



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

SABRINA BEZERRA LEAL

**O ENUNCIADO DA GESTÃO EDUCACIONAL NA ORDEM DO DISCURSO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

**JOÃO PESSOA
2024**

SABRINA BEZERRA LEAL

O ENUNCIADO DA GESTÃO EDUCACIONAL NA ORDEM DO DISCURSO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara

JOÃO PESSOA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L435e Leal, Sabrina Bezerra.

O enunciado da gestão educacional na ordem do
discurso político-pedagógico / Sabrina Bezerra Leal. -
João Pessoa, 2024.
56 f. : il.

Orientação: Marcos Angelus Miranda de Alcantara.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Gestão educacional. 2. Gestão democrática. 3.
Discurso político-pedagógico. I. Alcantara, Marcos
Angelus Miranda de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37.07(043.2)

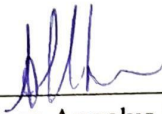
SABRINA BEZERRA LEAL

**O ENUNCIADO DA GESTÃO EDUCACIONAL NA ORDEM DO DISCURSO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

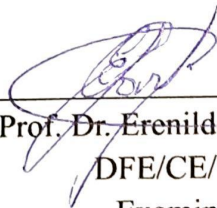
Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 13 de maio de 2024

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara
DHP/CE/UFPB
Orientador



Prof. Dr. Erenildo João Carlos
DFE/CE/UFPB
Examinador



Profa. Dra. Maria da Salette Barboza de Farias
DHP/CE/UFPB
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por minha vida e por ter permitido a conclusão de mais uma graduação.

A minha família que está sempre comigo, me apoiando e torcendo pelas minhas conquistas.

Aos amigos que encontrei durante esta jornada, em especial Jamile, Dalila, Cátia e Zélia. Embora não tenhamos concluído o curso juntas, elas são pessoas maravilhosas que pude encontrar na Pedagogia e que quero levar sempre comigo.

Ao Professor Marcos Angelus, meu orientador, pela oportunidade de participar do seu projeto de pesquisa, onde pude adquirir mais conhecimento e aprender uma nova forma de fazer pesquisa.

Agradeço a todos/as os/as professores/as que durante toda a minha Educação Básica e Ensino Superior contribuíram para a minha formação.

Ademais, agradeço a banca examinadora, o Professor Erenildo Carlos e a Professora Maria da Salete, por terem aceitado o convite de avaliarem o meu trabalho e contribuírem para melhorar o meu texto.

Muito obrigada a todos/as que participaram desta jornada, que foi a minha graduação em Pedagogia, foram momentos maravilhosos! Agora, sigamos em frente, em busca de novos desafios e caminhos!

RESUMO

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o enunciado da gestão educacional ganha materialidade no discurso constitucional e a gestão democrática torna-se um princípio da educação pública. Em função deste acontecimento discursivo, esta pesquisa objetivou analisar o enunciado da gestão educacional na ordem do discurso político-pedagógico, a partir desse marco constitucional. Nossa abordagem teórico-metodológica consistiu na Análise Arqueológica do Discurso, que possibilitou operarmos com as noções arqueológicas de enunciado e discurso a partir dos escritos de Michel Foucault (2008). Como percurso metodológico, procedimentalmente, a pesquisa seguiu três passos elencados por Alcantara e Carlos (2013): fizemos o mapeamento dos documentos que conferem materialidade ao enunciado da gestão educacional (Constituição Federal de 1988, LDB/9394/96, Parecer/CNE/CEB/07/2010 e Resolução/04/2010); a escavação da zona do discurso político-pedagógico como um domínio que circunscreve o enunciado analisado; análise e descrição das séries enunciativas. Selecionamos três dessas séries para aprofundamento da análise em nossos resultados: a série enunciativa legalidade política; a série enunciativa político-educacional; e a série enunciativa pedagógica-escolar. Concluímos, a partir da análise e descrição dos enunciados, que há um feixe de relações constitutivas de cada uma das séries analisadas, que a ordem do discurso político-pedagógico exerce um *modus operandi* de retroalimentação entre o enunciado da gestão democrática e do ensino público.

Palavras-chave: gestão educacional; gestão democrática; discurso político-pedagógico.

ABSTRACT

Since the promulgation of the Federal Constitution of 1988, the concept of educational management has gained materiality in constitutional discourse, marking the point at which democratic management became a principle of public education. As a result of this discursive event, this research aimed to analyze the concept of educational management within the framework of political-pedagogical discourse, starting from this constitutional milestone. Our theoretical-methodological approach consisted of Archaeological Discourse Analysis, which allowed us to work with the archaeological notions of statement and discourse based on the writings of Michel Foucault (2008). Methodologically, the research followed three steps outlined by Alcantara and Carlos (2013): we mapped the documents that give materiality to the concept of educational management (Federal Constitution of 1988, LDB/9394/96, CNE/CEB/07/2010 Opinion, and Resolution/04/2010); excavated the zone of political-pedagogical discourse as a domain that circumscribes the analyzed concept; and analyzed and described the enunciative series. We selected three of these series for deeper analysis in our results: the political legality enunciative series; the political-educational enunciative series; and the pedagogical-school enunciative series. From the analysis and description of the statements, we concluded that there is a bundle of constitutive relationships within each of the analyzed series, and that the order of political-pedagogical discourse exerts a *modus operandi* of feedback between the concept of democratic management and public education.

Keywords: educational management; democratic management; political-pedagogical discourse.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - TCCs defendidos no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I.....	12
Figura 1 - Documentos norteadores da educação básica brasileira.....	25
Quadro 2 - Séries enunciativas.....	26
Quadro 3 - Série enunciativa da legalidade política.....	28
Figura 2 - Árvore de derivação enunciativa da gestão democrática.....	34
Figura 3 - Árvore de derivação enunciativa da gestão pública.....	35
Figura 4 - Árvore de derivação enunciativa da gestão das normas.....	36
Figura 5 - Árvore de derivação enunciativa da gestão participativa.....	37
Quadro 4 - Série enunciativa político-educacional.....	38
Figura 6 - Árvore de derivação enunciativa da gestão educacional.....	40
Figura 7 - Árvore de derivação enunciativa da gestão das prioridades educacionais.....	41
Figura 8 - Árvore de derivação enunciativa da gestão do ato educativo.....	42
Figura 9 - Árvore de derivação enunciativa da gestão dos processos educativos.....	43
Quadro 5 - Série enunciativa pedagógico-escolar.....	44
Figura 10 - Árvore de derivação enunciativa da gestão do trabalho pedagógico.....	46
Figura 11 - Árvore de derivação enunciativa da gestão da sala de aula.....	48
Figura 12 - Árvore de derivação enunciativa da gestão da escola/escolar.....	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 ELEMENTOS SUBJETIVOS, SÓCIO-POLÍTICOS E ACADÊMICOS PARA JUSTIFICAR UMA PESQUISA SOBRE O ENUNCIADO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO DISCURSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	9
1.2 O ENUNCIADO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PROBLEMA DE PESQUISA.....	13
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	15
 2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ACERCA DO ENUNCIADO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA, NA ORDEM DO DISCURSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	16
2.1 O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO COMO CONSTITUINTE TEMÁTICO DO OBJETO DE PESQUISA.....	16
2.2 DISCURSO E ENUNCIADO COMO ALTERNATIVAS ARQUEOLÓGICAS AOS DISPOSITIVOS INTERPRETATIVOS.....	19
2.3 DOCUMENTOS FONTE DA PESQUISA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO.....	23
 3 O ENUNCIADO DA GESTÃO EDUCACIONAL NA ORDEM DO DISCURSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS JURÍDICOS.....	28
3.1 SÉRIE ENUNCIATIVA DA LEGALIDADE POLÍTICA.....	28
3.2 SÉRIE ENUNCIATIVA POLÍTICO-EDUCACIONAL.....	38
3.3 SÉRIE ENUNCIATIVA PEDAGÓGICO-ESCOLAR.....	44
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
 REFERÊNCIAS.....	55

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objeto o enunciado da gestão educacional na ordem do discurso político-pedagógico. Analisa esse enunciado em alguns documentos jurídicos que norteiam a educação básica brasileira. A análise foi iniciada com a Constituição Federal (CF) de 1988, documento fundante do atual ordenamento jurídico nacional, que garante a educação pública como um direito de todos, ao conferir materialidade ao enunciado da gestão democrática, como um princípio constitucional da educação. Este capítulo introdutório justifica e problematiza o objeto da pesquisa, bem como apresenta a organização e estrutura do trabalho.

1.1 ELEMENTOS SUBJETIVOS, SÓCIO-POLÍTICOS E ACADÊMICOS PARA JUSTIFICAR UMA PESQUISA SOBRE O ENUNCIADO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO DISCURSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A minha vida acadêmica teve início em março de 2010, quando ingressei na graduação de Biblioteconomia. O curso tem por objetivo a formação de profissionais da informação. Sendo vinculado ao Departamento de Ciência da Informação, o curso integra o Centro de Ciências Sociais (CCSA), do Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A escolha por esse curso se deu a partir da influência de algumas amigas e pelo fato de achar uma área bem interessante. No tempo que cursei Biblioteconomia adquiri bastante conhecimento e passei por uma greve, que durou quatro meses. Além de cursar os componentes curriculares, ofertados pelo curso, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, (PIBIC).

Essa primeira experiência como bolsista de iniciação científica, possibilitou a apropriação de conteúdos, referentes às temáticas da gestão da informação e gestão do conhecimento, a partir de um processo de produção de conhecimento conjunta, envolvendo docentes e discentes, por meio de uma primeira aproximação à pesquisa.

Desse modo, destaco a minha participação como bolsista de iniciação científica, sendo orientada pela Profa. Dra. Emeide Nóbrega Duarte, participando de dois projetos de pesquisa. O primeiro projeto, que participei, entrei quando as pesquisas já estavam em andamento, na vigência 2012/2013. O plano de trabalho que ficou sob a minha responsabilidade apresentava como título: *Consolidação do mapeamento dos conteúdos temáticos entre docentes do CCSA e CE da UFPB*, o qual teve os seus resultados apresentados no XXI Encontro de Iniciação Científica (ENIC), em novembro de 2013.

O segundo projeto, que participei, ocorreu na vigência 2013/2014, com o plano: *Diagnóstico situacional do ambiente do Grupo de Pesquisa Informação, Aprendizagem e Conhecimento (GIACO)*. O relatório, resultado da pesquisa, foi apresentado no XXII ENIC, realizado no mês de novembro de 2014. Importante frisar que esse projeto originou a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Biblioteconomia.

