, um movimento que busca articular as demandas para que os sentidos de democracia se equivalham a uma perspectiva de formação integral do aluno – movimento, este, que se ampliará no mandato de Serra (2007 – 2010) e no segundo mandato de Alckmin (2011 – 2018).

Ao nos estendermos para as resoluções pertencente ao **Bloco 2**, encontramos no primeiro mandato de Alckmin cinco resoluções sobre a temática educação especial. Apesar de pequeno, o número é relevante, diante do fato de termos encontrado apenas 20 resoluções neste bloco, espalhadas entre todas as temáticas e governos que o compõe.

A educação especial, cuja articulação de demandas equivalenciais teve início no mandato de Covas, no governo Alckmin passa a ser mais direcionada às necessidades específicas dos estudantes, por meio de currículo adaptado, como é o caso da Resolução SE nº 21, de 08 de março de 2004, a qual dispõe sobre a criação do Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para atendimento às pessoas com deficiência visual, considerando que

[...] os sistemas de ensino devem reconhecer e responder às necessidades educacionais especiais dos alunos, por meio de currículo adaptado, profissionais capacitados, estratégias de ensino, uso de recursos e materiais didáticos específicos; a informatização do livro em Braille e a produção e a distribuição de materiais específicos a esse tipo de clientela conduzem à melhoria do processo ensino aprendizagem (São Paulo, 2004, intro).

Notamos, no governo de Covas, demandas que se alinhavam àquelas advindas do âmbito federal, período em que FHC ocupava a presidência da república. Aqui, mais uma vez, há a equivalência do sentido de gestão com a esfera federal, já que “[...] o Programa Governamental do MEC/Secretaria de Educação Especial, com parceria da Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais, visa à implantação desses Centros como forma de descentralizar a oferta de serviços” (São Paulo, 2004, intro).

Sobre descentralizar a oferta de serviços, é pertinente discutirmos sobre a descentralização das políticas educacionais, já que as demandas advindas da presidência de FHC se alinhavam ao governo Covas e, posteriormente, ao governo Alckmin, e estão relacionadas a esse movimento. O estado de São Paulo teve forte participação neste processo, apresentando-se na política educacional pela via da municipalização.

De acordo com Arretche (2000), o processo de reforma que ocasiona a descentralização pode ser explicado, dentre outros, pelo fator referente ao tipo estrutural – de natureza econômica ou político-administrativa –, considerando os atributos estruturais dos estados ou municípios como fatores determinantes do sucesso da transferência de função. Assim, a possibilidade que estados e municípios venham a assumir atribuições de gestão em programas sociais depende diretamente da sua capacidade de gasto ou de sua capacitação técnico-administrativa.

Ainda segundo Arretche (2000), é comum que no Brasil impere a noção de que a descentralização seria menos viável nos estados ou municípios mais pobres. Atrelado a isto, podemos pensar no estado de São Paulo como o lócus principal de atuação das políticas educacionais com caráter, direta ou indiretamente, federal. Desta forma, “O gasto governamental seria positivamente afetado pela variável econômica base econômica, na medida em que esta define o volume de riqueza a ser taxada e, portanto, a base do nível de governo em questão” (Arretche, 2000, p. 28).

Outras temáticas que também aparecem no **bloco 2** neste mandato de Alckmin são **educação indígena e ensino religioso**. Com relação à educação indígena, temos a Resolução SE nº 147, de 29 de dezembro de 2003, dispondo sobre a organização e funcionamento das escolas indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo; e a Resolução SE nº 27, de 07 de abril de 2005, trazendo o novo regimento interno do Núcleo de Educação Indígena. Já no que se refere ao ensino religioso, contabilizamos apenas a Resolução Comunicado CENP – Ensino religioso nos cursos de ensino fundamental das escolas públicas, de 27 de fevereiro de 2002. Ambas as temáticas e suas respectivas resoluções não trazem significativas mudanças, mas sim, apenas dá continuidade às políticas instituídas pelo governo Covas – as quais também se equivalem aos pontos nodais estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Em síntese, Alckmin, em sua primeira passagem pelo governo, articula as demandas para que os sentidos de gestão e democracia se equivalham aos pontos nodais estabelecidos pelo governo Covas, a partir das ações de continuidade de políticas educacionais referentes à reorganização curricular e avaliação da qualidade. Estes pontos nodais, consequentemente, se equivaleram aos pontos nodais de FHC na presidência. Assim, temos uma gestão marcada por

um processo de ampliação das ações educacionais, mas que não assume a característica de criação. Esta manutenção traz uma marca de rigidez para a gestão, fazendo com que a democracia não assuma a não totalidade e pluralidade comum ao movimento do social.

Antes da segunda passagem de Alckmin pelo governo, quem ocupou o posto foi José Serra, a quem nos ocuparemos de apresentar, a seguir, assim como a análise das resoluções pertencentes ao seu governo.

5.2.3 Mandato José Serra (2007 – 2010)

Entre 2007 e 2010, foi José Serra quem ocupou o cargo de governador de São Paulo (deixando o cargo em abril de 2010 para se candidatar à presidência da república, substituído por Alberto Goldman). Nascido em 1942, em São Paulo, Serra possui graduação em engenharia civil (USP), mestrado em ciências econômicas (Universidade do Chile) e doutorado em economia (*Cornell University*, Ithaca, EUA). Ainda na universidade, nos anos 1960, ingressou no movimento estudantil, destacando-se como presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE), sendo, inclusive, perseguido e exilado no exterior durante o período da ditadura militar (Senado Federal, 2023).

Em 1983, foi convidado pelo então governador de São Paulo, Franco Montoro, a assumir a Secretaria de Planejamento. Na ocasião, o estado encontrava-se com elevado endividamento, fazendo com que a gestão de Serra fosse considerada centralizadora em função do corte de despesas. Em contrapartida, possibilitou que grandes obras fossem construídas durante este período.

Em 1986, afasta-se da Secretaria de Planejamento e é eleito deputado federal constituinte, pelo PMDB, permanecendo até 1991, quando se elege, novamente, como deputado federal, mas dessa vez já pelo PSDB, ocupando o cargo por mais um mandato. Assim, segue sua trajetória política integrando o PSDB, também colaborando para sua fundação. Entre 1995 e 2003, ocupa o cargo de senador, porém, em 1996, foi convidado por FHC para se candidatar como prefeito de São Paulo, sendo, no entanto, derrotado, o que o fez retornar ao seu cargo de senador. Em 1998, durante a reforma ministerial de FHC, assumiu o Ministério da Saúde, deixando, novamente, o senado.

Serra abandona o Ministério da Saúde, em 2002, e retorna ao seu cargo de senador, visando concorrer à presidência da república, no mesmo ano, em uma aliança formada por PSDB e PMDB; foi para 2º turno com Lula, mas perdeu a disputa. Em 2005, assume como prefeito de São Paulo, após uma acirrada disputa com Marta Suplicy (PT). No entanto, em

março de 2006, deixa a prefeitura para se candidatar ao governo paulista – disputa que vence e, em 2007, se torna governador de São Paulo.

Com investimentos considerados satisfatórios por muitos durante o seu mandato como governador, destacou-se na área dos transportes, sobretudo em linhas do metrô e de rodovias, assim como na saúde, com a aplicação da lei antifumo (proibido fumar em locais públicos fechados). No que se refere à educação, estabeleceu um programa de ação que visava a realização de dez metas até 2010 (algumas não foram estabelecidas em seu mandato), dentre as quais estavam inclusas a busca pela plena alfabetização, redução das taxas de reprovação e implantação por completo do ensino fundamental de nove anos.

Em 2010, antes de completar seu mandato como governador, Serra se afasta do cargo para concorrer à presidência da república, perdendo a disputa para Dilma Rousseff (PT). Em 2015 ocupa, novamente, o cargo de senador, por dois mandatos. Nas eleições de 2022, candidata-se para deputado federal, porém, sem alcançar a vitória nas urnas.

Entre 2007 e 2009, no governo José Serra, Maria Helena Guimarães de Castro foi quem ocupou o cargo de secretária da educação. Nascida em 1946, possui graduação em ciências sociais e mestrado em ciência política pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde também trabalhou como professora adjunta de ciência política, atualmente aposentada. No governo do estado de São Paulo, além de secretária de educação, foi também secretária de estado de desenvolvimento social; secretária de estado de ciência, tecnologia e desenvolvimento econômico e diretora executiva da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE). Ocupou também o cargo de secretária municipal de educação de Campinas (SP). No governo federal, foi secretária executiva do Ministério da Educação (MEC); presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); secretária nacional de ensino superior e integrante da Câmara de Educação Superior (CES) do CNE. Atualmente, destaca-se com suas participações como conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE (MEC, 2023).

Durante o período em que Alberto Goldman assume o governo em função de José Serra renunciar para concorrer à presidência, quem ocupou o cargo de secretário da educação, entre março de 2009 e dezembro de 2010, foi Paulo Renato Souza. Nascido em 1945, em Porto Alegre (RS), graduou-se em ciências econômicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG), além de realizar o mestrado pela Universidade do Chile e o doutorado pela Unicamp, onde também exerceu a função de docente. Paulo Renato ocupou diversos cargos públicos como o de gerente de operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento em Washington, EUA

(1991 - 1994); ministro da educação do governo de FHC (1995 – 2002) – tendo como principal tarefa elevar a qualidade do ensino -; deputado federal (2006 – 2009), pelo PSDB e, além de secretário da educação do estado de São Paulo no referido período, também ocupou a mesma função entre 1984 e 1986. Paulo Renato faleceu em 2011 (FUNDAÇÃO FHC, 2023). Aqui, mais uma vez, evidencia-se que apesar do secretário de educação emitir as resoluções, sua atuação está limitada à figura do governador, pois com a saída de Alckmin, temos também a mudança de governador.

Com a trajetória de alguns secretários de educação nos distintos mandatos apresentada até o momento, podemos perceber que a escolha por pessoas altamente capacitadas para ocupar o cargo de secretário da educação é uma característica do governo paulista. Com formação voltada à ciência política, Castro deixa transparecer seu trajeto profissional nas características das resoluções que emite durante o período, as quais se destacam não pela continuidade, como percebemos no governo anterior, mas sim por novas ações, com destaque para a instituição de vários projetos envolvendo a parceria escola/sociedade – articulação de demandas não verificada nos governos de Covas e Alckmin.

Na temática **Organização curricular**, a Resolução SE nº 76, de 07 de novembro de 2008, dispondo sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e Ensino Médio é significativa no que se refere às novas ações e alcance de metas presentes no governo Serra. Sobre esta resolução, Castro resolve que

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual. Parágrafo único - A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino. Artigo 2º - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio contempla os componentes curriculares a seguir relacionados e consubstanciados nas propostas curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física. Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia (São Paulo, 2008, art. 1º; art. 2º).

Notamos um novo movimento do governo que, apesar de embasado nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e ainda que não estejamos medindo a qualidade dos conteúdos propostos, desvia, mesmo que discretamente, do movimento dos governos de Covas e Alckmin. Isto, inclusive, vai ao encontro da proatividade que percebemos na sua trajetória e

feitos de Serra/Castro, fazendo com que a relação entre gestão e democracia se apresente em um maior número de ações, ainda que nem sempre possibilitem a equivalência de sentido que pudesse gerar uma hegemonia.

Já na temática **Avaliação/qualidade de ensino**, há a continuidade da realização das provas do Saresp, mas também novas ações. A Resolução SE nº 74, de 06 de novembro de 2008, institui o Programa de Qualidade da Escola (PQE), que visa garantir o direito de todos os alunos das escolas estaduais paulistas a aprenderem com qualidade, além da necessidade de disponibilizar às escolas distintos indicadores que possam fornecer diagnósticos sobre a qualidade do ensino, além de oferecerem metas para a resolução dos problemas. Assim, a secretária de educação resolve que

Fica instituído, o Programa de Qualidade da Escola - PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP, indicador de qualidade das escolas estaduais paulistas que permite: I - avaliar a qualidade das escolas estaduais no Ensino Fundamental e Médio; II - fixar metas específicas para a qualidade de ensino de cada unidade escolar que orientem os gestores escolares na tomada de decisões de modo a direcionar as escolas para a melhoria dos serviços educacionais que oferecem; III - subsidiar ações para a promoção da melhoria da qualidade e da equidade do sistema de ensino na rede estadual (São Paulo, 2008. art. 1º).

A Resolução SE nº 66, de 21 de agosto de 2009, institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais, resolvendo que “[...] será implementado de forma descentralizada, observando-se o disposto nesta resolução” (São Paulo, 2009, art. 1º).

Com o Programa de Integração Estado/Município, notamos um movimento que passa a articular as demandas relacionadas à qualidade do ensino não somente relacionado aos índices obtidos com o Saresp, mas também iniciativas para o alcance da qualidade. No governo de Serra, percebemos a existência de ações a partir das quais se evidencia a busca por articulações de demandas que estabeleçam/reestabeleçam a qualidade do ensino que, em nossa perspectiva, agravou-se a partir da progressão continuada. Assim, os estados interferem nos municípios, implementando programas e projetos desenvolvidos no âmbito da Secretaria da Educação “[...] nas escolas das redes públicas municipais, de forma integrada à rede pública estadual de ensino, voltados às atividades pedagógicas, de formação continuada, de natureza preventiva, objetivando combater a vulnerabilidade infanto-juvenil, e de avaliação do rendimento escolar” (São Paulo, 2009, art. 2º).

A implementação de programas e projetos, inclusive, será uma temática a ser destacada no governo Serra, como demonstrado no quadro “**Programas e projetos gerais**”. São várias as resoluções que nos demonstram a articulação das demandas em torno de programas e projetos que venham melhorar a qualidade de ensino, sobretudo com relação ao déficit de aprendizagem. Merecem destaque a Resolução SE nº 18, de 02 de março de 2007, que traz diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização; a Resolução SE nº 22, de 29 de março de 2007; dispondo sobre Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação; Resolução SE nº 83, de 04 de dezembro de 2007, instituindo sobre a expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização; Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007, a qual institui o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental; Resolução SE nº 37, de 25 de abril de 2008, dispondo sobre o Programa Acesso Escola para atendimento aos alunos, professores e servidores das Escolas da Rede Estadual de Ensino; e a Resolução SE nº 19, de 13 de março de 2009, estabelecendo o Programa Cultura é Currículo.

Quanto às temáticas que compõem o **bloco 2**, registramos apenas a Resolução SE nº 79, de 21 de novembro de 2007, a qual estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, resolvendo que

A Secretaria da Educação firmará convênio, em regime de cooperação, com Instituições Particulares, sem fins lucrativos, que comprovadamente ofereçam atendimento a educandos portadores de necessidades especiais verificada a impossibilidade de atendimento dessa clientela em escolas da rede estadual de ensino (São Paulo, 2007, art. 1º).

Com esta resolução, percebemos claramente a articulação de duas demandas: educação especial e atuação do mercado na esfera pública, ambas tentando hegemonizar o sentido de cooperação. O movimento do social, entretanto, esconde uma etapa do neoliberalismo presente nas políticas educacionais. Esta foi uma ação que o governo Serra julgou conveniente para lidar com a demanda educação especial e, ao mesmo tempo, livrar o estado do ônus que a mesma proporcionava. Para as empresas particulares, a visibilidade era o prêmio e a possibilidade de atuar mercadologicamente na esfera pública.

Em síntese, a proatividade presente no governo Serra possui relação com a sua característica centralizadora, o que o difere dos demais governadores, ainda que discretamente.

Mesmo que a descentralização seja uma das marcas registradas da atuação do PSDB no governo paulista, nota-se que Serra almejava a todo custo alcançar uma hegemonia por meio da articulação das demandas que se equivaliam em suas ações que buscavam o alcance de metas, principalmente na educação. No que se refere à Castro, as relações de poder envolvendo as ações da secretária de educação e governador também perpassam por lógica semelhante, por possuir vasta experiência na área educacional e acadêmica, compreendendo a necessidade do desenvolvimento de projetos e programas que tragam melhoria da qualidade de ensino.

5.2.4 Mandato Geraldo Alckmin (2011 – 2018)

A segunda passagem de Alckmin pelo governo, permanecendo por dois mandatos, contou com a atuação de três secretários de educação. Durante o primeiro e parte do seu segundo mandato no governo paulista, quem ocupou o cargo de secretário da educação foi Herman Voorwald, entre 2011 e 2015. Filho de pais alemães, Herman nasceu em 1955, em Rio Claro (SP), graduando-se em engenharia mecânica pela Unesp (Universidade Estadual Paulista); mestrado pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica; doutorado pela Unicamp e pós-doutorado na Ghent University, na Bélgica. Além de secretário da educação do governo paulista, foi vice-reitor (2005 – 2008) e reitor (2009 – 2010) da Unesp; membro do Conselho Superior da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), de 2009 a 2013, além de integrante do Conselho Curador da Fundação Padre Anchieta (2009 – 2014). Em dezembro de 2015, Herman deixa a Secretaria da Educação em meio à polêmica reorganização do ensino público paulista, o que resultou na ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas. Atualmente está afastado da vida pública, atuando como professor titular da Unesp (Portal do Governo de São Paulo, 2011).

Com a saída de Voorwald, Alckmin convoca José Renato Nalini para o cargo de secretário da educação (2016 - 2018). Nascido em 1945, Nalini possui graduação em direito pela PUC- Campinas, mestrado e doutorado pela USP. Foi promotor de justiça do Ministério Público de São Paulo (1973 – 1976), quando ingressou na carreira de magistratura como juiz de direito, sendo promovido a juiz do Tribunal de Alçada Criminal de São Paulo (1993). Ocupou também os cargos de desembargador (2004); corregedor-geral (2012 – 2013) e presidente (2014 – 2015) do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, quando se aposentou e passou a integrar a secretaria de educação do governo paulista como secretário (FMP, 2023).

Voorwald e Nalini ocuparam o cargo de Secretário da educação durante estes dois mandatos de Alckmin, e ambos se apresentaram como figuras estratégicas coerentes com o

perfil da gestão. Enquanto acadêmico, com experiência na atuação da reitoria da Unesp, Voorwald foi um importante sujeito dotado de conhecimento para realizar as manobras do governo no âmbito da educação. No entanto, ao se deparar com as contingências que ameaçavam a hegemonia (ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas), optou pelo seu desligamento do cargo. Como seu sucessor, Alckmin convoca Nalini, um relevante sujeito para a tentativa de “manutenção da ordem”, em função de sua experiência no campo jurídico (foi promotor de justiça do Ministério Público de São Paulo, juiz do Tribunal de Alçada Criminal de São Paulo e presidente do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo).

Durante os meses em que Márcio França assumiu como governador em virtude da renúncia de Alckmin para concorrer à presidência, quem assumiu como secretário da educação foi João Cury (abril a dezembro de 2018). Formado em direito pela PUC–Campinas e especialista em direito tributário pela Universidade de Bologna (Itália), Cury nasceu em 1973, em Botucatu (SP), cidade onde foi prefeito por dois mandatos consecutivos (2009 – 2016). Nas eleições de 2022, candidatou-se para deputado federal, contudo, não foi eleito, havendo, inclusive, um registro de improbidade administrativa (referente ao seu mandato como prefeito), que o tornou inelegível. Contudo, após decisão proferida pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ), os efeitos da condenação por improbidade administrativa foram suspensos (São Paulo/FDE, 2017).

O governo de Alckmin e a sua articulação de demandas que se equivalem enquanto governo social e democrático, mas ao mesmo tempo, eficaz com relação à política internacional e parcerias com o mercado, dá continuidade à atuação de sua primeira passagem no estado de São Paulo. Mas temos, agora, um desdobramento: enquanto no primeiro tem-se início o processo de percepção de que a progressão continuada não é mais capaz de apagar as contingências e precariedades, no segundo, as demandas são articuladas para se equivalerem ao sentido de resolução dos problemas em torno do déficit de aprendizagem, as quais se expressam em ações que se caracterizam por reestruturar alguns níveis da educação básica.

Enquanto secretário de educação, as relações de poder envolvendo as ações de Voorwald são semelhantes à atuação de Chalita no primeiro mandato de Alckmin, pois ingressa na carreira política, mas sua trajetória se configura na área acadêmica. Seu amplo conhecimento sobre educação contribui para as várias articulações no que se refere às reestruturações, sendo a mais expressiva a reorganização do ensino básico paulista, o que contribui para a sua renúncia do cargo, em meio à polêmica ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas. Assim, notamos nos movimentos do social durante a passagem de Voorwald com relação à temática

organização curricular, que as ações estão em busca da articulação de demandas que possam equivaler sentidos de reorganização da progressão continuada como sinônimo de melhoria de aprendizagem, buscando dissolver o antagonismo que reivindica por uma aprendizagem mais eficaz.

Já Nalini, ingressa em um período no qual as relações de poder presentes no PSDB no governo paulista começam a se enfraquecer em decorrência de um movimento antagonista mais acentuado diante das políticas educacionais consideradas por muitos como arbitrárias e excludentes (mantendo relação, também, com o antagonismo que cresce advindo das demandas que não se equivalem ao impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff). Com isso, sua experiência na esfera Legal tenta contornar este movimento antagônico no campo educacional, a exemplo da ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas, em 2016, os quais se posicionavam, dentre outras pautas, contra a reforma do ensino médio e o fechamento de várias escolas. Desta forma, as relações de poder durante a passagem de Nalini pela Secretaria da Educação refletem no controle e manutenção de hegemonia. Quanto à passagem de Cury, não nos apegaremos à análise da mesma, em virtude de se tratar de um período transitório.

Durante a atuação de Voorwald, com relação à temática **Organização curricular**, a Resolução SE nº 12, de 31 de janeiro de 2012, dispõe Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento, retomando, assim, a discussão sobre escola de tempo integral instituída na Resolução SE nº 89, de 2005. Notamos, com isso, a continuação do movimento de articulação das demandas para que as precariedades e contingências presentes na progressão continuada, a qual seria umas das principais responsáveis pelo déficit de aprendizagem, sejam apagadas e haja equivalência de sentido de qualidade com tempo de permanência na escola. O movimento advindo das relações de poder entre governador e secretário de educação, entretanto, expressam controle por parte do estado e deixa de articular demandas que se equivalem com sentidos plurais presentes na relação entre gestão e democracia. Será que, de fato, os estudantes necessitam de mais tempo de permanência na escola para que a qualidade na educação possa avançar? Para a Teoria do Discurso, o social é dinâmico e, assim, apostar no tempo de permanência na escola totaliza e traz um caráter de fixidez à aprendizagem, o que contraria as perspectivas de nosso referencial teórico/metodológico.

Ainda sobre a temática **organização curricular**, é relevante também citarmos sobre as diretrizes do programa Ensino Integral (PEI) no estado de São Paulo, com início em 2012, o qual tem como intuito lançar as bases de um novo modelo de escola, a partir de uma gestão

escolar voltada para a melhoria na aprendizagem escolar e, conseqüentemente, dos resultados educacionais, sendo uma “[...] alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente” (São Paulo, 2012, p. 6-7).

Com o Programa de Ensino Integral, vimos a estrutura de ensino sofrer modificações no que se refere à organização curricular, com a estabilização do sentido de gestão democrática na aposta da disponibilização de um projeto que potencializa a formação integral do estudante a partir do projeto de vida individual, o que, na perspectiva do governo, possibilita o desenvolvimento e acompanhamento das ações pedagógicas, proporcionando um melhor resultado de aprendizagem. A progressão continuada não é mais capaz de apagar as contingências e precariedades e, ao longo de sua atuação, os sujeitos antagônicos se pronunciam e reivindicam por uma aprendizagem mais eficaz. Assim, na ânsia de construir uma cadeia de equivalências, surge o Programa de Ensino Integral enquanto ação que promete formar estudantes autônomos, solidários e preparados para o futuro.