Ainda no ano de 2014, no mês de fevereiro, participei do XVII Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação (EREBD), na cidade de Fortaleza, Ceará. No evento, apresentei o trabalho Redes Temáticas na Ciência da Informação: representação da informação e proposta para compartilhamento de conhecimento, em conjunto com as Professoras Emeide Nóbrega Duarte e Luciana Ferreira da Costa, e os bolsistas Paulo Victor Alves e David Costa Frazão.

A conclusão da minha primeira graduação foi no ano de 2015, momento em que apresentei o meu TCC *Adoção de ferramentas de inteligência organizacional no Grupo de Pesquisa “Informação, Aprendizagem e Conhecimento”*, com a orientação da Professora Dra. Emeide Nóbrega Duarte. Esse trabalho tinha como objetivo realizar o monitoramento ambiental do GIACO, por meio da utilização de ferramentas de inteligência competitiva - a análise *SWOT*, a Técnica de Grupo Nominal e da Técnica de Cenário - o que possibilitou a criação de ações inteligentes para a promoção e disseminação de novos conhecimentos, identificando as possibilidades de fortalecimento e consolidação do GIACO (Leal, 2015).

Minha segunda graduação, no curso de Pedagogia, do Centro de Educação (CE), do Campus I da UFPB, foi iniciada no período 2017.2, em fevereiro de 2018. Durante os primeiros períodos, tranquei algumas disciplinas, como Sociologia da Educação II, Economia da Educação, Educação e Diversidade Cultural e Política Educacional da Educação Básica. Além dessas disciplinas, por motivos pessoais, precisei trancar todas as disciplinas do quarto período. Voltei a estudar no período 2019.2 e estava indo bem, até que nos deparamos com uma pandemia, que afetou o mundo inteiro. Vimos-nos obrigados a parar e seguir um severo isolamento social, com o intuito de barrar a propagação de um vírus, totalmente desconhecido.

Passamos a viver uma nova realidade e as aulas, que estávamos acostumados a assistir nas salas da UFPB, passaram a ser realizadas por meio de aplicativos de comunicação em vídeo. Diante de um cenário de incertezas, voltei a assistir às aulas, a partir do período suplementar 2020.1. Nessa perspectiva, retornei aos estudos cursando poucas disciplinas e aproveitando para cursar as disciplinas que tinha trancado, anteriormente.

Adaptar-se à nova realidade foi um tanto difícil, mas consegui ir caminhando e cursando os componentes curriculares que me matriculei. Dessa forma, cursei disciplinas como Gestão Educacional (2020.2) e Estágio Supervisionado I Gestão Educacional (2021.1), que me possibilitaram participar de um novo projeto de pesquisa, desde o mês de setembro de 2021. As reuniões ocorriam de maneira remota e proporcionaram o aprendizado de uma nova forma de pesquisa, com outras referências, outra perspectiva de método e de saber. Isto foi ampliando ainda mais os meus conhecimentos.

A participação nessas reuniões me possibilitou vivenciar a minha segunda experiência como bolsista de iniciação científica, a partir do mês de março de 2022, no projeto de pesquisa orientado pelo Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara. O plano de trabalho apresentava como título: *O enunciado da gestão educacional na ordem do discurso político-pedagógico: análise dos documentos jurídicos*, tendo por objetivo pesquisar sobre o enunciado da gestão educacional, a partir dos documentos jurídicos, à luz da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de Michel Foucault.

Vale salientar que esse plano deu origem a escrita deste trabalho de conclusão de curso. Os resultados desse plano de trabalho foram apresentados no XXX Encontro de Iniciação Científica da UFPB, no mês de outubro de 2022 e na II Mostra CE, do Centro de Educação da UFPB, no mês de novembro de 2022. Desse modo, esses elementos justificam meu interesse pessoal pela questão analisada e o aprofundamento da pesquisa em forma de trabalho de conclusão de curso.

Do ponto de vista social, ou político-pedagógico, esta pesquisa também se justifica uma vez que o enunciado da gestão democrática ganha materialidade a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, passando a integrar o ordenamento jurídico, como pode ser visto no Art. 206, inciso VI, da CF: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/1996) reproduz o princípio da gestão democrática, em seu Art. 3, inciso VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

Ao se tornar um princípio constitucional a “[...] Gestão Democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar [...]” (Soares, 2016, p. 169), isto é a gestão democrática é pressuposto de inclusão dos diversos atores da escola, que fazem parte desse universo, todavia é importante entender que esse processo não ocorre de maneira tão clara em algumas situações. Desse modo, deve-se pensar na gestão democrática como um elemento norteador para a oferta de uma educação de qualidade. (Soares, 2016).

A relevância acadêmico-científica da análise deste objeto reside no fato de que a produção sobre gestão educacional nos TCCs do Curso de Pedagogia da UFPB totalizaram 121 (cento e vinte e um) trabalhos¹, produzidos entre os anos de 2020 até 2023, conforme podemos visualizar o quadro abaixo:

Quadro 1 - TCCs defendidos no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I

2020	29 (vinte e nove) trabalhos publicados
2021	35 (trinta e cinco) trabalhos publicados
2022	28 (vinte e oito) trabalhos publicados
2023	29 (vinte e nove) trabalhos publicados

Fonte: Repositório Institucional da UFPB

Desse universo de 121 (cento e vinte e uma) publicações, apenas 11 (onze) trabalhos utilizam a expressão gestão democrática em seus títulos ou resumos, e dentre esses 11 (onze), há 7 (sete) TCCs que de algum modo trazem a expressão discurso ao longo do trabalho.

Silva (2020) discorre sobre a gestão democrática e suas implicações na construção de uma escola de qualidade social; Santana (2020) analisa as implicações que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) traz para a gestão da escola; Belo (2021) visa identificar na extensão universitária, do Curso de Formação de Gestores em Educação Popular (FOGEP), alguns espaços de emergência das contribuições da educação popular para a formação de gestores escolares em uma perspectiva da gestão democrática; Silva (2021) faz uma análise de como a gestão escolar compreende a presença da educação sexual na escola pública; Rodrigues (2021) realiza a análise do correlato gestão democrática e EJA no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025); Almeida (2021) analisa os desafios da gestão escolar diante das relações de poder estabelecidas na Escola Cidadã Integral D. José Maria Pires, em João Pessoa; Souza (2023) faz a análise das contribuições da *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler* para o campo teórico da gestão democrática.

¹ Cabe ressaltar que o Art. 5º, da Resolução do Curso de Pedagogia Nº 006/2017 indique que “o TCC consiste na elaboração, pelo/a discente, de um trabalho resultante de pesquisa empírica ou bibliográfica, em forma de monografia [...]” (Universidade Federal da Paraíba, 2017, p. 3), a consulta a muito desses trabalhos evidencia que nem todos os TCCs produzidos e publicados no Curso de Pedagogia são necessariamente resultado de pesquisa. Muitos resultam de relatos de experiência, da participação do discente em estágios ou ações de extensão, por exemplo. Contudo, todos os TCCs transitam no campo que chamamos de acadêmico-científico.

Embora esses TCCs apresentem a palavra discurso, no decorrer do texto, com exceção de Rodrigues (2021), o fazem de maneira assistemática, utilizam a expressão como sinônimo de fala, de teoria, de abstração; ou sem tomar o discurso enquanto objeto de pesquisa. Apenas um TCC, analisa a gestão democrática, enquanto objeto do discurso, a partir de uma perspectiva enunciativa. Rodrigues (2021, p. 17), utilizou em sua pesquisa a Análise Arqueológica do Discurso, de Foucault (2008) e tem como problema de pesquisa a seguinte questão: “como está constituída a correlação enunciativa entre gestão democrática e Educação de Jovens e Adultos no Plano Municipal de Educação de João Pessoa?”. Quanto aos resultados apresentados, a análise de Rodrigues (2021, p. 18) apontaram que os correlatos que articulam a gestão democrática e a EJA que foram visualizados no Plano de Municipal de Educação/JP, evidenciam “[...] uma rede discursiva que afirma a educação pública como direito universal, pressuposto básico para construção da cidadania”.

Desse modo, esta pesquisa, junto ao trabalho feito por Rodrigues (2021) no sentido de ocupar uma lacuna de estudos arqueológico/discursivos no campo da gestão educacional, em uma perspectiva foucaultiana. Em outras palavras, assim como Rodrigues (2021), analisamos a gestão educacional como enunciado e como objeto do discurso, buscamos explicitar suas correlações enunciativas, suas regularidades, em suma, analisamos e descrevemos modos de se falar, escrever, traçar e articular coisas (enunciados) no campo da gestão da educação.

Em síntese, meu interesse pessoal em trabalhar com a AAD, somado às minhas participações em projetos de Iniciação Científica, a relevância que a gestão da educação tem no ordenamento jurídico educacional brasileiro, bem como a produção acadêmica que traz a gestão democrática no Curso de pedagogia, enquanto objeto do discurso, a partir de uma análise enunciativa, justificam essa pesquisa.

1.2 O ENUNCIADO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PROBLEMA DE PESQUISA

A partir do contexto de redemocratização, que ocorreu no país, na década de 1980, a sociedade é perpassada por uma série de transformações, que se estendem à educação (Pires e Gonçalves, 2019). Essas transformações são sentidas no âmbito da gestão educacional, momento em que novas concepções sobre a temática passam circular tanto no campo científico, quanto no campo político e jurídico. Assim, o enunciado da gestão educacional é materializado com a promulgação da CF de 1988, passando a integrar o ordenamento jurídico e a gestão democrática passa a ser um princípio constitucional (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/1996), replica o princípio constitucional, em seu Art. 3, acrescentando a “[...] legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996). Por sua vez, a Resolução Nº4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), replica o princípio constitucional e o Art. 3, da LDB/9394/1996, incluindo as “[...] normas dos respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 2010b).

Diante desse quadro político e normativo, temos como objeto de pesquisa *o enunciado da gestão educacional na ordem do discurso político-pedagógico*. A partir do nosso objeto de pesquisa, o nosso objetivo geral é analisar o enunciado da gestão educacional na ordem do discurso jurídico, a partir do marco constitucional de 1988. Essa análise foi feita a partir da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de Michel Foucault (2008), tomando como base os três passos elencados por Alcantara e Carlos (2013), que consistem no mapeamento dos documentos, na escavação da zona do discurso e na análise e descrição dos enunciados.