Este movimento reflete a tensão entre os extremos, sempre presente nas cadeias de equivalências. Trata-se de significantes cuja organização carrega uma dicotomia: existe a articulação em busca da negação do antagônico, mas, simultaneamente, algumas diferenças se mantêm e colocam ambos em relações de equivalência. Disto surge a noção de significante flutuante, que se origina quando as fronteiras opostas, mesmo sem desaparecerem, se tornam imprecisas, em função da articulação de demandas, fazendo com que o significado se apresente como indeterminado diante das alternativas de equivalência (LACLAU, 2018). E assim o governo paulista tenta articular as demandas, para que os sentidos de democracia se equivalham e uma hegemonia, ainda que provisória, seja estabelecida.

Sobre o fato da progressão continuada não ser mais capaz de apagar as contingências e precariedades e o antagonismo reivindicar por eficácia na aprendizagem, podemos citar a Resolução SE nº 74, de 08 de novembro de 2013, dispondo sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada. A partir desta resolução, a rede estadual paulista apresenta três ciclos no Ensino Fundamental: 1º ao 3º ano; 4º ao 6º ano; e 7º ao 9º ano. O intuito com a reorganização da progressão continuada é

[...] propiciar condições pedagógicas para que crianças e adolescentes sejam mais bem atendidos durante seu processo de aprendizagem escolar. Artigo 3º
- A organização do ensino em Ciclos de Aprendizagem assegura um tempo de aprendizagem mais condizente com as características individuais do aluno,

suas condições sociais e com o trabalho escolar centrado em aprendizagem contínua e progressiva do educando (São Paulo, 2013, art. 2º; art. 3º).

Ainda analisando a temática “organização curricular”, mas já na atuação de Nalini como secretário de educação, é conveniente destacarmos as Resoluções SE nº 18, de 01 de março de 2016; a nº 55, de 23 de novembro de 2017; e a nº 24, de 06 de março de 2018 – todas referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de a BNCC se tratar de uma iniciativa do governo federal, é interessante ressaltá-la, uma vez que, assim como a Proposta de Ensino Integral traz como objetivo a formação integral do estudante no que se refere ao formato; a BNCC traz com relação ao conteúdo. Temos uma tentativa de hegemonização do governo paulista juntamente com o governo federal, que reflete o fato das ações nem sempre acontecerem em iniciativas isoladas em âmbito estadual ou federal, mas sim a partir de uma série de ações que refletem o poder dos sujeitos inseridos na política.

A mesma lógica envolvida na discussão sobre a BNCC se aplica ao Novo Ensino Médio. Ainda que não seja uma iniciativa do governo estadual, o Novo Ensino Médio traz em seu bojo propostas de mudanças semelhantes às ações da gestão paulista, sobretudo no que se refere ao Programa de Ensino Integral. O Novo Ensino Médio propõe que os estudantes possam trilhar seus projetos de vida, construindo seus percursos formativos de acordo com os seus interesses e necessidades, a partir da oferta de diferentes itinerários formativos, possibilitando a escolha das trilhas de aprofundamento que serão escolhidas pelos estudantes, ampliando seus conhecimentos em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais; ou ainda, uma formação técnica e profissional (MEC, 2023).

Os pontos discursivos privilegiados tanto no Programa de Ensino Integral como no Novo Ensino Médio são comuns e, apesar de algumas demandas se diferenciarem, a articulação destas acaba apresentando sentidos de democracia equivalentes – apesar do Programa de Ensino Integral não abordar as áreas formativas, a ideia da formação do estudante em sua integralidade permanece, e um modelo de aprendizagem que se uniformiza para conter as precariedades se estrutura (ainda que provisoriamente). A Resolução SE nº 56, de 23 de novembro de 2017, dispondo sobre a criação de comitê para planejamento de ações visando à implementação do Novo Ensino Médio, demonstra a equivalência mencionada, ao afirmar que

[...] o disposto, igualmente, na Meta 3 (Estratégias 3.1 e 3.2), do Plano Estadual de Educação - PEE, aprovado pela Lei 16.279/2016, que reafirma a universalização e o incremento do ensino médio, referidos no PNE, por meio do “desenvolvimento integrado, multi e interdisciplinar dos componentes curriculares obrigatórios e eletivos, articulados nas dimensões trabalho,

ciência, tecnologia, cultura, esporte e pesquisa, como eixo articulador das áreas do conhecimento indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, garantindo a correspondente formação continuada dos professores”; - o compromisso do Estado de garantir acesso ao ensino médio de qualidade, mediante a implementação de políticas públicas educacionais voltadas à organização curricular que responda aos anseios e necessidades dos educandos, visando ao prosseguimento de estudos e à sua inserção no mundo do trabalho, Resolve: Artigo 1º - Fica criado, no âmbito da Secretaria da Educação, Comitê com a finalidade de promover estudos e apresentar proposta para implementação da Meta 3, estabelecida no PNE e no PEE, em conformidade com a estratégia 3.1 de ambos os planos, relacionada à renovação do ensino médio paulista (São Paulo, 2017, art. 1º).

É importante ressaltar algo que diferencia as ações de Voorwald e Nalini enquanto secretários de educação: no mandato do primeiro, percebemos um maior movimento de implementações das políticas, enquanto no segundo, a criação de comissão e comitês para planejamento das ações. Percebemos, portanto, que enquanto Voorwald articula demandas para que as ações se efetivem, Nalini realiza a mesma articulação, porém, para que estas ações tenham um maior suporte Legal e, assim, maiores chances de hegemonização.

As resoluções presentes no quadro referente à temática **Avaliação/qualidade de ensino**, tanto na atuação de Voorwald como de Nalini, demonstram uma continuidade da realização das avaliações de aprendizagem a partir das provas do Saresp, sem nenhuma articulação de demandas diferenciada – o que, vale ressaltar, não se difere do primeiro mandato de Alckmin.

Já no quadro **Aspectos da gestão**, é comum dentre as ações da gestão paulista de cunho técnico/burocrático a criação de comitês, comissões técnicas, frentes e grupos de trabalho, como demonstram a Resolução SE nº 42, de 30 de junho de 2011, que institui um Comitê Gestor para acompanhar a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE/MEC), nas escolas públicas estaduais de menor índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a Resolução SE nº 40, de 13 de agosto de 2015, a qual cria Comissão Técnica para elaborar o Plano Estadual de Educação Empreendedora; a Resolução SE nº 30, de 09 de maio de 2016, criando a Frente de Instituições Públicas pela Educação do Estado de São Paulo; e a Resolução SE nº 31, de 13 de maio de 2016, dispondo sobre a criação de Grupo de Trabalho para planejar e executar ações atinentes ao Projeto de Gestão Democrática da Educação.

As ações deste mandato de Alckmin estão relacionadas, por um lado, ao alcance de seus objetivos técnicos e, por outro, ao rigor necessário para que iniciativas de cunho democrático se concretizem e se mantenham, considerando “[...] a importância do empreendedorismo na geração de oportunidades para o desenvolvimento de capital humano, imprescindível ao

aperfeiçoamento da sociedade democrática [...]” (São Paulo, 2015, art. 1º). Assim, expõe a Resolução nº 40, resolvendo que

Artigo 1º - Fica criada, no âmbito da Secretaria da Educação, Comissão Técnica com a finalidade de elaborar o Plano Estadual de Educação Empreendedora, de que trata a Lei 15.693, de 3 de março de 2015, para inserção do empreendedorismo nas escolas de ensino médio e escolas técnicas, mediante atividades complementares, visando ao desenvolvimento das potencialidades empreendedoras dos alunos, nos termos estabelecidos na presente resolução (São Paulo, 2015, art. 1º).

Sobre a articulação das demandas e o sentido de democracia no governo paulista, a Resolução nº 31 resolve que

Artigo 1º - Fica criado, no âmbito da Secretaria da Educação, Grupo de Trabalho para planejar e executar ações atinentes ao Projeto de Gestão Democrática da Educação, a partir da proposta de definição de normas e recomendações, observados os objetivos, metas, etapas e cronograma a serem por ele traçados (São Paulo, 2016, art. 1º).

Aqui, percebemos que, ao contrário da resolução analisada anteriormente, o intuito do mandato Alckmin é garantir ações referentes ao projeto de gestão democrática na educação, estabelecendo objetividade a partir da criação de um grupo de trabalho que defina normas e recomendações. Vale ressaltar, entretanto, que da mesma forma que um sentido de democracia está presente na resolução que cria uma comissão técnica para elaborar o Plano Estadual de Educação Empreendedora, também podemos ter um sentido empresarial na criação de um grupo de trabalho planejado para agir e discutir o projeto de gestão democrática. A própria criação deste grupo de trabalho regula e define normas para o projeto de gestão democrática presente no tecido do social e que, em outras palavras, não deixa de expressar o discurso em sociedade, que é, inclusive, capitalista. Isto traz a impossibilidade de fuga das várias significações do social, além da dimensão de que um documento nada mais é do que o momento de fixação de um sentido, mas que esconde tantos outros. As contingências nas ações do governo podem ser apagadas e um único sentido ser estabilizado em prol de uma totalidade (resolução), mas os vários sentidos continuam circulando.

Por fim, também merecem destaque as Resoluções SE nº 36, de 25 de maio de 2016, a qual institui, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a plataforma Secretaria Escolar Digital (SED); e a Resolução SE nº 40, de 03 de junho de 2016, criando, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a Plataforma Foco

Aprendizagem. Ambas articulam demandas que equivalem sentidos de democracia às resoluções dispendo sobre tecnologia e sua importância para uma gestão mais eficaz, democrática e de qualidade.

A Resolução nº 36 institui que

[...] no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação - SE, a plataforma “Secretaria Escolar Digital” - SED, com a finalidade de oferecer mecanismos facilitadores da gestão escolar e de seu acompanhamento, que proporcionem aos educadores e profissionais de educação novas e dinâmicas possibilidades de atuação, visando, por consequência, a beneficiar os alunos com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (São Paulo, 2016a, art. 1º).

Já a Resolução nº 40 resolve que

Artigo 1º - Fica instituída, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação - SE, a Plataforma “Foco Aprendizagem”, com a finalidade de oferecer dados e indicadores necessários e suficientes à gestão pedagógica nos órgãos centrais, regionais e locais da Pasta, nos termos da presente resolução (São Paulo, 2016b, art. 1º).

Interessante notar que as ações do governo expressas nestas resoluções também se apresentam como técnicas e, em um primeiro momento, não nos expressam um caráter relativo à gestão democrática. No entanto, o movimento do social não exclui o fato de que iniciativas tecnológicas no campo da gestão são importantes. Isto significa que uma ação democrática pode possuir diversas significações no tecido social e que a tecnologia pode se equivar às demandas democráticas – basta ocorrer a fixação parcial de sentido (ponto nodal) - e, assim, as demandas se articularem rumo à equivalência dos sentidos de democracia.

Em nossa análise, notamos uma maior recorrência das resoluções relacionadas à temática **aspectos da gestão** entre 2011 e 2016 – período de atuação de Voorwald -, constatação que vai ao encontro do seu intuito de efetivar ações, articulando as demandas em busca da reorganização do ensino básico e, conseqüentemente, uma melhoria da aprendizagem. O número reduzido de resoluções entre 2016 e 2018 coloca-se como um reflexo da articulação das demandas em busca do estabelecimento de uma base que venha dar respaldo Legal, para que posteriormente as ações sejam efetivadas e a hegemonia restabelecida (considerando o processo de reestruturação do ensino básico).

Durante esta segunda passagem de Alckmin pelo governo, a temática **programas e projetos gerais** não apresentou tanta expressividade entre as resoluções - foram cinco

resoluções, divididas entre os oito anos de governo. Ao compararmos com o mandato de Serra, este número é pequeno, pois em seu único mandato, também verificamos seis resoluções. Consideramos que estes programas e projetos estabelecem relações de poder que articulam as demandas para que os sentidos de democracia se equivalham com o movimento antagônico da esquerda perante o governo do PSDB, a qual sempre teceu severas críticas à gestão, sobretudo educacional. Assim, a instituição destes programas e projetos surge na expectativa de encontrar um ponto nodal para se equivaler com o antagônico e, com isso, a hegemonia do partido não se enfraquecer.

É importante lembrarmos que a principal característica destes programas e projetos é reduzir o déficit de aprendizagem, somada à importância de se olhar para a educação de uma maneira mais integrativa. Durante a atuação de Voorwald na Secretaria de Educação, contabilizamos quatro resoluções. A Resolução SE nº 9, de 08 de fevereiro de 2013, dispõe sobre a regulamentação do Fórum de Educação do estado de São Paulo (FEESP), discutindo sobre as diretrizes e bases da educação nacional e do ensino fundamental e médio; enquanto a Resolução SE nº 21, de 28 de abril de 2014, institui o Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades -, com ações que visam ao emprego, em salas de aula, de novas tecnologias de informação e comunicação em busca da melhoria do ensino e aprendizagem. Já a Resolução SE nº 11, de 17 de março de 2015, traz o Projeto Aventuras Currículo+ nas escolas da rede estadual de ensino, destinado aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e de todas as séries do ensino médio, promovendo ações de recuperação contínua, desenvolvendo competências e habilidades nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Por último, a Resolução SE nº 42, de 18 de agosto de 2015, dispõe sobre o Projeto “Quem falta faz falta”, com o intuito de reduzir os índices de ausência, abandono escolar e reprovação por baixa frequência.

No que se refere à atuação de Nalini, temos uma resolução selecionada na temática **programas e projetos**: a Resolução Conjunta-1, de 05 de dezembro de 2017, estabelecendo o Termo de Adesão ao Programa Recomeço, o qual discute e desenvolve ações em prol do combate das drogas.

Portanto, nesse segundo momento de Alckmin no governo, percebemos, a partir das resoluções envolvendo programas e projetos em busca da melhoria da aprendizagem, que apesar de importantes demandas se equivalerem com estas resoluções, um movimento pouco expressivo é percebido no sentido da relação entre gestão educacional e democracia ser acolhedora dos antagonismos. Assim, na tentativa de articulação com demandas antagônicas, ocorre uma desarticulação e enfraquecimento da hegemonia, uma vez que não é possível se

equivaler, de fato, às demandas da esquerda, assim como se distancia de equivalência da até então hegemonizada relação de poder com a direita.

Para finalizar as análises referentes a estas atuações de Alckmin e os referidos secretários, nos estendemos para o **bloco 2**. Inseridas neste quadro, a inexpressividade das resoluções pertencentes a algumas importantes temáticas também nos confirmam a não equivalência de demandas com os movimentos da esquerda (e a necessária equivalência de sentido que vão para além da luta de classes). A temática **educação especial** deixa a desejar no movimento de articulação das demandas, principalmente considerando a atualidade do período de atuação deste governo. É fato que importantes demandas foram articuladas como aquelas presentes na Resolução SE nº 29, de 23 de junho de 2015, que dá nova redação à educação especial, instituindo que a escola poderá contar com “[...] professor interlocutor de Libras, para atuar como intérprete entre o professor da classe/aulas e o aluno surdo/com deficiência auditiva; II - professor interlocutor de Libras, para atuar na condição de instrutor mediador e/ou guia-intérprete do aluno surdo cego[...]” (São Paulo, 2015. art. 10). Na mesma resolução, é instituído também direito ao

[...] cuidador, de acordo com o Termo de Ajustamento de Conduta, firmado entre o Ministério Público/Governo de SP e as Secretarias da Educação e Saúde, para atuar como prestador de serviços, nas seguintes situações: a) quando requerido e autorizado pela família; b) para alunos com deficiência, cujas limitações lhes acarretam dificuldade de caráter permanente ou temporário no cotidiano escolar, e que não conseguem realizar, com independência e autonomia, dentre outras, atividades relacionadas à alimentação, à higiene bucal e íntima, à utilização de banheiro, à locomoção, bem como à administração de medicamentos, constantes de prescrição médica e mediante autorização expressa dos responsáveis, salvo na hipótese em que esta atividade for privativa de enfermeiro, nos termos da legislação específica (São Paulo, 2015, art. 10).

Já em 2018, na Resolução SE nº 10, de 8 de fevereiro, é instituído o subsídio de atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando os princípios da gestão democrática da educação, no que se refere às ações para o cumprimento da função social da escola, visando a “[...] inclusão social, voltadas ao atendimento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA, mediante celebração de parcerias, convênios e contratos com instituições de ensino do Estado de São Paulo [...]” (São Paulo, 2018, intro).

Há equivalência destas resoluções com as demandas referentes à diversidade – não discordamos desta constatação. O que afirmamos, entretanto, é que estes pontos nodais fixados pelo governo de Alckmin não foram suficientes para acolher os antagonismos, ao passo que

novos antagonismos foram se constituindo em decorrência do distanciamento das pautas originárias do governo do PSDB – seu caráter econômico e técnico e a consequente não equivalência de sentido com o seu fiel eleitorado, o que, consequentemente, enfraqueceu a hegemonia do partido.

E assim também se sucedeu com outras temáticas pertencentes ao bloco **diversidade e cultura** como educação indígena e diversidade de gênero. Temos a Resolução SE nº 50, de 14 de maio de 2012, que altera a subordinação do Núcleo de Educação Indígena (NEI), criado em 1997. Ou seja, nenhum movimento de articulação de demandas que estivesse acompanhando as mudanças nas pautas culturais. Além desta Resolução, podemos também citar a criação do Conselho de Educação Escolar Quilombola, na Resolução SE, de 13 de agosto de 2013, a qual, apesar de sua reconhecida importância, demonstra existir unicamente enquanto tentativa frustrada de realizar a articulação de demandas a partir das necessárias equivalências de sentidos em função da diversidade cultural encontrada em sala de aula.

Por último, com relação à diversidade de gênero, apresentamos apenas a Resolução SE nº 45, de 18 de agosto de 2014, dispondo sobre o tratamento nominal de discentes transexuais e travestis, cabendo às escolas públicas da rede estadual de ensino

[...] assegurar o respeito aos direitos individuais e coletivos dos alunos, impedindo quaisquer atos atentatórios ou discriminatórios contra transexuais ou travestis, no âmbito de sua atuação. Artigo 2º - O direito assegurado aos transexuais e travestis à escolha de nome social, nos atos e procedimentos realizados no âmbito das escolas, que deverá ser usual na forma de tratamento e respeitado por toda a comunidade escolar em conformidade com a legislação pertinente e o disposto nesta resolução (São Paulo, 2014, art. 1º; art. 2º).

Vale ressaltar, entretanto, que esta resolução sobre diversidade de gênero não é a única somente no governo Alckmin, mas também nos mandatos de todos os governadores durante os 27 anos de atuação do PSDB no governo paulista. Sabemos que para além desta resolução, há outras orientações de aspectos legais oriundas também da esfera federal relacionadas à diversidade de gênero presentes no discurso. No entanto, o fato de haver apenas uma resolução nos atenta para a inexpressiva atuação do governo paulista, em parceria com a secretaria de educação, no que se refere às ações em torno desta temática.

Em suma, a segunda passagem de Alckmin pelo governo paulista nos atenta para uma tendência também do governo Dória (próximo a ser analisado): as articulações de demandas não foram suficientes para acolher, ainda que momentaneamente, os antagonismos de uma esquerda que trazia em seu bojo a pluralidade, assim como também se distanciaram da

articulação de demandas de seu eleitorado originalmente preocupados com a esfera econômica e mercadológica. Assim, tem-se início o enfraquecimento do partido.

5.2.5 Mandato Doria (2019 – 2022)

Esticando-nos para o último mandato do PSDB no governo paulista (2019 – 2022), entra em cena João Doria Júnior. Nascido em 1957, em São Paulo, Doria graduou-se em comunicação social (FAAP – Fundação Armando Alvares Penteado), tornando-se jornalista, empresário e publicitário. Famoso como apresentador em *talk-shows* e presidente do Grupo Doria, o ex-governador também ministrava palestras e organizava eventos no ramo empresarial. Seu ingresso na carreira pública teve início como secretário de turismo da cidade de São Paulo (1983 - 1986) e presidente da Embratur (Instituto Brasileiro de Turismo) durante o mandato de José Sarney, entre 1986 e 1988 (Pinheiro, 2017).

Após estas atuações, Doria se afasta da carreira pública. Em 1992, se tornou apresentador do programa “*Business*”, na extinta TV Manchete, em formato de *talk show*, no qual entrevistava personalidades do âmbito empresarial e político. Em 1999, com a TV Manchete em transição para a Rede TV, o nome do programa foi alterado para “*Show business*”. Ainda durante sua trajetória como apresentador e empresário – em 1995, cria o “Grupo Dória”, atuando no ramo de marketing empresarial. Teve também breve passagem com o apresentador do programa “O aprendiz”, na Record TV, entre 2010 e 2011 (Pinheiro, 2017).

No início dos anos 2000, filia-se ao PSDB, mas foi somente em 2016 que teve a primeira experiência como político, em sua candidatura como prefeito de São Paulo, vencendo as eleições, com apoio do então governador Geraldo Alckmin – este, inclusive, sofreu severas críticas por alguns integrantes do partido, que alegavam o fato de Doria não ser um sujeito muito confiável para exercer o cargo, sobretudo pela pouca experiência na política. Em 2018, renuncia a prefeitura para se candidatar ao governo de São Paulo, vencendo as eleições.

Como governador, foi criticado por ter apoiado, no início do seu mandato, o ex-presidente Jair Bolsonaro, do Partido Liberal (PL). No entanto, Doria muda de postura com a pandemia de Covid-19¹⁰ e a sua discordância ao fato de Bolsonaro se opor à vacina (Doria foi

¹⁰ A Covid-19 uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019 (Ministério Da Saúde, 2023).

incentivador da compra da CoronaVac¹¹), o que foi visto por muitos como articulação para se promover à futuro presidente do Brasil, em uma tentativa de se equivaler às demandas dos eleitores que se opunham ao governo de Bolsonaro. As suspeitas se confirmaram, e Doria se lançou como pré-candidato à presidência, renunciando ao cargo de governador, no início de 2022. Entretanto, desistiu, por enfrentar divergências com a cúpula do PSDB, que não concordava em lançar o seu nome como candidato.

Com relação à educação, enquanto governador, Doria foi alvo de polêmicas como a redução de verbas para a pasta, além da retirada das apostilas de Ciências que discutiam sobre diversidade sexual, afirmando que seu governo não compactuava com apologia à ideologia de gênero.

Rossieli Soares foi o secretário a assumir a pasta (2019 – 2022), junto ao mandato de João Dória. Nascido em 1978, em Santiago (RS), possui graduação em direito pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e mestrado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Além do cargo ocupado no governo paulista, Rossieli foi secretário da educação e presidente do Conselho Estadual de educação do Amazonas (2012 – 2016); vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) - 2015 a 2016; secretário do MEC e conselheiro do CNE (maio de 2016 a abril de 2018), participando ativamente da reformulação do Novo Ensino Médio, sancionada em 2017. No final do mandato de Michel Temer (MDB), assumiu o cargo de ministro da educação (abril a dezembro de 2018), oportunidade em que homologou a etapa do ensino médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Concorreu ao cargo de deputado federal pelo PSDB, em 2022, perdendo as eleições e ficando como suplente (SEDUC-PA, 2023).