Como objetivos específicos, visamos: estudar sobre a abordagem teórico-metodológica da Análise Arqueológica do Discurso; discutir sobre o princípio da gestão democrática da educação instituído pela Constituição Federal de 1988; analisar o enunciado da gestão educacional a partir das categorias foucaultianas de enunciado e discurso, presentes nos documentos jurídicos. Esses documentos que instituem e regulam a gestão educacional são atravessados por uma dimensão política, daí o pressuposto de uma ordem discursiva político-pedagógica que circula no domínio jurídico. Desse modo, os documentos utilizados para a análise e selecionados foram: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/1996, a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com o acréscimo do Parecer CNE/CEB Nº 7 de 04 de abril de 2010, que foi identificado no mesmo documento que apresenta a Resolução Nº 4/2010.

Sendo assim, o enunciado da gestão democrática ganha *status* de princípio constitucional com a publicação da Constituição Federal de 1988 e é tomando o marco constitucional que a presente pesquisa buscou responder a seguinte questão: quais são as condições enunciativas de existência da gestão educacional na ordem do discurso político-pedagógico brasileiro?

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

No primeiro capítulo, apresentamos o nosso objeto de pesquisa e a relevância de estudar o enunciado da gestão educacional como objeto do discurso, na ordem do discurso político-pedagógico, dentro de um quadro dos TCCs, produzidos entre os anos de 2020-2024, na UFPB, que trabalharam com a temática da gestão democrática e continham a palavra discurso em seu texto. Além disso, evidenciamos o nosso objetivo geral e objetivos específicos, bem como a nossa questão de pesquisa. Finalizamos essa parte introdutória indicando como se deu a organização e estrutura do trabalho.

No capítulo seguinte, o capítulo 2, discorremos sobre a temática da gestão democrática, como um princípio constitucional da educação, garantido por lei. Caracterizamos a Análise Arqueológica do Discurso, como abordagem teórico-metodológica utilizada neste trabalho, de modo a indicar as principais diferenças entre esse tipo de análise e a análise interpretativa. Por fim, indicamos os documentos fonte da pesquisa e como os achados da nossa pesquisa foram organizados.

No capítulo 3, trazemos a descrição dos correlatos enunciativos, que compõem as séries enunciativas da legalidade política, político-educacional e pedagógico-escolar, onde podemos identificar a existência de um feixe de relações, em que esses enunciados se complementam, se retroalimentam e definem regras de funcionamento.

Nas considerações finais, verificamos se os objetivos foram alcançados, a partir da síntese dos resultados e tecemos considerações em função do que foi analisado.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ACERCA DO ENUNCIADO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA, NA ORDEM DO DISCURSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Neste capítulo, discorreremos sobre a gestão democrática da educação, que diante do processo de redemocratização que perpassou o país, na década de 1980, passa a ser objeto de reflexão e de disputas, na elaboração de políticas educacionais mais democráticas. Na sequência, apresentamos a Análise Arqueológica do Discurso, como abordagem teórico-metodológica, bem como, o percurso metodológico utilizado na pesquisa, que nos permitiu analisar o enunciado da gestão educacional. Além disso, apresentamos os documentos-fonte da pesquisa e como os achados com o termo gestão foram organizados, de modo a possibilitar a identificação de sete séries enunciativas, indicando que o enunciado da gestão educacional apresenta correlações marcadas por séries de signos e de enunciados.

2.1 O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO COMO CONSTITUINTE TEMÁTICO DO OBJETO DE PESQUISA

Com as transformações decorrentes do nosso capitalismo tardio², o Brasil passa por uma série de mudanças, em meados da década de 1920. Uma delas diz respeito à industrialização, que intensificou a instalação de fábricas no território nacional, processo que requereu uma expansão da rede escolar. Desse modo, o Estado passou a fornecer uma educação que atendesse os objetivos das fábricas, algo que acabou sendo refletido em todas as instâncias da escola, principalmente, no âmbito da administração escolar, que seguia os moldes administrativos das fábricas (Eggers, 2016).

² Silva (2012, p. 19-20) aponta que o termo capitalismo tardio foi elaborado por Werner Sombart (1863–1941), que classifica as fases do capitalismo como juventude, maturidade e velhice [...]. Segundo o autor (2012, p. 17), “o período denominado como capitalismo tardio é marcado pela expansão do processo de acumulação – possível porque houve uma elevação da taxa de lucro –, mas que tornou as contradições internas do modo de produção capitalista ainda mais agudas. [...]”. Nesse sentido, o capitalismo tardio, apresentado por Mandel, “[...] se refere à discussão sobre o capitalismo pós-1945 em uma perspectiva marxista. [...]” (Cardoso, 2018, p. 2). No contexto do nosso trabalho, todavia, a expressão capitalismo tardio, pode ser melhor compreendida a partir da explicação dada por João Manuel Cardoso de Mello, conforme aponta Coutinho (2001, p. 38-39 - grifo do autor): “[Mello em] *O capitalismo tardio* refere às origens da industrialização brasileira à diversificação da economia cafeeira e ao transbordamento do capital cafeeiro pelos vários segmentos da economia regional paulista. O fundamental [nesse] trabalho, no entanto, é a caracterização das etapas do desenvolvimento econômico brasileiro, que se baseia em dois elementos: por um lado, em uma revisão da noção de industrialização, entendida como um processo de implantação de “forças produtivas capitalistas”; por outro, em uma peculiar caracterização das “forças produtivas especificamente capitalistas”, que associa à montagem de um setor interno de bens de produção. Para Mello, a trajetória do desenvolvimento econômico brasileiro seria a de constituição de “forças produtivas especificamente capitalistas”, no sentido aludido.

Com o modelo industrial adotado pela gestão das escolas sendo alvo de críticas, os esforços para a democratização da gestão educacional, bem como a expansão da escola pública datam da década de 1970, conforme aponta Filho (1992, p. 223):

Articuladas ao movimento de luta pela expansão da escola pública em todos os níveis e de reivindicações dos professores do País por melhores salários e pela melhoria da qualidade do ensino, surgiram também novas experiências de gestão democrática da escola pública, tanto durante a própria década de 70 como no decorrer da década de 80, quando governadores civis passaram a ser eleitos pelo povo. Ao lado do movimento pela democratização do acesso à educação pública, surgiu o movimento pela democratização institucional, ou seja, a democratização da gestão das instituições da sociedade. É nesse contexto que a área de educação assiste à introdução de experiências democráticas de planejamento da educação e de gestão da escola pública, em diversos lugares do País.

Vale salientar que Sander (2009) aponta que as concepções de gestão educacional foram fortemente marcadas por contradições e dicotomias, refletindo a conjuntura política e cultural do país. Nessa perspectiva, o conceito de gestão educacional vai se deslocando ao longo do tempo do campo administrativo-técnico-burocrático para o campo político-pedagógico. Outro importante aspecto evidenciado pelo autor é que "[...] o campo educacional é uma arena de lutas [...]" (Sander, 2009, p 69), dessa forma, a escola encontra-se no meio dessa disputa, e esse embate não ocorre apenas na esfera educacional, pois "[...] o Estado é campo de disputa entre classes sociais [...]" (Lima, *et. al.*, 2011, p. 1).

O Estado como campo de disputas, implica o entendimento acerca de um movimento entre o Estado e a Sociedade. De um lado as classes dominantes pressionam o Estado para que os seus interesses sejam mantidos, do outro lado dessa disputa, a classe dos trabalhadores tensiona o Estado para que as suas necessidades básicas sejam atendidas. Desse modo, na década de 1980, a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira, o país passa por diversas mudanças, incluindo o cenário educacional, uma vez que, as "[...] lutas e embates dos diferentes setores da sociedade foi elaborada a Constituição Federal de 1988, tendo como um de seus princípios educacionais a gestão democrática da educação" (Pires e Gonçalves, 2019, p. 2).

Sendo assim as políticas públicas educacionais passam a projetar cenários de democratização das escolas, a partir da concepção da gestão democrática. E é nesse cenário de redemocratização, que novas concepções sobre a gestão educacional emergem e a temática passa a ser objeto de reflexão, resultando em diversos estudos acadêmicos, que "[...] ganharam um novo olhar, mais crítico à (política da) educação. [...]" (Souza, 2008, p. 55),

além de ser um elemento essencial para a elaboração de diretrizes educacionais.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o enunciado da gestão educacional é materializado, e torna-se parte integrante do ordenamento jurídico brasileiro (Brasil, 1988). Ou seja, “[o] princípio da gestão democrática se materializou como resposta às demandas da sociedade e dos movimentos sociais no contexto de mudanças no Estado brasileiro com o fim da ditadura militar. [...]” (Pires e Gonçalves, 2019, p. 2). Dessa forma, “[a] gestão democrática da educação como princípio constitucional, por sua vez, denota uma construção histórica marcada pela luta política de educadores e entidades” (Rodrigues, 2021, p. 33).

O Art. 206, inciso VI, da CF indica a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988). A LDB/9394/1996 replica esse princípio constitucional, além de adicionar os elementos de ensino, em seu Art. 3, inciso VII: “Art. 3º . O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...]” (Brasil, 1996).

Embora tenha sido materializada enunciativamente na Constituição de 1988, “[...] a gestão democrática fica assegurada para as futuras legislações como um princípio a ser seguido, reforçado pela expressão genérica: *na forma da lei*, acrescida no texto constitucional. [...]” (Martins e Ferreira, 2019, p. 205. grifo dos autores). Lima, *et. al.* (2011, p. 3) indicam que ainda há

[...] amarras para a consolidação da gestão democrática, principalmente em três artigos [da LDB 9394/1996]: [...] Artigo 3º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; Artigo 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às Unidades Escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Conforme ressaltam os autores, ainda que tenha ocorrido um avanço, com a elevação da gestão democrática como princípio constitucional, “[...] não conseguimos avançar com os elementos que possibilitariam alavancar a democratização nas relações administrativas, pedagógicas e financeiras [...]” (Lima, *et. al.* 2011, p. 3).

Mesmo sendo um princípio constitucional “[...] a gestão democrática não é algo a ser imposto de cima para baixo, por força de um marco legal (...)” (Moraes e Ruiz, 2017, p. 214) e apresenta como pressuposto “[...] a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar [...]” (Soares, 2016, p. 169), incluindo os diversos atores da escola, além dos docentes os quais fazem parte desse universo. Todavia, é importante que se tenha consciência que a participação democrática não ocorre de maneira tão clara:

[...] a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões. (Paro, 1992, p. 262-263).