Ao assumir o cargo de governador em função da renúncia de Doria, Rodrigo Garcia nomeou como secretário da educação Hubert Alquéres (abril de 2022 a dezembro de 2023). Formado em engenharia civil pela Escola de Engenharia de Mauá, presidiu o CEE-SP; foi secretário adjunto da Secretaria da Educação durante o governo Mário Covas (1995 - 2002) e secretário de comunicação na gestão José Serra (2007). Atualmente, é diretor do Colégio Bandeirantes e presidente da Academia Paulista de Educação (Academia Paulista de Educação, 2010). Vale reforçar que sobre as ações de Garcia, assim como de Alquéres, não nos ocuparemos na presente análise.

A vasta experiência na carreira pública de Soares soma-se à pouca experiência de Dória, e traz para o governo um aspecto de continuidade das ações educacionais já em curso no

¹¹ CoronaVac - vacina do Butantan e da farmacêutica chinesa Sinovac (Instituto Butantan, 2022).

governo Alckmin. Esta característica não está necessariamente vinculada aos princípios de Dória, mas sim à ação de “fazer política” seguir um aspecto técnico e de continuidade, como as resoluções selecionadas nos demonstram. Em outras palavras, nota-se que Dória, ao se adentrar no último mandato do PSDB no governo paulista, não assume uma postura diferenciada com relação ao governo de Alckmin e, apesar de novas resoluções sendo dispostas, não verificamos articulações de demandas que tragam equivalência de outros sentidos. É importante ressaltar o fato de que o mandato de Dória foi permeado pela pandemia, o que também contribuiu para que as articulações das demandas se direcionassem em maior intensidade para o âmbito da saúde.

Desta forma, o sentido das ações de Dória com relação à gestão e democracia continua se fixando em torno da melhoria da aprendizagem, como podemos visualizar na temática **organização curricular**, com a Resolução de 06 de agosto de 2019, a qual fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental e encaminha diretrizes que passam a orientar as etapas de ensino, organizando o trabalho das redes de ensino e escolas para que possam se apropriar e concretizar as aprendizagens pautadas pela BNCC e, consequentemente, o Currículo Paulista.

Outra ação do governo de Dória é expressa pela Resolução SE nº 4, de 11 de janeiro de 2021, que institui o Projeto de Assistência ao Currículo (PAC), o qual tem como objetivo apoiar o desenvolvimento profissional dos professores, aprimorando seu conhecimento pedagógico para implementação efetiva do currículo, por meio do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do professor, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes. Nesta, notamos mais uma articulação de demanda que, apesar de inédita, possui a mesma fixação de sentido, ou seja, a melhoria na qualidade de ensino.

Na Resolução SE nº 44, de 10 de setembro de 2019, dispondo sobre a expansão do Programa Ensino Integral – PEI (instituído em 2012 no governo Alckmin) -, podemos notar uma relevância no que se refere à expansão do Programa, mas nenhuma nova demanda sendo articulada para além da fixação de sentido em torno das ações em busca da melhoria da aprendizagem.

Ainda sobre a política de continuidade verificada no governo Dória, destacamos a Resolução SE nº 67, de 30 de setembro de 2020, instituindo o Comitê de Acompanhamento e Implementação do Novo Ensino Médio; além da Resolução SE nº 96, de 21 de dezembro de 2020, criando o comitê de Acompanhamento à Implementação do Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental; e a Resolução SE nº 69, de 11 de agosto de 2021,

que dispõe sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio – apesar de ser um marco relevante, também tem a característica de uma política de continuidade, a saber: reestruturar a progressão continuada e buscar a melhoria da aprendizagem.

Com relação à temática **Avaliação/qualidade de ensino**, temos duas resoluções, uma em 2020 e a outra em 2021, ambas dispondo sobre a aplicação de provas do Saresp. Sobre esta discussão, a articulação das demandas se caracteriza também por uma política de continuidade, a qual teve início no governo Covas, não apresentando, portanto, nenhuma ação diferenciada. Já as resoluções presentes no quadro **Aspectos da gestão**, selecionamos apenas uma resolução que não se apresenta como relevante por se tratar de uma disposição sobre a pandemia de Covid-19 - articulação de demanda que não se equivale aos sentidos habituais das pautas presentes na agenda política do PSDB.

Já na temática **Programas e projetos gerais**, nossa atenção é voltada à presença apenas da Resolução SE nº 7, de 11 de janeiro de 2021, instituindo o Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação nas unidades escolares, o qual consiste em incentivar o desenvolvimento, a utilização de tecnologias educacionais, a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem. Aqui, além do aspecto de continuidade presente na articulação das demandas, pois projetos incentivando o uso da tecnologia foram fixados desde o primeiro mandato de Alckmin, verificamos também a continuidade referente às articulações em busca da melhoria da aprendizagem, já que, neste caso, a tecnologia vem para esta finalidade.

No que se refere ao **Bloco 2**, são duas resoluções selecionadas a respeito da temática **Meio-ambiente**: Resolução Conjunta SIMA/SE nº 01, de 07 de outubro de 2019, dispondo sobre o Programa Alfabetização Ambiental; e a Resolução SE nº 38, de 06 de agosto de 2019, que institui o Sistema São Paulo sem Papel. Estas resoluções trazem equivalência de sentido com a pauta ambiental presente em uma articulação de demandas em nível estadual, federal e internacional. Assim, as relações de poder presentes na atuação de Dória e Soares com relação a este bloco não possuem expressividade para analisarmos a articulação das demandas como ações políticas referentes ao mandato, em função de se tratar de um movimento cujas demandas são articuladas em busca de equivalências de sentido (diretrizes ambientais) em âmbito mundial. Desta forma, nesta última atuação do PSDB no governo paulista, confirmamos o que já foi aqui constatado: há um número limitado de fixações de sentido em torno das discussões sobre **diversidade e cultura**, o que concluímos ser um dos motivos para o enfraquecimento do

partido no estado de São Paulo. Desenvolveremos esta afirmação mais detalhadamente nas Considerações Finais.

Em síntese, podemos afirmar que as ações de Dória como governador e Soares como secretário de educação possuem um caráter de continuidade das políticas, sobretudo do governo Alckmin, diante de um contexto de inexperiência política de Dória e falta de iniciativa para empreender mudanças de Soares, somado ao contexto pandêmico, cuja prioridade e esforços foram direcionados à pasta da Saúde.

Finalizada a análise do material selecionado a partir da Teoria do Discurso, partiremos para as Considerações finais, realizando um apanhado de nossas constatações sobre a relação entre gestão educacional e democracia presentes na atuação dos governadores e secretários de educação durante os 27 anos ininterruptos do PSDB no poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria do Discurso compreende o social por meio de lógicas discursivas, na busca por conhecer as regularidades de sentidos presentes nos discursos, já que “para conhecer qualquer discurso, é necessário perceber as suas articulações e, para tanto, devem-se buscar no corpus discursivo os elementos que lhe dão identidade frente ao campo da discursividade, que é o espaço em que discursos disputam incessantemente sentidos” (Mendonça, 2012, p. 207).

Tendo estas lógicas discursivas por base, o intuito da tese foi dialogar com o nosso problema de pesquisa: Como foram e estão sendo hegemonizados os discursos sobre gestão educacional e democracia nas diretrizes governamentais da educação da rede estadual paulista e quais relações sedimentam o discurso sobre gestão democrática?

A partir das análises de resoluções, percebemos que a relação entre gestão educacional e democracia na educação básica do governo paulista assume um discurso que se hegemoniza por meio das articulações que perpassam a esfera do poder e da decisão. Assim, não há um centro que traga em sua essência a padronização do que seria gestão democrática, tampouco há meios de afirmar que a gestão do PSDB foi democrática ou não, justamente pela pluralidade presente no social, a qual torna impossível a existência de uma estrutura rígida tanto no que se referem às ações do governo como da sociedade civil, em função dos antagonismos sempre presentes.

Evidenciamos, assim, a necessidade de olhar para a gestão e democracia por meio da perspectiva da multiplicação dos discursos, ao invés de uniformização. Desta forma, “ver as coisas dessa maneira deveria permitir-nos perceber que levar o pluralismo a sério requer que se abra mão do sonho de um consenso racional que acarreta a fantasia de que poderíamos escapar de nossa forma de vida humana” (Mouffe, 2005, p. 172).

O social é constituído por meio de relações de poder e antagonismos e, ainda que possamos avaliar negativamente os atos do governo paulista, o poder e o antagonismo são inerentes às relações políticas presentes em qualquer partido. Toda ordem política é a expressão de um padrão específico de relações de poder, sendo assim, não se pode constituir previamente a identidade de um partido, já que “[...] a prática política não pode ser entendida como simplesmente representando os interesses de identidades pré-constituídas, mas como constituindo essas próprias identidades em um terreno precário e sempre vulnerável” (Mouffe, 2005, p. 173).

Quanto às relações de poder presentes no governo paulista, ao partirmos do pressuposto, de acordo com a Teoria do Discurso, de que a objetividade do social é constituída por atos de

poder e se situa em instância política, é possível demonstrarmos os traços de exclusão que governam a sua constituição, ou seja, “[...] o ponto de convergência ou de arruinamento mútuo entre a objetividade e o poder [...]” (Mouffe, 2005, p. 173), a qual pode estabelecer a hegemonia ou enfraquecê-la por meio de demandas que, ao se articularem, não têm seus sentidos de democracia equivalentes.

Em nossas análises, apreende-se que a hegemonia provisória do governo se traduz em resoluções, que por muitos anos foram eficientes articuladoras de demandas, em uma sociedade paulista que priorizava o trabalho, as técnicas e o resultado, características que foram suficientes para que os sentidos de gestão educacional e democracia se equivalessem. No entanto, com as demandas que surgem no decorrer da transformação da sociedade provenientes do movimento antagônico, o governo não é mais capaz de realizar a articulação para que o princípio de gestão democrática se equivalesse com a pluralidade e a radicalidade próprias do social. Isto fez com que o partido se enfraquecesse, não se equivalendo nem com os sentidos de democracia da direita, nem com os da esquerda. Assim, não há equivalência com os movimentos antagônicos da direita conservadora, tampouco com a esquerda e sua aproximação com as demandas referentes à diversidade e cultura.

Esta constatação pode ser demonstrada ao realizarmos a divisão das temáticas das resoluções em dois blocos e contabilizá-las. No primeiro bloco - **Organização e funcionamento do sistema e da escola** -, encontram-se os temas com maiores recorrências: organização curricular; avaliação/qualidade de ensino; aspectos da gestão; e programas e projetos gerais – 77 resoluções. Já no segundo bloco – **Diversidade e Cultura** -, estão as menores recorrências de temas: educação especial; educação indígena; ensino religioso; meio ambiente; e diversidade de gênero - 20 resoluções. Este pequeno número de resoluções representando diversidade e cultura, inclusive, apresenta-se como um dos motivos para o enfraquecimento do partido, o que reflete o fato da não equivalência com a pluralidade presente no social.

A predominância de resoluções envolvendo as temáticas pertencentes ao **bloco 1** e a consequente articulação das demandas, suficientes para incorporar os movimentos antagônicos, por muitos anos se equivaleram aos sentidos de gestão democrática, estabelecendo, assim, a hegemonia. No entanto, considerando o caráter não totalitário do social, estes movimentos antagônicos se alteram no decorrer dos tempos, exigindo que os pontos discursivos privilegiados nas fixações parciais de sentido – pontos nodais – sejam outros.

Ao analisarmos a trajetória dos governadores e secretários de educação, assim como as respectivas resoluções instituídas durante o período analisado, identificamos os pontos discursivos privilegiados por cada governo. No mandato de Covas, há o alinhamento de suas ações com a política do presidente FHC, expressando-se, no que se refere à relação entre gestão educacional e democracia, em um ponto nodal sedimentado na busca de índices educacionais positivos, os quais surgem nas resoluções analisadas como ações ditas democráticas. Interpretamos o alinhamento do governo de Covas com as ações de FHC a partir do fato de São Paulo ocupar um importante papel na economia nacional, à medida que um desempenho satisfatório do estado contribuiria para que os índices educacionais aumentassem consideravelmente no Brasil, interferindo também em âmbito internacional.

Dito isto, apontamos como a mais expressiva articulação de demanda no governo Covas/Neubauer a Progressão Continuada, a qual muda a relação entre gestão e democracia à medida que a promoção automática dos alunos orienta as disposições curriculares e, conseqüentemente, a concepção de democracia que perpassa a gestão educacional, uma vez que os alunos passam a ser aprovados ainda que seus desempenhos não sejam satisfatórios. Com esta articulação, temos a primeira demonstração em nossa análise de que gestão educacional e democracia não são conceitos totalitários, mas sim abertos ao movimento do social.

Trata-se da noção de democracia no âmbito da educação sofrendo alteração: se antes o acesso à escola era o máximo das ações democráticas, agora este máximo é hegemonizado, além do acesso, à não retenção e, conseqüentemente, maior índice de término dos estudos. Surge, então, uma nova estrutura no que se refere à relação entre gestão educacional e democracia, a qual traz para o cenário um movimento que articula demandas para que os sentidos se equivalham em torno da Progressão Continuada e do início de políticas de avaliação da qualidade do ensino – à princípio, com o intuito de demonstrar o aumento dos índices de escolarização no estado. Mas como todo movimento do social carrega os antagonismos, ou seja, sentidos que não estão fixados a um ponto nodal (este ponto nodal seria a Progressão Continuada), logo novas demandas passam a ser articuladas, abrindo espaço para a discussão sobre a qualidade do ensino, que surge no próximo governo.

Com a primeira passagem de Alckmin pelo governo paulista (2001-2006), juntamente com Chalita como secretário de educação, as articulações das demandas em torno da qualidade do ensino entram em cena, ainda que timidamente. A política de Alckmin caracteriza-se pela continuidade das ações de Covas, destacando-se pela forte preocupação com relação à organização curricular. Esta política de continuidade, entretanto, impede que haja a articulação

das demandas em busca da equivalência com o sentido de pluralidade do social. Há outras demandas na educação para além daquelas que Covas estabelece como prioridade, o que, certamente, poderia resultar na relação entre gestão educacional e democracia assumindo outra estrutura (ainda que provisória).

As demandas que surgem a partir do déficit de aprendizagem gerado pela Progressão Continuada passam a ser articuladas, dando protagonismo às resoluções que dispõem sobre melhoria de aprendizagem, além da ampliação das políticas de avaliação da qualidade do ensino, com ênfase no Saresp. Vale ressaltar, entretanto, que tanto as políticas de avaliação como as de melhoria da aprendizagem, apesar de estarem no centro da articulação das demandas, não são concebidas como novas ações, mas sim consequências/continuidade das ações de Covas, as quais, por sua vez, tiveram forte influência das ações de FHC. Temos, portanto, uma gestão caracterizada pela ampliação de ações educacionais, mas sem assumir a característica de criação, o que marca a rigidez da gestão, contrariando a pluralidade presente no movimento do social.

No mandato de Serra, aliado à atuação de Castro como secretária da educação, notamos um movimento que, apesar de discreto, desvia-se dos movimentos dos governos de Covas e Alckmin, com um maior número de ações envolvendo a relação entre gestão e democracia. O mandato de Serra é caracterizado por uma proatividade e dinamicidade, características que vão ao encontro da sua própria trajetória, apresentando um governo com realces centralizadores, o que o difere dos demais governadores. As ações de Serra/Castro articulavam as demandas que se equivaliam em ações que buscavam alcançar metas na educação. Caminhando neste sentido, o mandato foi marcado pelo desenvolvimento de projetos e programas que priorizavam a melhoria da qualidade de ensino. Apesar das diferenciações com os governos anteriores, a fixação de sentido em torno da melhoria da aprendizagem permanece, e equivale-se às articulações das demandas de Covas e Alckmin.

A segunda passagem de Alckmin pelo governo (2011-2018), junto à atuação de Voorwald e Nalini, dá continuidade à atuação de seu primeiro mandato, mas com um diferencial: as demandas são articuladas para se equivalerem ao sentido de resolução dos problemas a respeito do déficit de aprendizagem, buscando reestruturar a educação básica, inclusive, visando a reestruturação da Progressão Continuada. Com foco restrito a estas demandas, no entanto, mais uma vez, negligencia a necessidade de articulação das demandas democráticas plurais presentes no social e que se expressam para além de políticas de reestruturação e melhoria do ensino.

A partir da atuação de Alckmin e dos secretários de seus mandatos, percebemos uma inexpressividade na relação entre gestão e democracia no que se refere ao acolhimento dos antagônicos, o que resulta no enfraquecimento da hegemonia, em virtude de não ser possível se equivaler às demandas plurais da esquerda, ao passo que também há o distanciamento da direita, por considerar a fixação de sentidos demasiada “democrática”. Em consequência disto, em nossa concepção, tem-se início, nesta segunda passagem de Alckmin pelo poder, o enfraquecimento do partido.

Fechando o ciclo do PSDB no governo paulista, Dória, juntamente com a atuação de Soares, assume postura semelhante à de Alckmin, não trazendo equivalência de outros sentidos a partir da articulação das demandas. Assim, o discurso que se refere à relação entre gestão educacional e democracia continua se fixando na melhoria da aprendizagem. Vale ressaltar que o mandato de Dória foi afetado pela pandemia, o que contribuiu para que as ações fossem mais direcionadas para a pasta da saúde. Notamos, portanto, mais uma vez, a característica de continuidade das políticas educacionais, o que, somado à inexperiência política de Dória e aos embates com o governo federal em decorrência do contexto pandêmico, contribuíram, ainda mais, para o enfraquecimento do PSDB em São Paulo e fechamento do ciclo de atuação do partido.

Dória apresentava um discurso “em cima do muro” entre direita e esquerda, se distanciando do bolsonarismo à medida que defendia a ciência, destacando a importância da vacina e a sua associação com a democracia, o que não foi suficiente para sua gestão apagar o movimento antagônico do social. A forma como articulou as demandas afetou todas as relações entre gestão e democracia, incluindo a gestão educacional.

Em uma análise geral, constatamos que a democracia na gestão do governo do PSDB no estado de São Paulo se equivale, em maior número (79%), às demandas que envolvem a organização e funcionamento da escola, o que evidencia uma não fixação parcial de sentido à temática diversidade e cultura. A partir disto, notamos que a articulação das demandas possibilitou a hegemonização por um considerável período, já que o partido se manteve no estado por 27 anos ininterruptos, mas que, a partir de um certo momento, deixou de propiciar equivalência de sentido para o eleitorado, sendo que a pouca articulação das demandas em torno da pluralidade da esquerda também não resultou em equivalência. Assim, a contingência e a precariedade ressaltam-se em um social marcado pelo antagonismo e pela provisoriade da hegemonia.

O antagonismo é fundamental para a construção de lógicas, identidades e fronteiras políticas, sendo sua ameaça uma condição que possibilita o discurso, entendido como formas de identificações políticas, fugindo do sentido essencialista. Desta forma, o antagonismo “[...] antes de ser uma relação entre objetividades já dadas, representa o próprio momento em que elas passam a ser constituídas” (Mendonça, 2012, p. 207).

Assim, a relação entre gestão educacional e democracia se coloca tendo por base o momento em que são constituídas, ou seja, à princípio se equivale a um sentido de democracia que preza pela permanência e término dos estudos e, posteriormente, tenta resolver as demandas não articuladas referentes à qualidade de ensino, trazendo programas e projetos que visavam diminuir o déficit de aprendizagem. Esta sedimentação do discurso, entretanto, não é suficiente para se equivaler ao contexto de surgimento do conservadorismo, tampouco de um movimento que passa a se preocupar com as demandas referentes às diversidades.

Enquanto a gestão do governo paulista tenta articular as demandas para que a educação se hegemonize unicamente no sentido que relaciona democracia às ações do governo para garantir a qualidade da aprendizagem, se esquece de considerar a pluralidade, desprezando as contingências e precariedades comuns à radicalidade, ou seja, o fato do social não ser estático e, conseqüentemente, o sentido de democracia não ser totalitário. Para que a hegemonia se estabeleça, é preciso que o ponto nodal seja fixado provisoriamente se equivalendo às demandas de uma direita que se articula e se apresenta extremista e conservadora, assim como de uma esquerda que aponta para a diversidade não só com relação ao econômico, mas também de gênero, religião, etnia, orientação sexual, meio ambiente, dentre outras demandas.

A democracia é o significante hegemônico em torno do qual as diversas lutas são articuladas, sendo necessário considerar as novas demandas democráticas. Nas palavras de Mouffe (2020, p. 72),

A democracia radical e plural que defendemos pode, portanto, ser concebida como uma radicalização das instituições democráticas existentes, tendo como resultado a efetivação dos princípios de liberdade e igualdade num crescente número de relações sociais. Isso não requer um rompimento radical de tipo revolucionário, implicando uma refundação total. No entanto, isso poderia ser alcançado de maneira hegemônica, através de uma crítica imanente que mobilizasse os recursos simbólicos da tradição democrática.

Percebemos, a partir da análise das resoluções, que o governo paulista, sobretudo de meados da segunda gestão Alckmin até o final da gestão Dória, falha na tarefa de mobilizar a dimensão afetiva necessária para motivar as pessoas em suas ações políticas, se colocando de

forma insensível às efetivas demandas das pessoas. Sua retórica técnica/burocrática em busca de resultados “não encontra eco nos grupos, cujos interesses finge representar” (Mouffe, 2020, p. 85). A pluralidade do social influencia na formação de uma estrutura provisória e, no caso do PSDB, os acertos de suas ações em um primeiro momento de governo envolto em uma sociedade paulista que trazia demandas, em sua maioria, de aspectos econômicos, não foram mais suficientes para se equivalerem às novas demandas e, conseqüentemente, se hegemonizar com uma nova estrutura de demandas plurais. É importante destacar que a pluralidade sempre esteve presente no social, mas os movimentos mais recentes possibilitam maior representatividade e interação com a esfera política.

Em síntese, a não radicalização do pluralismo e, com esta, a ausência da articulação envolvendo a multiplicidade das diversas lutas democráticas foram as responsáveis por enfraquecerem a hegemonia do partido, não apenas em âmbito estadual, mas também nacional. Vale ressaltar que este movimento não é exclusivo da atuação desse governo paulista, mas de qualquer outro governo. Sua permanência por 27 anos ininterruptos no poder, inclusive, nos demonstra que o partido sedimentou eficientes pontos discursivos para que suas demandas se articulassem e os sentidos de gestão e democracia se equivalessem.

O discurso do PSDB no que se refere à relação entre gestão e democracia, em um primeiro momento, consegue articular as demandas para que os sentidos de democracia se equivalham com o zelo pelo aprendizado e oferecimento de oportunidades para que o aluno seja aprovado e tenha condições de concluir os estudos. Assim, a hegemonia se mantém até o momento em que as articulações das demandas inseridas no contexto das políticas de continuidade – reorganização curricular, avaliação da qualidade do ensino e melhoria da aprendizagem – não mais se equivalham com os sentidos do social, marcado pela pluralidade, fazendo com que a hegemonia se dissolva e o partido se enfraqueça.

E, assim, ao compreendermos o movimento de hegemonização dos discursos sobre gestão educacional e democracia nas diretrizes governamentais da educação paulista, corroboramos a hipótese desta tese de que há a circulação de sentidos que se encontram estabilizados em prol de uma totalidade que apaga as contingências na área da gestão educacional, compreendendo o processo de articulação de demandas que surgem na configuração política do PSDB.