Nessa perspectiva, é essencial entender “[...] a questão da Gestão Democrática para além do seu aspecto conceitual. [...] mas do entendimento de que a democratização da gestão é condição estruturante à qualidade e à efetividade da Educação [...]”. (Soares, 2016, p. 169-170). Sendo condição para a qualidade da educação, a gestão democrática é condição para a qualidade do ensino público e, em última análise, para a democratização da própria sociedade brasileira.

2.2 DISCURSO E ENUNCIADO COMO ALTERNATIVAS ARQUEOLÓGICAS AOS DISPOSITIVOS INTERPRETATIVOS

A metodologia da pesquisa é de caráter qualitativo e documental. Segundo Gil (2019, p. 175) a pesquisa qualitativa “[...] baseia-se no pressuposto de que a realidade pode ser vista sob múltiplas perspectivas. [...] o pesquisador qualitativo busca reduzir a distância entre ele e o que está sendo pesquisado [e] admite que sua pesquisa pode estar carregada de valores”. A pesquisa do tipo documental, apresenta como característica principal a utilização de documentos. Desse modo, a pesquisa documental tende a “[...] tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, [...] que constituem o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ter sido feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (Marconi e Lakatos, 2022, p. 202). Sendo assim, “[a] pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. [...]” (Severino, 2007, p. 122-123).

Como abordagem teórico-metodológica, foi utilizada a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de Foucault (2008), o que possibilitou a análise do enunciado da gestão educacional, nos documentos que subsidiaram a pesquisa, uma vez que o discurso encontra-se nos domínios da linguagem, sendo “[...] constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência [...]” (Foucault, 2008, p. 122).

Desse modo, ao tomar como ponto de partida o signo, a AAD opera rupturas com outros dispositivos de análise, tais como a interpretação. A AAD orienta as análises dos próprios discursos, em sua materialidade enunciativa. Vale destacar que, para compreender as diferenças entre a Análise Interpretativa e a Análise Arqueológica do Discurso, mapeamos o termo interpretação no livro *A Arqueologia do Saber*, de Michel Foucault (2008). O exercício consistiu em fazer uma análise de como a ideia da interpretação estava posta no texto, o que resultou no total de 21 achados, com a seleção dos seguintes termos: Interpretação (15 achados); Interpretações (3 achados); Interpretar (3 achados).

Diante da análise realizada, podemos perceber que “[...] destina a ser interpretação ou escuta de um já-dito que seria, ao mesmo tempo, um não-dito. [...]” (Foucault, 2008, p. 28), isto é, a interpretação busca coisas que não foram ditas, naquilo que foi dito, estando ligada a algo que está oculto ou implícito, prestes a ser revelado. Sendo assim, o movimento interpretativo tenta descobrir nas entrelinhas o que não foi dito, a partir do que foi dito, em uma tentativa de multiplicar sentidos e significados, conforme explica Foucault (2008, p. 136): “[...] Interpretar é uma maneira de reagir à pobreza enunciativa [da linguagem] e de compensá-la pela multiplicação do sentido [...]”.

Segundo Foucault (2008), a interpretação pode ser vista como um nível de análise particular, no qual o sujeito pode se relacionar com a ciência, com a filosofia, com a teologia, com as artes etc. Desde sempre somos educados a interpretar. Aprendemos a interpretar na escola, quando é realizada a leitura de algum texto e é solicitado que seja feita a interpretação do que o texto está dizendo, por exemplo. A interpretação, também, perpassa o nosso cotidiano, quando tentamos entender as entrelinhas na fala de um interlocutor ou inferir seus pensamentos. Aprendemos muito a interpretar e pouco a analisar.

Como exposto anteriormente, a interpretação é utilizada como uma forma de reagir a pobreza da linguagem, haja vista que o enunciado é raro, finito e limitado, e para descrevê-lo é preciso fazer um tipo particular de análise, a interpretação não basta:

Diferentemente de todas essas interpretações cuja própria existência só é possível pela raridade efetiva dos enunciados, mas que entretanto não tomam conhecimento dela, e, ao contrário, tomam como tema a compacta riqueza do que é dito, a análise das formações discursivas se volta para essa raridade; toma-a por objeto explícito [...] (Foucault, 2008, p. 136).

Outra característica atribuída ao enunciado é que ele apresenta uma relação de coexistência, tendo como o seu correlato a existência de um outro enunciado. Conforme Foucault (2008, p. 165-167 - grifo do autor) explica que

[...] nenhum enunciado [pode] ser considerado como inativo e valer como sombra ou decalque pouco reais de um enunciado inicial. Todo o campo enunciativo é, ao mesmo tempo, regular e vigilante: é insone; o menor enunciado - o mais discreto ou banal - coloca em prática todo o jogo das regras segundo as quais são formados seu objeto, sua modalidade, os conceitos que utiliza e a estratégia de que faz parte. As regras jamais se apresentam nas formulações; atravessam-nas e constituem para elas um espaço de coexistência; não podemos, pois, encontrar o enunciado singular que as articularia. Entretanto, certos grupos de enunciados empregam essas regras em sua forma mais geral e mais largamente aplicável; a partir deles, podemos ver como outros objetos, outros conceitos, outras modalidades enunciativas, ou outras escolhas estratégicas, podem ser formados a partir de regras menos gerais e cujo domínio de aplicação é mais específico. Pode-se, assim, descrever uma árvore de *derivação* enunciativa: em sua base, os enunciados que empregam as regras de formação em sua extensão mais ampla; no alto, e depois de um certo número de ramificações, os enunciados que empregam a mesma regularidade, porém mais sutilmente articulada, mais bem delimitada e localizada em sua extensão. A arqueologia pode assim [...] constituir a árvore de derivação de um discurso, [colocando] junto à raiz, como *enunciados reitores*, os que se referem à definição das estruturas observáveis e do campo de objetos possíveis, os que prescrevem as formas de descrição e os códigos perceptivos de que ele pode servir-se, os que fazem aparecerem as possibilidades mais gerais de caracterização e abrem, assim, todo um domínio de conceitos a ser construídos; enfim, os que, constituindo uma escolha estratégica, dão lugar ao maior número de opções ulteriores. [...] Essa derivação a partir dos enunciados reitores não pode ser confundida com uma dedução que se efetuariá a partir de axiomas [...] Por mais que essas diferentes ordens sejam específicas e tenham cada uma sua autonomia, deve haver entre elas relações e dependências. [...].

Além disso, o enunciado não é visível, porém, não é oculto. Dessa forma, não é por meio da análise interpretativa, que o enunciado se tornará visível, já que

[...] não é, pois, uma interpretação dos fatos enunciativos que poderia trazê-los à luz, mas a análise de sua coexistência, de sua sucessão, de seu funcionamento mútuo, de sua determinação recíproca, de sua transformação independente ou correlativa. (Foucault, 2008, p. 33).

A interpretação é utilizada como um mecanismo de compensação da escassez enunciativa, possibilitando que o analista fale a partir e apesar do enunciado, e além de ampliar os seus significados, a interpretação fornece um dado nível de compreensão subjetiva das coisas. É importante salientar que devido à escassez enunciativa, o enunciado é raro, finito e limitado nos domínios da linguagem e para encontrá-lo é preciso que se faça uma análise de um outro nível, que não busca as entrelinhas no que foi dito:

[...] A análise enunciativa [...] se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva (Foucault, 2008, p. 124).

A AAD busca o enunciado, ocupando-se com o que está dito, com o que está posto. O que interessa nesse tipo de análise, é o saber que se tem a respeito de um dado fenômeno, e é esse saber que é discurso e é enunciado. Uma análise interpretativa de textos sobre gestão educacional buscará compreender os textos a partir do campo ideopolítico que os autores se posicionam, o contexto histórico em que os textos foram produzidos, a conjuntura etc. Na AAD, o interesse será em torno do funcionamento do enunciado *gestão educacional*, quais dizeres/regras sustentam esse discurso, ou como o discurso da gestão educacional está entrelaçado em outros dizeres.

Nessa perspectiva, será possível “[...] demonstrar [...] o princípio de dispersão e de repartição [em que] o termo discurso poderá ser fixado [como um] conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação [...]” (Foucault, 2008, p. 122). Ou seja

[...] a idéia de descrever essas dispersões; de pesquisar se entre esses elementos, que seguramente não se organizam como um edifício progressivamente dedutivo, nem como um livro sem medida que se escreveria, pouco a pouco, através do tempo, nem como a obra de um sujeito coletivo, não se poderia detectar uma regularidade: uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas. [...] No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos,

por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* [...] (Foucault, 2008, p. 42-43 - grifo do autor)

Diante da rejeição de Michel Foucault aos dispositivos hermenêuticos e exegéticos, podemos dizer que a interpretação pode ser o que chamamos de um obstáculo arqueológico³, sendo uma ferramenta amplamente usada em outras performances verbais, uma outra maneira de lidar com a linguagem e com o conhecimento. Nesse sentido, a AAD não trará uma compreensão das coisas, porquanto a compreensão é um produto fenomenológico da interpretação. A AAD trará uma consciência do que é o enunciado, ou seja, é por meio da AAD que se consegue produzir uma consciência enunciativa do saber.

Quanto ao percurso metodológico da pesquisa, foram aplicados os três procedimentos básicos, propostos por Alcantara e Carlos (2013). De acordo com os autores citados, os três passos são:

- mapeamento documental, que consiste na “[...] fase da investigação, [que] o objetivo é identificar, selecionar e organizar o corpus de documentos que propiciará a investigação” (Alcantara e Carlos, 2013, p. 72).
- escavação da zona do discurso “[...] é o momento da “leitura” sistemática de todo o material mapeado, de adentrar o solo arqueológico em busca dos artefatos enunciativos. [...]” (Alcantara e Carlos, 2013, p. 72).
- finalizando com a análise e descrição dos enunciados, momento em que “[...] o pesquisador deve identificar as unidades enunciativas, [...] a partir do documento consultado [...]” (Alcantara e Carlos, 2013, p. 73).

Seguindo esse percurso metodológico, conseguimos fazer a análise dos documentos selecionados, tendo em vista as definições das noções arqueológicas de discurso e enunciado, apresentadas em Foucault (2008). Foi possível identificar as correlações estabelecidas em cada um desses documentos, descrevendo como os enunciados e seus correlatos aparecem nos documentos jurídicos.