Junto a esta constatação, incorporamos a nossa oposição à dualidade presente nos estudos sobre gestão educacional - gestão democrática *versus* gestão empresarial -, em paralelo aos estudos do CEPAE, uma vez que a democracia radical e plural consiste, justamente, na

permanência dos interesses e valores em conflito, não havendo, portanto, a necessidade de consenso. À medida que analisamos a gestão do governo paulista a partir do sentido não totalitário de democracia, visualizamos outros sentidos presentes nessa relação para além da oposição presente na área. Assim, fugimos da prescrição e do conhecimento binário e, ao invés de considerarmos uma perspectiva totalitária em nossas análises, damos ênfase à prática articulatória, a qual, por meio das equivalências, organiza as diferenças e constitui um discurso político impossível de ocasionar o fechamento de uma estrutura discursiva.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira De Política e Administração Da Educação**, v. 24, n. 1. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol24n12008.19237>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- ABDIAN, G. Z. **Os sentidos da gestão educacional/escolar no Brasil**. Projeto de pesquisa – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018a. Proposta de pesquisa apresentada à Chamada CNPq n. 09/2018 – Bolsas de produtividade em pesquisa.
- ABDIAN, G. Z. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. **Educ. rev.** 2018b, v. 34, n. 68, p.107-122. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57481>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- ABDIAN, G. Z. **Políticas, gestão e cotidianos escolares em análise**. Projeto de pesquisa – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022. Proposta de pesquisa apresentada ao CNPq – Bolsas de produtividade em pesquisa.
- ABDIAN, G. Z. **A função do discurso em administração escolar no Brasil**. 2023. Tese (Livre-docência em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp – Marília, 2023 (não publicado).
- ABDIAN, G. Z; NASCIMENTO, P. H. C; SILVA, N. D. B. Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 465–480, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MmNSqGmgByQFGGXS97MTFTD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2023.
- ABDIAN, G. Z; ANDRADE, E; PARRO, A. L. G. Sentidos de política e/de gestão nas pesquisas sobre a escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 727-742, jul/set. 2017.
- ABDIAN, G. Z; DORO, V. B. Contribuições da Teoria do Discurso e do pensamento de Chantal Mouffe para a gestão escolar. **Notandum**, n. 52, v. 23, p. 75–95, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/51462>. Acesso em: 10 out. 2022.
- ACADEMIA PAULISTA DE EDUCAÇÃO. Cadeira nº 29 – Hubert Alquéres. São Paulo: Academia Paulista de Educação, 11/11/2010. Disponível em: <https://www.apedu.org.br/site/cadeira-no-29/>. Acesso em: 10 set. 2023
- ADRIÃO, T. Oferta do Ensino Fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 79–98, jan. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100005>. Acesso em: 10 dez. 2023
- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976.

ANDRADE, E. **Política de currículo e gestão da escola organizada por ciclos de formação no Estado do Mato Grosso**: Implicações para a educação de qualidade. 2019. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp – Marília, 2019. Disponível em: <https://x.gd/bdRFd>. Acesso em: 14 nov. 2022.

ARAÚJO, K. C. L. C. A Teoria do Discurso e o Método de Análise: Uma Conversação em Aberto. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 4, n. 1, p. 75–92, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rsulacp/article/view/13309>. Acesso em: 15 out. 2023.

ARAÚJO, K. C. L. C. Teoria do Discurso: possibilidades de análise dos sentidos da docência na política curricular (1996-2006). **Simbiótica. Revista Eletrônica**, v. 6, n. 1, p. 46–73. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/simbitica.v6i1.27194>. Acesso em: 30 jan. 2023.

ARELARO, L. A quem interessa a antecipação do Ensino Fundamental? **Cadernos CEDES**, v. 37, n. 102, p. 155–178, maio 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017173594>. Acesso em: 30 dez. 2023.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. R. G. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1143–1158, out. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016167343>. Acesso em: 30 jan. 2023.

ARRETCHE, M. **Estado Federativo e políticas sociais**: Determinantes da descentralização. Rio de Janeiro: Revan / São Paulo: FAPESP, 2000.

ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 36-46, jan./.. 1979.

ARROYO, M. G. A administração da educação é um problema político. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 122-129, 1983.

BAUER, M; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M; GASKELL, G. (Org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Maria Helena Guimarães de Castro. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://x.gd/OmE2w>. <https://x.gd/2pFoI>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Senado Federal. José Serra. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/90>. Acesso em: 12 de dez. 2023.

BOURDIEU, P. **Choses dites**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. P (orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto-Alegre: EDIPUCRS, 2014.

BURITY, J. A. Teoria do Discurso e educação: Reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 23, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24113>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Biografia: Mário Covas, 2023a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/132024/biografia>. Acesso em: 02 out. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Biografia: Geraldo Alckmin Filho, 2023b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/65480/biografia>. Acesso em: 02 out. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Biografia: Gabriel Chalita, 2023c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/160537/biografia>. Acesso em 02 out. 2023.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, M. M; PALADINI, E. P. **Gestão da Qualidade**: Teoria e casos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARVALHO, M. G. **Discurso sobre gestão escolar democrática no Brasil (1980-1990)**. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp – Marília, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204794/carvalho_mg_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 15 nov. 2022.

CARVALHO, T. S. **Sentidos de currículo e de gestão nos cotidianos em duas escolas**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp – Marília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/244516>. Acesso em: 14 jul.2023.

CÁSSIO, F. L. et al. Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1089–1119, out. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016167297>. Acesso em: 14 dez. 2023.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, G. B; COSTA, E. G; FREITAS, F. C; SILVA, L. G. T (orgs). A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau como instrumento teórico na compreensão dos fenômenos políticos e sociais. In: COELHO, G. B; COSTA, E. G; FREITAS, F. C; SILVA, L. G. T (orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: A obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas. Curitiba: Editora CRV, 2017.

CONTINENTINO, A. M. Derrida & a Educação. **Aprender** - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, Vitória da Conquista, ano IV. n. 7, p. 217-220, 2006.

CONGRESSO NACIONAL. Resolução - Glossário de Termos Legislativos - Congresso Nacional, 2024. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario-legislativo/-/legislativo/termo/resolucao>. Acesso em: 19 abr. 2024.

CUNHA, E. V. R. **Política Curricular de Ciclos como o Nome da Democracia**: O Caso de Rondonópolis (MT). 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10381>. Acesso em: 02 mar. 2021.

CURI, H. Ninho dos Tucanos: o PSDB em São Paulo (1994-2018). **Opinião Pública**, v. 27, n. 3, p. 960–996, set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-01912021273960>. Acesso em: 10 dez 2023.

DAHL, R. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

DANTAS, G. K. G. **Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial**. 2013. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/104823>. Acesso em: 20 dez. 2023.

DERRIDA, J. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, J. **Mal de arquivo**: Uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, J. **Força de lei**. O fundamento místico da autoridade. São Paulo: Martins fontes, 2007.

FUNDAÇÃO Fernando Henrique Cardoso (FHC). Arquivo Paulo Renato Souza: Trajetória, 2023. Disponível em: <https://fundacaoofhc.org.br/arquivo-paulo-renato-souza>. Acesso em: 10 jan. 2024

FUNDAÇÃO ESCOLA SUPERIOR DO MINISTÉRIO PÚBLICO (FMP). José Renato Nalini, 2023. Disponível em: <https://fmp.edu.br/corpo-docente/jose-renato-nalini/>. Acesso em: 10 set. 2023

FELIX, M. F. C. **Administração escolar**: problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GALLO, S. Subjetividade, ideologia e educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v.16, n. 2.9, p.133 -152., jan./jun. 1998

GONÇALVES, M. D. S. **Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1980.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

Hennink, M., Hutter, I. e Bailey, A. **Métodos de pesquisa qualitativa**. Sage Publications: Londres/ Los Angeles, 2011.

HERRMANN, M. C. O real na psicose. **Psicologia USP**, v. 15, n. 1-2, p. 279–293, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/7zJ94bK8gDX467pTtVfNP6L/?lang=pt#>. Acesso em: 6 mar. 2023.

INSTITUTO BUTANTAN. CoronaVac não saiu do mercado brasileiro; vacina continua sendo aplicada nos postos de saúde, especialmente nas crianças de 3 a 5 anos. São Paulo, 29/12/2022. Disponível em: <https://x.gd/sfrQa>. Acesso em: 10 set. 2023.

JACOMINI, M. A.; NASCIMENTO, I. S. D.; STOCO, S. Política educacional na Rede estadual paulista sob a nova gestão pública (1995-2018). **Educação em Revista**, v. 39, p. e26145, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469826145>. Acesso em: 10 set. 2023.

KUENZER, A. Z. A teoria da administração educacional: Ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC. n. 48, fev. 1984, pp. 39-46

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**. Por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1939.

LOPES, A. C. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. In: Seminário sobre a produção do conhecimento em educação, out. 2013, Campinas. **Política Educacional do Século XXI**: paradoxos, limites e possibilidades. Campinas: PUC, 2013.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n.45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/458>. Acesso em: 25 abr. 2022.

LOPES, A. C. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 109, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4881>. Acesso em: 15 fev. 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MATHEUS, D. S. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41018>. Acesso em: 14 out. 2022.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar: curso básico**. Brasília: INEP/MEC, 2007.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão democrática da escola pública: práticas e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MARCHART, O. **Post-foundational political thought: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau**. Edinburgh, Edinburgh University Press, 2009.

MARQUES, L. R. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. 2006. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2006.

MARQUES, L. R. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 55–78, jan. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100004>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MARQUES, L. R. Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 468-488, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1438>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**. Desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDONÇA, D. Como olhar o “político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 1. Brasília, jan/jun de 2009, pp. 153-169.

MENDONÇA, D. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 9. Brasília, set/dez. de 2012, pp. 205-228.

MENDONÇA, D. A teoria do discurso e sua recepção no Brasil: Um rápido balanço até aqui. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 4, n. 1, I-IV, 2018.

MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. P. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. In: MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. P (orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto-Alegre: EDIPUCRS, 2014a.

MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. P. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. P (orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto-Alegre: EDIPUCRS, 2014b.

MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. P (orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto-Alegre: EDIPUCRS, 2014c.

MOUFFE, C. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 11-26, out. 2003.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná n. 25, p. 11-23, nov./2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/k5cVRT5zZcDBcYpDCTxTMPc/>. Acesso em: jan. 2023.

MOUFFE, C. **Entorno a lo político**. Buenos Aires: FCE, 2011.

MOUFFE, C. **Sobre o político**. São Paulo: Editoria WMF Martins Fontes, 2015.

MOUFFE, C. **Por um populismo de esquerda**. São Paulo: Autonomia literária, 2019.

NASCIMENTO, P. H. C. **Administração escolar no Brasil e Sociedade de controle**: O paradigma multidimensional e a teoria das multiplicidades. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014.

NASCIMENTO, P. H. C. **Administração Escolar**: Introdução Pós-crítica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.

NASCIMENTO, P. H. C. **Por uma cartografia da política e gestão educacional no Brasil**. 2023. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp – Marília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/243001>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA, J. O. **A reforma educacional paulista dos anos de 1990: crítica aos modelos de análise**. 2017. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20796>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PARÁ (Estado). Secretaria de Educação (SEDUC-PA). Perfil do Secretário de Educação: Rossieli Soares. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/pagina/4748-perfil-do-secretario>. Acesso em: 10 set. 2023.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. **Administração escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2018.

PEREIRA, G. O. L. Da Tolerância à Hospitalidade na Democracia por vir. Um ensaio a partir do pensamento de Jacques Derrida. **Sapere Aude**, v. 4(7), n. 308-328. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/5505>. Acesso em: 23 fev. 2023.

PINHEIRO, L. **Verbetes**: João Agripino da Costa Dória Júnior. Rio de Janeiro: GPDDOC/FGV, 2017. Disponível em: <https://x.gd/d04id>. Acesso em: 10 dez 2023.

RAMOS, G. P. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. **Revista Brasileira de política e administração da educação**, v.29, n.3, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol29n32013.47224>. Acesso em: 10 dez 2023.

RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 546–578, jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300003>. Acesso em: 10 dez 2023.

RIBEIRO, J. Q. **Fayolismo na Administração de Escolas Públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

RIBEIRO, J. Q. Ensaio de uma teoria da administração escolar. **Boletim FFCL/USP**, São Paulo, n. 158, 1952.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

RUSSO, D. A; ABDIAN, G. Z. A escola como objeto de estudo da ciência da educação no Brasil (1990- 2005). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 523-541, set./dez. 2009.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento**. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

SANDER, B. **Consenso e conflito na Administração da educação: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1984.