2.3 DOCUMENTOS FONTE DA PESQUISA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Os documentos jurídicos selecionados para a análise foram: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 e a Resolução Nº 4, de 13

³ Parafraseando Gaston Bachelard acerca dos obstáculos epistemológicos.

de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Todavia, após uma análise inicial da Resolução/04/2010, foi possível identificar o Parecer Nº 7, de 04 de abril de 2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A Constituição Federal de 1988, em seu prefácio, indica ser um documento destinado a instaurar “[...] um Estado Democrático, [e] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais [...]” (Brasil, 1988) e que “[...] esses direitos individuais são condições impositivas da soberania do povo (o poder emana do povo) sobre aqueles que o governam. [...]” (de Sá e Lopes, 2023, p. 1117). Dentre esses direitos garantidos pela CF, está o direito à educação, conforme pode ser observado em seu Art. 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (Brasil, 1988). Além disso, a CF versa sobre os princípios que devem ser seguidos para garantir o direito à educação, e entre esses princípios temos o princípio da gestão democrática. Nesse sentido,

[...] a CF de 1988 marcou um momento importante para o processo educacional incorporando como um dos princípios educacionais a gestão democrática como parte dos sistemas de ensino, ao incorporar esse princípio destaca que seus desdobramentos sejam feitos por legislações posteriores de forma que o regulamente. (Pires e Gonçalves, 2019, p. 6).

Ainda no ano de 1988, conforme apontam Pires e Gonçalves, (2019, p. 7)

[...] começou a ser discutida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com o desgaste do regime autoritário anterior, seria necessária uma lei que atendesse o novo contexto educacional nessa transição democrática e que fosse pensada de acordo com a nova Constituição Federal.

Desse modo, após 8 (oito) anos da promulgação da CF de 1988, a LDB/9394/1996 foi sancionada. A lei evidenciava “[...] um momento de transição significativo para a educação brasileira” (Carvalho, 1998, p. 81), além de instituir “[...] os princípios gerais para todo o sistema educacional do País [...]” (Carneiro, *et. al.*, 2018, p. 191).

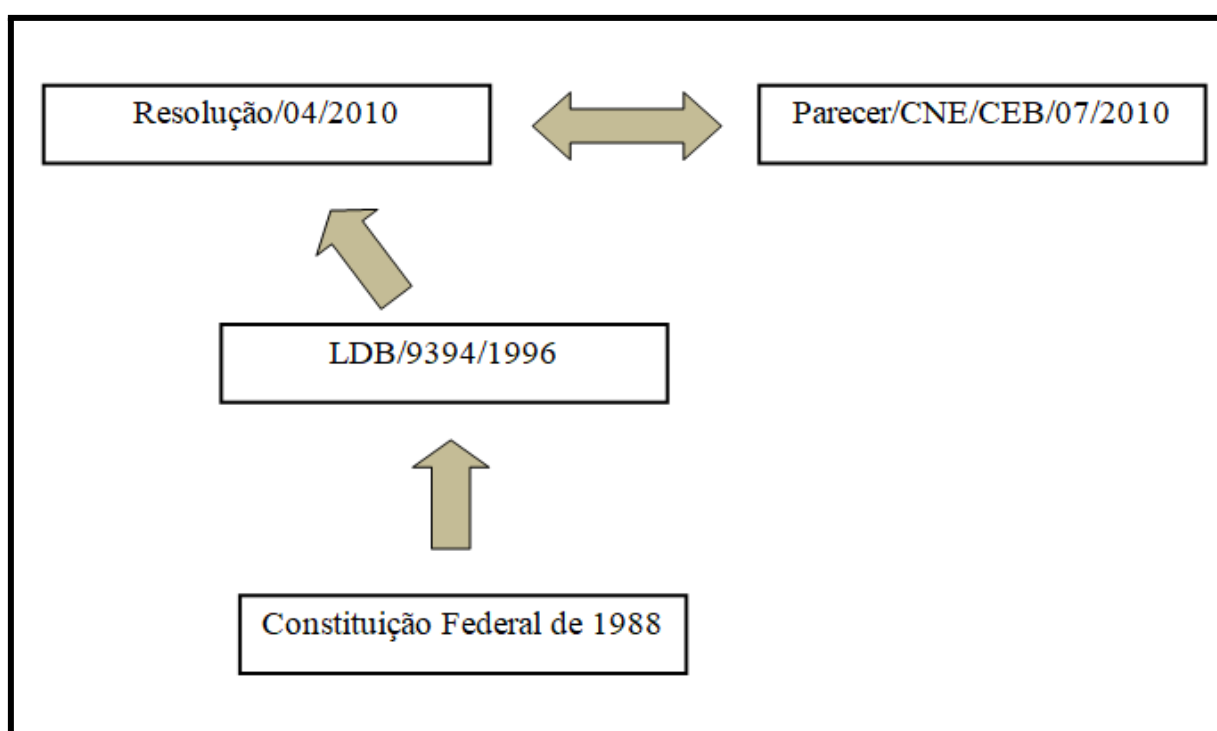
No ano de 2010, o Parecer/CNE/CEB/07/2010 e a Resolução/04/2010 resultaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Segundo de Sá e Lopes (2023, p. 1120), as diretrizes

[...] foram construídas com o objetivo de estabelecer as orientações e os princípios norteadores para a elaboração dos currículos das escolas de educação básica, em todo o país e, por conseguinte, são marco regulatório

que norteia a formação inicial e continuada de professores no Brasil, tendo como objetivo garantir a universalização do direito à educação (BRASIL, 2010). As DCNs, portanto, obedecem aos marcos legais garantidos pela Constituição Federal de 1988.

Esses são documentos jurídicos que norteiam a educação básica do país e como podemos observar na figura 1, esses documentos apresentam conexões e uma relação de dependência:

Figura 1 - Documentos norteadores da educação básica brasileira



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Na sequência da seleção desses documentos, ou mapeamento documental, foi iniciada a primeira análise dos documentos, a fase da escavação, onde foram encontrados 88 achados, com o termo gestão, identificados em 77 fragmentos:

- Constituição Federal de 1988: 3 achados com o termo gestão, em 3 fragmentos;
- LDB 9394/1996: 4 achados com o termo gestão, em 4 fragmentos;
- Parecer CNE/CEB Nº 07/2010: 57 achados com o termo gestão, em 50 fragmentos;
- Resolução CNE/CEB Nº 04/2010: 24 achados com o termo gestão, em 20 fragmentos.

Após os achados, cada documento teve os seus fragmentos codificados da seguinte forma:

- Constituição Federal de 1988: C1 a C3
- LDB 9394/1996: L1 a L4
- Parecer CNE/CEB Nº 07/2010: P1 a P50
- Resolução CNE/CEB Nº 04/2010: R1 a R20

Com a codificação, os fragmentos foram reorganizados conforme as seguintes categorias: Gestão democrática; Gestão financeira; Gestão; Gestão educacional; Gestão das prioridades educacionais; Gestão do trabalho pedagógico; Gestão pública; Gestão do currículo/Gestão curricular; Gestão do conhecimento; Gestão da escola/escolar; Gestão da sala de aula; Gestão participativa; Gestão da convivência; Gestão das emoções; Gestão das pessoas; Gestão do ato educativo; Gestão dos processos; Gestão das normas; Gestão de processos educativos.

Ao todo, foram identificadas 19 categorias, que foram agrupadas em 7 categorias maiores. Esse agrupamento de categorias é de suma importância, uma vez que, não estamos interessados em fazer uma análise documental, o nosso foco é analisar o enunciado, por isso, o parâmetro dessa reorganização foram as categorias e não os documentos. Tal exercício nos possibilitou romper com os documentos e com o texto, aproximando-nos da camada dos signos enunciativos. Sendo assim, podemos perceber que o enunciado da gestão tem a sua materialidade no discurso político-pedagógico, a partir de um domínio jurídico através das seguintes formas:

Quadro 2 - Séries enunciativas

político-educacional	Gestão educacional; Gestão das prioridades educacionais; Gestão do ato educativo; Gestão de processos educativos.
pedagógico-escolar	Gestão do trabalho pedagógico; Gestão da sala de aula; Gestão da escola / Gestão escolar.
epistemológica	Gestão do currículo / Gestão curricular; Gestão do conhecimento.
relações humanas	Gestão da convivência; Gestão das emoções;

	Gestão das pessoas.
legalidade política	Gestão democrática; Gestão pública; Gestão das normas; Gestão participativa.
economia	Gestão financeira.
técnico-operativo	Gestão dos processos.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Com a localização dessas séries enunciativas, identificamos que o enunciado da gestão educacional, na ordem do discurso político-pedagógico, apresenta correlações discursivas marcadas por diversas séries de signos. Após essa constatação, foi iniciada a etapa de identificação dos elementos, presentes nos fragmentos, e consequentemente, foi realizada a descrição dos enunciados. Vale salientar que, com a descrição de todos os enunciados, constantes nos 77 fragmentos em que apareceram o termo gestão, optamos por apresentar a descrição dos correlatos enunciativos que compõem três séries enunciativas: da legalidade política, político-educacional e a série pedagógico-escolar. É o que está detalhado no próximo capítulo.

3 O ENUNCIADO DA GESTÃO EDUCACIONAL NA ORDEM DO DISCURSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS JURÍDICOS

Conforme exposto no final do capítulo anterior, neste capítulo abordamos as séries enunciativas da legalidade política, político-educacional e pedagógico-escolar, apresentando as descrições dos fragmentos em que aparecem os enunciados que compõem cada dessas séries. Desse modo, identificamos os tipos de relações estabelecidas em cada uma das séries enunciativas analisadas, a partir do discurso jurídico, iniciado com a CF de 1988, perpassando a LDB 9394/1996, até chegar no Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 e na Resolução Nº 4/2010.

3.1 SÉRIE ENUNCIATIVA DA LEGALIDADE POLÍTICA

Esta série enunciativa é atravessada pelos seguintes correlatos enunciativos: gestão democrática, gestão pública, gestão das normas, gestão participativa. Esses correlatos, foram localizados em 32 fragmentos extraídos dos textos fonte selecionados, a saber:

Quadro 3 - Série enunciativa da legalidade política

Enunciado	Códigos
Gestão democrática	C1; L1; L2; L4; P1; P5; P20; P24; P26; P29; P32; P36; P40; P42; P43; P44; P45; P48; P50; R1; R8; R11; R12; R14; R16; R17; R18; R20
Gestão pública	P8; R3
Gestão das normas	P39
Gestão participativa	P15

Fonte: Elaboração própria, 2024

Nesta série enunciativa, a expressão gestão democrática é alçada em um princípio da educação, como consta no fragmento C1, retirado da Constituição Federal: “Art. 206 [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...]” (Brasil, 1988). Dessa forma, com a materialidade do enunciado da gestão democrática, a Constituição Federal apresenta dois elementos que vinculam a ideia de gestão democrática: ensino público e princípio.