SÃO PAULO (Estado). Portal do Governo de São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei nº 10.038, de 05 de fevereiro de 1968. Dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1968/lei-10038-05.02.1968.html>. Acesso em: 02 dez. 2023

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação de São Paulo. São Paulo: CEESP, 2023. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/>. Acesso em: 02 mai. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Rose Neubauer. São Paulo: CEESP, 2023. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/composicao_rose. Acesso em: 02 mai. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Diretrizes do Programa Ensino Integral. São Paulo: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). João Cury Neto é o novo presidente da FDE. São Paulo: FDE, 19 jan. 2017. Disponível em: <https://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/InternaNoticias.aspx?codNoticia=722&codigoMenu=49&AspxAutoDetectCookieSupport=1>. Acesso em: 10 set. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Portal do Governo. Veja o perfil do Secretário da Educação, Herman Jacobus Cornelis Voorwald. São Paulo, 01 jan. 2011. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/veja-o-perfil-do-secretario-da-educacao-herman-jacobus-cornelis-voorwald/>. Acesso em: 10 set. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 9, de 31 de janeiro de 1995 - Dispõe sobre o Ensino religioso nas escolas da rede estadual. Disponível em: <https://x.gd/VaJIm>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 182, de 10 de julho de 1995 - Dispõe sobre o uso, pelas prefeituras municipais, de módulos de equipamentos e materiais didáticos/pedagógicos. Disponível em: <https://x.gd/XadcT>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 192, de 27 de julho de 1995 - Dispõe sobre o acompanhamento e avaliação dos resultados do processo de ensino das escolas da rede estadual. Disponível em: <https://x.gd/EYSwL>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996 - Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo Disponível em: <https://x.gd/IoHZK>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 30, de 19 de março de 1997 - Aprova o regimento interno do Conselho Estadual de Alimentação Escolar de São Paulo. Disponível em: <https://x.gd/O74pR>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 44, de 18 de abril de 1997 - Dispõe sobre a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI). Disponível em: <https://x.gd/V1zxI>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 21, de 5 de fevereiro de 1998 - Dispõe sobre a progressão parcial de estudos para alunos do ensino médio das escolas da rede estadual. Disponível em: <https://x.gd/IW6hX>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 95, de 21 de novembro de 2000 - Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <https://x.gd/XmbF1>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução Comunicado CENP, de 27 de fevereiro de 2002 - Dispõe sobre ensino religioso nos cursos de ensino fundamental das escolas públicas. Disponível em: <https://x.gd/UJ97o>. Acesso em: 14 de fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 147, de 29 de dezembro de 2003 - Dispõe sobre a organização e funcionamento das escolas indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://x.gd/yPTPz>. Acesso em: 17 de fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 21, de 08 de março de 2004 - Dispõe sobre a criação do Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para atendimento às pessoas com deficiência visual. Disponível em: <https://x.gd/q3KyS>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 6, de 28 de janeiro de 2005 - Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino médio. Disponível em: <https://x.gd/xtAi2>. Acesso em: 08 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 11, de 11 de fevereiro de 2005 - Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental. Disponível em: <https://x.gd/PPWKQ>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 14, de 17 de fevereiro de 2005 - Dispõe sobre o Projeto Escola da Juventude. Disponível em: <https://x.gd/6R8Y0>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 15, de 22 de fevereiro de 2005 - Dispõe sobre estudos de

recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. Disponível em: <https://x.gd/zfmro>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 27, de 07 de abril de 2005 - Dispõe sobre novo regimento interno do Núcleo de Educação Indígena. Disponível em: <https://x.gd/xst8u>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 32, de 19 de abril de 2005 - Dispõe sobre a implementação de recuperação paralela. Disponível em: <https://x.gd/7M8Js>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005 - Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: <https://x.gd/yvYMD>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP, 2006. Profa. Maria Lúcia assume Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/prof%C2%AA-maria-lucia-assume-secretaria-de-educacao/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 82, de 11 de dezembro de 2006 - Estabelece diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Escola da Família. Disponível em: <https://x.gd/P3zoq>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 18, de 02 de março de 2007 – Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. Disponível em: <https://x.gd/IMUv5>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 22, de 29 de março de 2007 – Dispõe sobre Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação. Disponível em: <https://x.gd/8dxnL>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 83, de 04 de dezembro de 2007 – Institui sobre a expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. Disponível em: <https://x.gd/IMCCE>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007 - Institui o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental. Disponível em: <https://x.gd/XtTeP>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 79, de 21 de novembro de 2007 - Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. Disponível em: <https://x.gd/TWgZz>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 37, de 25 de abril de 2008 – Dispõe sobre o Programa Acesso Escola para atendimento aos alunos, professores e servidores das Escolas da Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <https://x.gd/qIBsq>. Acesso em 15 de fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. A Resolução SE nº 74, de 06 de novembro de 2008 - Institui o Programa de Qualidade da Escola (PQE). Disponível em: <https://x.gd/o0XUS>. Acesso em: 11 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 76, de 07 de novembro de 2008 - Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: <https://x.gd/sSOwu>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 19, de 13 de março de 2009 - Estabelece o Programa Cultura é Currículo. Disponível em: <https://x.gd/vhkmW>. Acesso em 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 66, de 21 de agosto de 2009 - Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais. Disponível em: <https://x.gd/5p84K>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 42, de 30 de junho de 2011 - Institui Comitê Gestor para acompanhar a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica – PDE/MEC, nas escolas públicas estaduais de menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Disponível em: <https://x.gd/Q7Pqv>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE 12, de 31 de janeiro de 2012 - Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. Disponível em: <https://x.gd/5zr4g>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 50, de 14 de maio de 2012 - Altera a subordinação do Núcleo de Educação Indígena – NEI/SP, criado pela Resolução SE 44, de 18.4.1997. Disponível em: <https://x.gd/VXQjU>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 9, de 08 de fevereiro de 2013 - Dispõe sobre regulamentação do disposto no Decreto 21.074, de 12-07-1983, que institui o Fórum de Educação do Estado de São Paulo – FEESP. Disponível em: <https://x.gd/cHQMK>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE, de 13 de agosto de 2013 - Dispõe sobre a criação do Conselho de Educação Escolar Quilombola. Disponível em: <https://x.gd/1FVEx>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 74, de 08 de novembro de 2013 - Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada. Disponível em: <https://x.gd/tSE1j>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 21, de 28 de abril de 2014 - Institui o Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades. Disponível em: <https://x.gd/W6JYx>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 45, de 18 de agosto de 2014 - Dispõe sobre o tratamento nominal de discentes transexuais e travestis, no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: <https://x.gd/I5zcX>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 11, de 17 de março de 2015 - Institui o Projeto Aventuras Currículo nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <https://x.gd/ilazt>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 29, de 23 de junho de 2015 - Dá nova redação ao artigo 10 da Resolução SE 61, de 11-11-2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: <https://x.gd/SZ0mk>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 40, de 13 de agosto de 2015 - Cria Comissão Técnica para elaborar o Plano Estadual de Educação Empreendedora. Disponível em: <https://x.gd/6dNYP>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 42, de 18 de agosto de 2015 - Institui o Projeto “Quem Falta Faz Falta”, no âmbito do Programa Educação - Compromisso de São Paulo. Disponível em: <https://x.gd/5ECRJ>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 18, de 01 de março de 2016 - Institui Comissão Especial de mobilização para construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC Disponível em: <https://x.gd/6HB76>. Acesso em 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 30, de 09 de maio de 2016 - Cria a Frente de Instituições Públicas pela Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://x.gd/VKcf7>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 31, de 13 de maio de 2016 - Dispõe sobre criação de Grupo de

Trabalho para planejar e executar ações atinentes ao Projeto de Gestão Democrática da Educação. Disponível em: <https://x.gd/jLgP0>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 36, de 25 de maio de 2016 - Institui, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a plataforma “Secretaria Escolar Digital” – SED. Disponível em: <https://x.gd/UaW1O>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 40, de 03 de junho de 2016 - Institui, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a Plataforma “Foco Aprendizagem”. Disponível em: <https://x.gd/CYSpm>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução nº 55, de 23 de novembro de 2017 - Cria Comitê para planejamento de ações visando à implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no Estado de São Paulo. Disponível em: <https://x.gd/sLX2u>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 56, de 23 de novembro de 2017 – Dispõe sobre a criação de comitê para planejamento de ações visando à implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://x.gd/9IfS0>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução Conjunta-1, de 05 de dezembro de 2017 - Estabelece o Termo de Adesão ao Programa Recomeço: uma vida sem drogas com os municípios paulistas. Disponível em: <https://x.gd/xm7KUI>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 10, de 8 de fevereiro de 2018 - Institui Comissão Técnica, no âmbito da Secretaria da Educação, para propor ações que visem a subsidiar o atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disponível em: <https://x.gd/OskDD>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 38, de 06 de agosto de 2019 - Institui o Programa SP Sem Papel, seu Comitê de Governança Digital e dá providências correlatas. Disponível em: <https://x.gd/vXIBl>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 44, de 10 de setembro de 2019 - Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral – PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <https://x.gd/skH5z>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução Conjunta SIMA/SE nº 01, de 07 de outubro de 2019 – Institui o Programa Alfabetização Ambiental e dá providências correlatas. Disponível em: <https://x.gd/5chpV>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 67, de 30 setembro de 2020 - Institui o Comitê de Acompanhamento e Implementação do Novo Ensino Médio e dá outras providências - Disponível em: <https://x.gd/ivzMf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 96, de 21 de dezembro de 2020 - Institui, no âmbito da Secretaria da Educação, o Comitê de Acompanhamento a Implementação do Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: <https://x.gd/irnar>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 4, de 11 de janeiro de 2021 - Institui o Projeto de Assistência ao Currículo (PAC) e dá providências correlatas. Disponível em: <https://x.gd/Oqpzu>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 7, de 11 de janeiro de 2021 – Institui o Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação nas unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <https://x.gd/IqMSE>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP. Resolução SE nº 69, de 11 de agosto de 2021 - Dispõe sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio e dá providências correlatas. Disponível em: <https://x.gd/LPtMw>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC/SP, 2023. A Secretaria. Disponível em: <https://x.gd/gw83K>. Acesso em: 19 out. 2023.

SARTRE. **O Existencialismo é um Humanismo**. 4. ed. Lisboa: Ed. Presença, 1978.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SECCHI, L. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SENADO FEDERAL. Biografia: José Serra. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/902023>). Acesso em: 10 set. 2023.

SISCAR, M. **Jacques Derrida**: literatura, política e tradução. Campinas: Autores Associados, 2012.

SKLIAR, C. (Org). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

SANTOS, B. S. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista crítica de ciências sociais**, n. 54, p. 197-215, 1999.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006. Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10567>. Acesso em: 23 mar. 2022.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.

TEIXEIRA, A. Natureza e função da administração escolar. In TEIXEIRA, Anísio. et alli. **Administração Escolar**. Salvador: ANPAE, 1968.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação (FE). Memória do Corpo Docente: Teresa Roserley Neubauer da Silva. São Paulo: FEUSP, 2011. Disponível em: <https://x.gd/i693A>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VELÁSQUEZ, M.; ALDÉ, L.; TEDESCHI, H. **Verbete**: Mário Covas Junior. Rio de Janeiro: GPDDOC/FGV, 2023. Disponível em: <https://x.gd/aX5uj>. Acesso em: 10 dez 2023.

VIEGAS, L. S. **Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar**: história, discurso oficial e vida diária escolar. 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.47.2007.tde-06052008-171129>. Acesso em: 14 nov. 2022.

VILARDI, L. R. **As demandas acerca da elaboração da proposta curricular para a educação infantil no sistema municipal de ensino de Marília/SP**. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp – Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234726>. Acesso em: jan. 2023.