A gestão democrática passa a ser vista como um princípio, estabelecendo uma relação de ordem funcional com o ensino público. Desse modo, a gestão democrática aciona o ensino público como um princípio jurídico, isto é, o ensino público tem na gestão democrática seu

principal sustentáculo. Do ponto de vista do discurso jurídico, esse é o princípio basilar para o ensino público.

O discurso jurídico na forma da lei, não é um discurso acadêmico (que se movimenta por meio do conhecimento), não é um discurso pedagógico (se movimentando no campo formativo). O discurso jurídico se movimenta por meio do signo do poder, da lei e da força do Estado. A gestão democrática é um princípio do ensino público, na ordem do discurso jurídico, porque é uma determinação legal. Nessa correlação com a gestão democrática é o público que formata a ideia de gestão democrática, do ponto de vista discursivo.

Podemos falar sobre participação, presença da comunidade escolar, eleições para escolha de gestores, tomada de decisões colegiadas etc. Contudo, na ordem do discurso jurídico, ao menos *a priori*, o que legitima a gestão democrática é sua correlação com o ensino público. É de suma importância não confundir gestão democrática com gestão compartilhada, ou gestão participativa. Esse é um achado importante, sobre a gestão democrática, na CF, que nos encaminha para a lei. Nesse caso, a lei em questão é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/1996.

A LDB/9394/1996 replica o princípio constitucional e acrescenta os elementos de ensino, o fragmento L1 apresenta: “Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...]” (Brasil, 1996). Mais uma vez, percebemos a ideia do público, a relação entre o público e democrático. Assim podemos afirmar que há uma regularidade discursiva, ou seja, uma regra que vincula gestão democrática e escola pública.

O fragmento L2, traz o Art. 14, da LDB 9394/1996 e nesse trecho podemos analisar o princípio da gestão democrática na forma da lei, uma vez que a CF já indicava que a gestão democrática deveria tomar corpo em uma lei, além de acrescentar a ideia de sistemas de ensino (federal, estadual, municipal e o Distrito Federal): “Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]” (Brasil, 1996). Esses sistemas definem as formas da gestão democrática, a partir de documentos como: os Planos Estaduais de Educação, os Planos Municipais de Educação, as Leis Orgânicas, as Constituições Municipais e demais legislações.

Ainda no Art. 14, da LDB 9394/1996, podemos identificar a ideia de norma, dentro do discurso jurídico, as normas da gestão democrática que regem o ensino público. Não faz referência aos princípios do ensino, mas às normas do princípio da gestão democrática, no

ensino. Outro ponto importante a ser destacado é que esse discurso diz respeito à Educação Básica, suas etapas e modalidades, não é um discurso sobre a Educação Superior.

O Art. 14, faz referência a participação dos sujeitos, no exercício da gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Esse sujeito que participa, o profissional da educação, é uma figura de grande importância, pois sua participação é um dos princípios da gestão democrática na Educação Básica, dentro da ordem discursiva que ganha materialidade na LDB/9394/96. Sem a participação fere-se ao menos um dos princípios da gestão democrática na Educação Básica, uma vez que, ela é posta como mais uma condição da gestão democrática. Os outros sujeitos participantes fazem parte da comunidade escolar e local, e estão articulados ao espaço da gestão democrática, por meio dos conselhos escolares ou equivalentes. Nessa perspectiva, a gestão democrática aparece como princípio do ensino público e a participação aparece como princípio da gestão democrática no ensino público.

Os Art. 16, Art. 17 e Art. 18, apresentam, respectivamente, os sistemas federal de ensino, os sistemas de ensino estaduais e do Distrito Federal - conselhos estaduais - e os sistemas municipais de ensino - conselhos municipais (Brasil, 1996), indicando mais uma vez que a LDB/9394/96, além de se colocar como a lei, indicada pela CF, também é a legislação que incide sobre os sistemas de ensino, em todos os entes da federação.

A Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, tem caráter político-jurídico, vinculada ao sistema federal de ensino e é vinculante para os sistemas de ensino estaduais e municipais, apresentando implicações nos três sistemas, além de replicar o princípio constitucional e o Art. 3, da LDB 9394/1996. No Art. 4º, da Resolução, mais uma vez percebemos a ideia de princípio da gestão democrática no ensino público, conforme consta no fragmento R1: “[...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 2010b). Dessa forma, podemos perceber que não é apenas a legislação, mas há a ideia de um sistema normativo.

No fragmento R8, o Art. 42. da Resolução/04/2010, apresenta os elementos constitutivos para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, dentre os quais, está a gestão democrática: “[...] o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente” (Brasil, 2010b).

Na sequência, no fragmento R11, consta que gestão democrática é um dos fundamentos para a construção coletiva do projeto político-pedagógico:

Artigo 44. O projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar: [...] VI - os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil); (Brasil, 2010b).

Podemos verificar que, novamente, a participação é uma condição para o exercício da gestão democrática, sendo um elemento essencial para a construção coletiva do projeto político-pedagógico, conforme, também, é apresentado no Art. 14, da LDB 9394/1996. Essa correlação entre gestão democrática e participação, válida no ensino público, também pode ser observada no fragmento P40, do Parecer/CNE/CEB/07/2010:

Compreender e realizar a Educação Básica, no seu compromisso social de habilitar o estudante para o exercício dos diversos direitos significa, portanto, potencializá-lo para a prática cidadã com plenitude, cujas habilidades se desenvolvem na escola e se realizam na comunidade em que os sujeitos atuam. Essa perspectiva pressupõe cumprir e transpor o disposto não apenas nos artigos 12 a 15, da LDB, mas significa cumpri-los como política pública e transpô-los como fundamento político-pedagógico, uma vez que o texto destes artigos deve harmonizar-se com o dos demais textos que regulamentam e orientam a Educação Básica. O ponto central da Lei, naqueles artigos, incide sobre a obrigatoriedade da participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação na tomada de decisões, quanto à elaboração e ao cumprimento do projeto político-pedagógico, com destaque para a **gestão democrática** e para a integração da sociedade com a escola, bem como pelo cuidado com as aprendizagens dos estudantes (Brasil 2010a - grifos nossos).

Nessa perspectiva, a educação básica perpassa a prática cidadã e a comunidade, sendo sustentada por meio de uma política pública e tendo como fundamento político-pedagógico, além de prever a participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação, a construção do projeto político-pedagógico, buscando articular a sociedade e as aprendizagens dos estudantes, no exercício da gestão democrática.

Esse acontecimento discursivo, que correlaciona gestão democrática e participação, também, pode ser visualizado no Art. 45 da Resolução/04/2010 (fragmento R12), que indica que o regimento escolar apresenta a natureza e a finalidade da instituição e as relações entre os órgãos colegiados, além de definir as normas pedagógicas, os critérios para a mobilidade do estudante e quais são os direitos e deveres dos seus sujeitos, como a representação estudantil e as instâncias colegiadas. Desse modo,

[...] um dos instrumentos de execução do projeto político-pedagógico, com transparência e responsabilidade. [...] O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição, da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados, das atribuições de seus órgãos e sujeitos, das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade do estudante, dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos e funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas (Brasil, 2010b).

Nesse contexto, identificamos que a gestão democrática, por ser um dos elementos constitutivos das Diretrizes, definidas pela Resolução/04/2010, está totalmente entrelaçada com os demais elementos, dando a ideia de que um sustenta o outro.

O Art. 54 (fragmento R16), em seu segundo parágrafo, outra vez, traz a ideia de vínculo entre a gestão democrática e o ensino público, tornando-a obrigatória para todas as instituições de ensino:

§ 2º É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação (Brasil, 2010b).

Ainda no Art. 54 (fragmento R17), terceiro parágrafo, consta que para o exercício da gestão democrática, a escola deve ser um espaço plural, dando a ideia de participação de todos os sujeitos, conforme também é explicitada no Art. 14 da LDB 9394/1996:

[...] § 3º No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas [...] (Brasil, 2010b)

Novamente, percebemos uma regularidade discursiva vinculando a gestão democrática, o ensino público e a participação dos sujeitos.

No fragmento R18, o Art. 55 da Resolução/04/2010 outra vez nos dá a ideia de participação, como princípio da gestão democrática, de modo a superar o autoritarismo, algo que se busca desde a promulgação da CF de 1988:

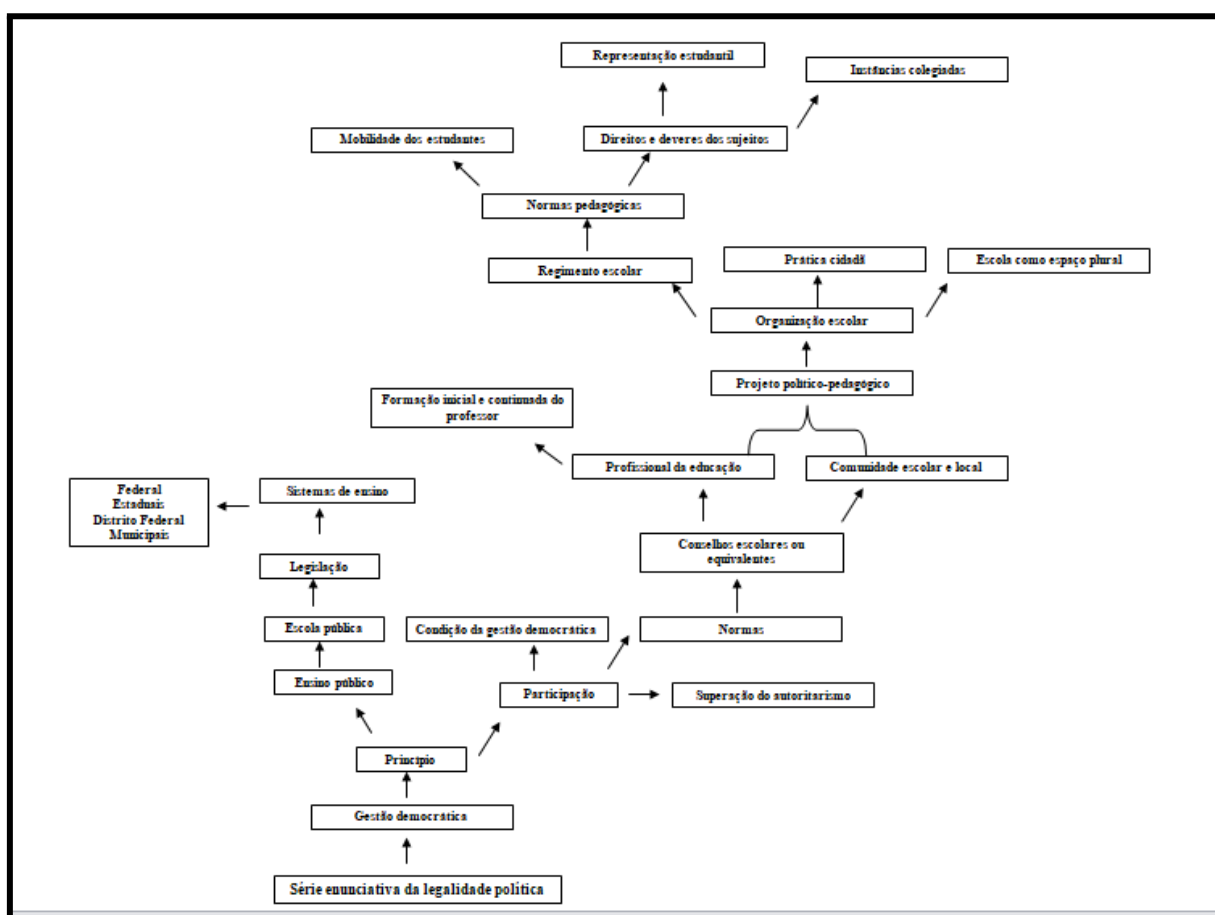
Art. 55 A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola [...] (Brasil, 2010b).

O fragmento R20, Art. 56, versa sobre a formação inicial e continuada do professor, indicando, mais uma vez, a participação do profissional da educação, como um princípio da gestão democrática, sendo essencial que esse profissional, na figura do professor deve ter ciência dessa relação entre o exercício da gestão democrática e participação coletiva:

[...] § 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas: [...] d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis (Brasil, 2010b).

Na sequência, podemos observar a árvore de derivação enunciativa do correlato da gestão democrática:

Figura 2 - Árvore de derivação enunciativa da gestão democrática



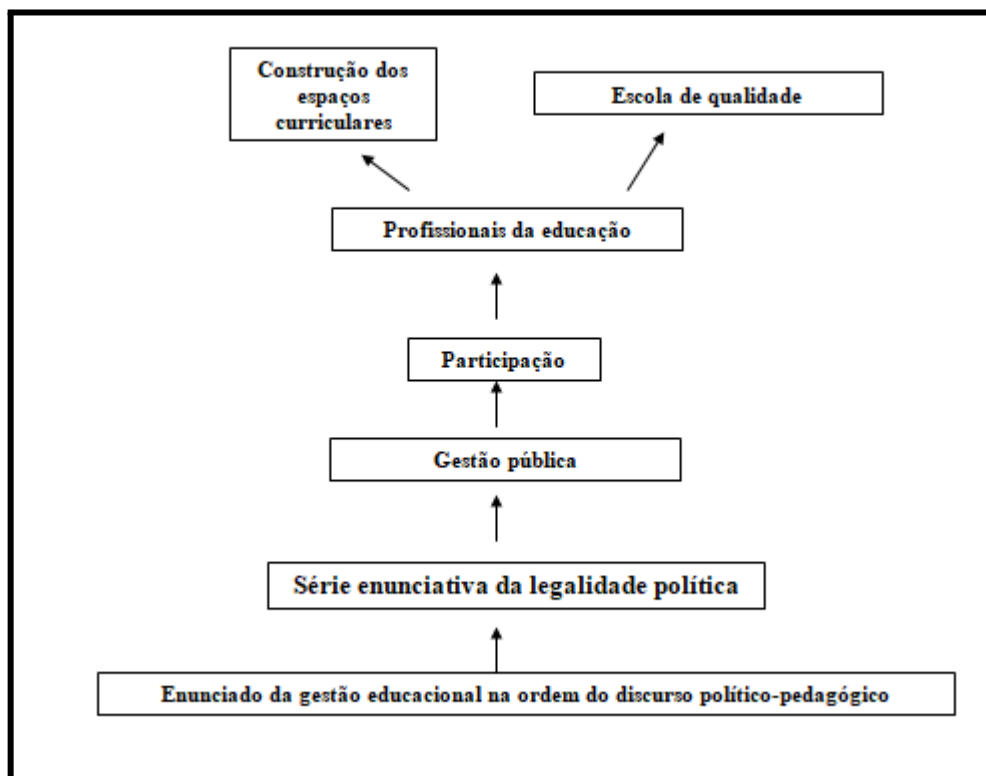
Fonte: Elaboração própria, 2024.

Quanto ao enunciado da gestão pública, ainda nessa ordem discursiva da legalidade política, podemos visualizar a sua correlação com o enunciado da gestão democrática, a partir da importância da participação dos profissionais da educação na construção dos espaços curriculares e de uma escola de qualidade, em parceria com as autoridades, as famílias, o Estado e a sociedade, conforme está exposto no fragmento R3, no Artigo 13 da Resolução/04/2010:

[§ 3º] II - ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade (Brasil, 2010b).

A árvore enunciativa do correlato da gestão pública apresenta a seguinte forma:

Figura 3 - Árvore de derivação enunciativa da gestão pública



Fonte: Elaboração própria, 2024.

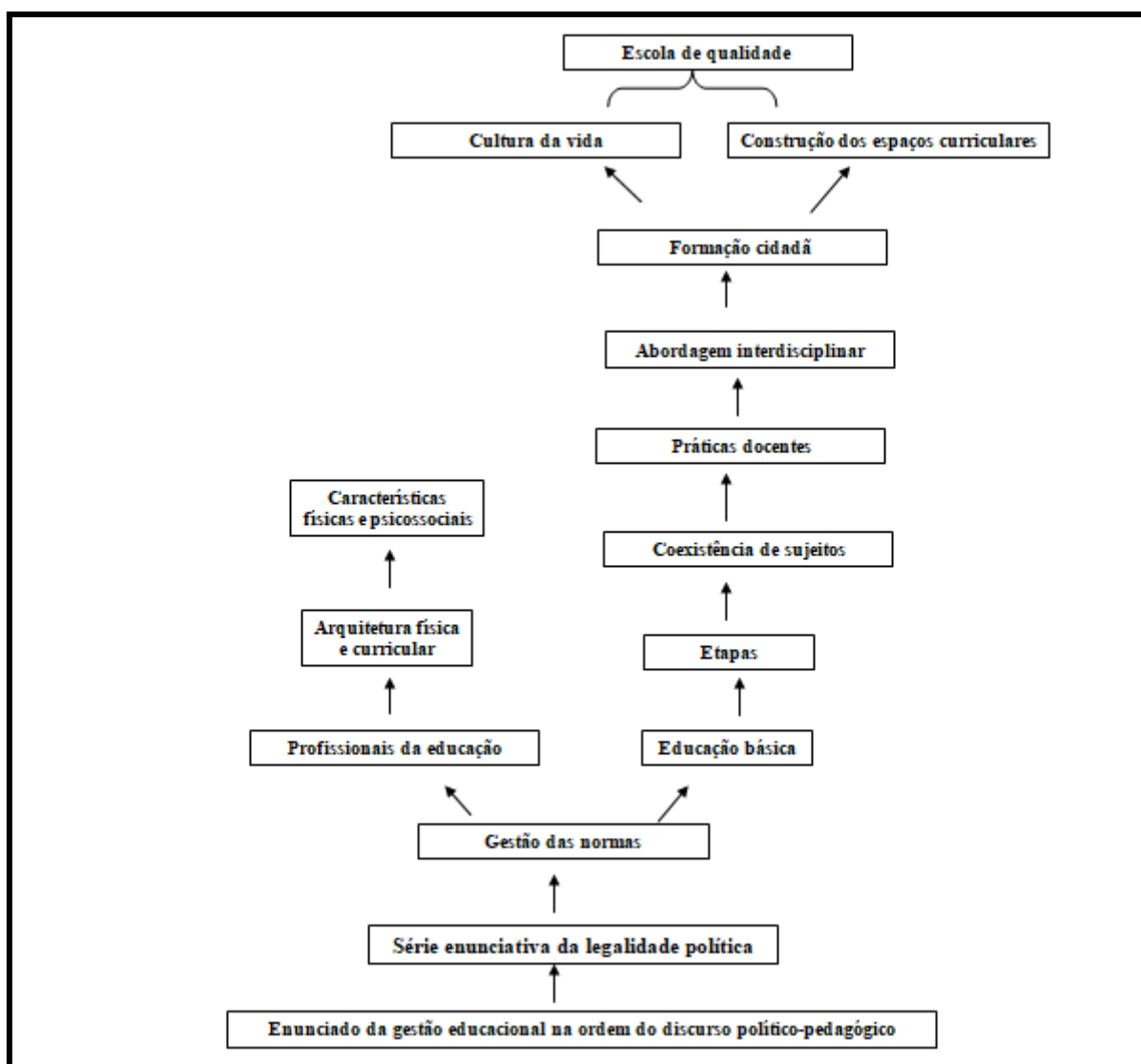
O correlato gestão das normas, assim como da gestão democrática e da gestão pública, apresenta relações com os profissionais da educação e a educação básica, uma vez que a organização das equipes de profissionais da educação e a arquitetura física e curricular, devem estar em consonância com os pressupostos da educação infantil, assumindo as suas características físicas e psicossociais. Esses aspectos, também, perpassam as demais etapas da educação básica, criando uma relação de coexistência dos sujeitos e direcionando as práticas docentes instrucionais, atitudinais e disciplinares, através de uma abordagem interdisciplinar, visando a formação cidadã para a cultura da vida, sendo imprescindíveis para a construção dos espaços curriculares e uma escola de qualidade, como observamos no fragmento P39, presente no Parecer/CNE/CEB/07/2010:

[...] tanto a organização das equipes de profissionais da educação quanto a arquitetura física e curricular da escola destinada às crianças da educação infantil deve corresponder às suas características físicas e psicossociais. O mesmo se aplica aos estudantes das demais etapas da Educação Básica. Estes cuidados guardam relação de coexistência dos sujeitos entre si, facilitam a

gestão das normas que orientam as práticas docentes instrucionais, atitudinais e disciplinares, mas correspondendo à abordagem interdisciplinar comprometida com a formação cidadã para a cultura da vida (Brasil, 2010a).

No correlato enunciativo da gestão das normas, podemos verificar as seguintes ramificações:

Figura 4 - Árvore de derivação enunciativa da gestão das normas



Fonte: Elaboração própria, 2024.

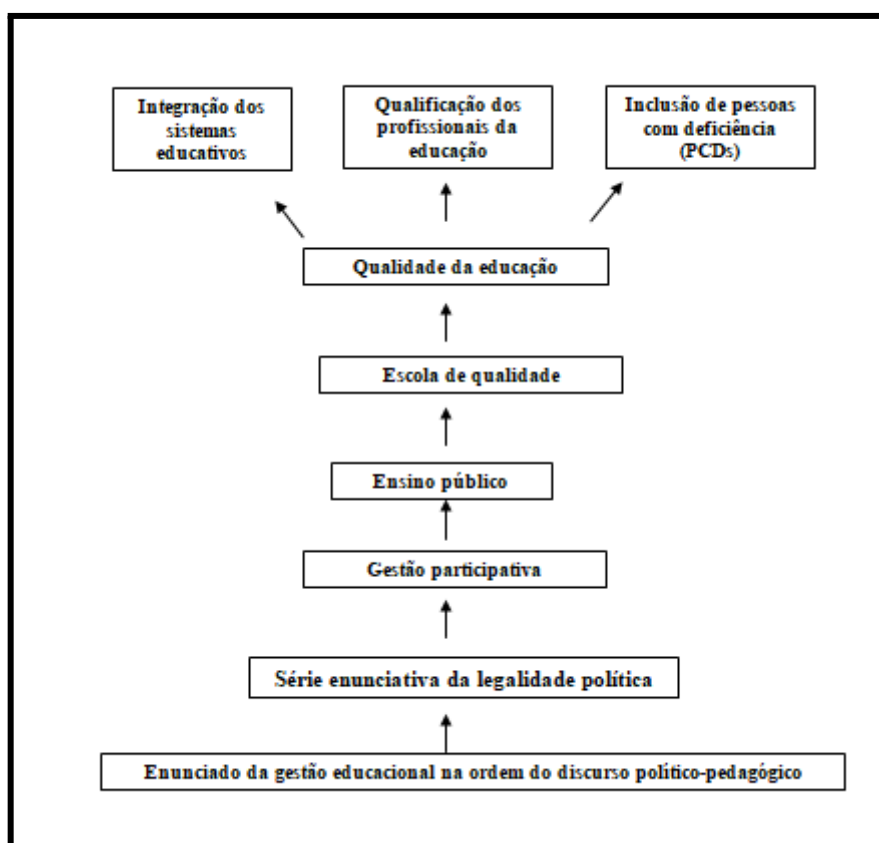
O enunciado da gestão participativa, aparece no fragmento P15, localizado no Parecer/CNE/CEB/07/2010, diz que:

As experiências em andamento [redes de aprendizagem] têm revelado êxitos e desafios vividos pelas redes na busca da qualidade da educação. Os

desafios centram-se, predominantemente, nos obstáculos para a gestão participativa, a qualificação dos funcionários, a integração entre instituições escolares de diferentes sistemas educativos (estadual e municipal, por exemplo) e a inclusão de estudantes com deficiência. (Brasil, 2010a).

Dessa forma, visualizamos a correlação entre os enunciados da gestão democrática, da gestão pública, da gestão das normas e da gestão participativa, devido ao acontecimento discursivo analisado reivindicar que a qualidade da educação pressuponha a qualificação dos funcionários e a integração entre instituições escolares dos diversos sistemas educativos, além de buscar a inclusão de estudantes com deficiência, aspectos que perpassam o ensino público e são essenciais à construção de uma escola de qualidade. Isso pode ser verificado na árvore de derivação enunciativa da gestão participativa:

Figura 5 - Árvore de derivação enunciativa da gestão participativa



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Como vimos, na série enunciativa da legalidade política há a coexistência de diversos enunciados, entre os quais encontra-se o enunciado da gestão democrática, que ganhou materialidade jurídica na Constituição Federal de 1988, período histórico para a redemocratização do país. Notamos que no discurso jurídico, a gestão democrática aciona o

enunciado do ensino público, apresentando uma relação de coexistência, de sustentação, de entrelaçamento, de retroalimentação.

De maneira coadjuvante, o enunciado da gestão democrática, nessa ordem discursiva analisada, aciona outros enunciados, que também a sustentam, tais como a participação coletiva, que é uma das condições primordiais para o seu exercício, sendo, também, um dos fundamentos para construção do projeto político-pedagógico e tendo a sua relação com os órgãos colegiados. Outro aspecto a ser destacado é que o enunciado da gestão democrática, também se relaciona com os enunciados da gestão pública, da gestão das normas e da gestão participativa, uma vez que, esses enunciados pressupõem a participação dos profissionais da educação, na construção dos espaços curriculares e de uma escola de qualidade, visando a formação cidadã para a cultura da vida dos/as educandos/as.

Enfim, podemos visualizar um feixe de relações, entre a gestão democrática, a gestão pública, a gestão das normas, a gestão participativa e os demais enunciados citados, dando ideia da existência de uma relação de complementaridade, que é acionada através da ordem do discurso jurídico, iniciando-se pela CF e caminhando através da LDB 9394/1996, do Parecer/CNE/CEB/07/2010 e da Resolução/04/2010.

3.2 SÉRIE ENUNCIATIVA POLÍTICO-EDUCACIONAL

Os correlatos enunciativos que atravessam a série enunciativa político-educacional são a gestão educacional, gestão das prioridades educacionais, a gestão do ato educativo, gestão de processos educativos. Esses correlatos, foram localizados em 6 fragmentos:

Quadro 4 - Série enunciativa político-educacional

Enunciado	Códigos
Gestão educacional	P3; P6
Gestão das prioridades educacionais	P4
Gestão do ato educativo	P34
Gestão dos processos educativos	P49; R19

Fonte: Elaboração própria, 2024

Com a descrição dos enunciados podemos visualizar que na série enunciativa político-educacional, a gestão educacional apresenta relações com a educação básica,

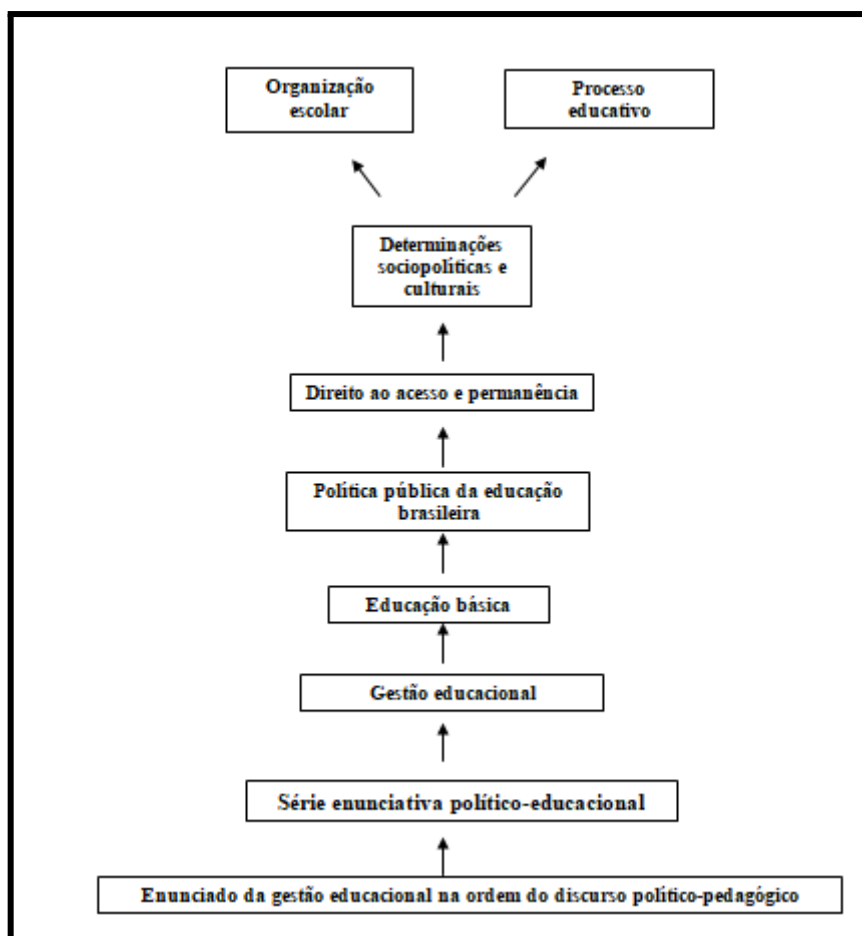
apontando que a educação básica é uma política pública da educação brasileira, conforme consta no fragmento P3, do Parecer/CNE/CEB/07/2010: “[a] Educação Básica, [...] apresenta sinais de que a gestão educacional e [as] políticas públicas poderá contribuir para a [...] elevação da qualidade da educação brasileira, [...]” (Brasil, 2010a). Nessa perspectiva, o signo qualidade educacional aciona um discurso pedagógico, uma gestão pedagógica.

Essa relação da gestão educacional com a educação básica, como uma política pública da educação brasileira apresenta elementos determinantes para a qualidade da educação, como aponta o fragmento P6:

O compromisso com a permanência do estudante na escola é, portanto, um desafio a ser assumido por todos, porque, além das determinações sociopolíticas e culturais, das diferenças individuais e da organização escolar vigente, há algo que supera a política reguladora dos processos educacionais: há os fluxos migratórios, além de outras variáveis que se refletem no processo educativo (Brasil, 2010a).

Nesse sentido, o direito à educação se dá no âmbito do direito ao acesso e à permanência, por meio de uma política regulatória da educação básica, que considere as determinações sociopolíticas e culturais, na organização escolar e no processo educativo. Dessa forma, a árvore de derivação enunciativa do correlato da gestão educacional apresenta a seguinte forma:

Figura 6 - Árvore de derivação enunciativa da gestão educacional



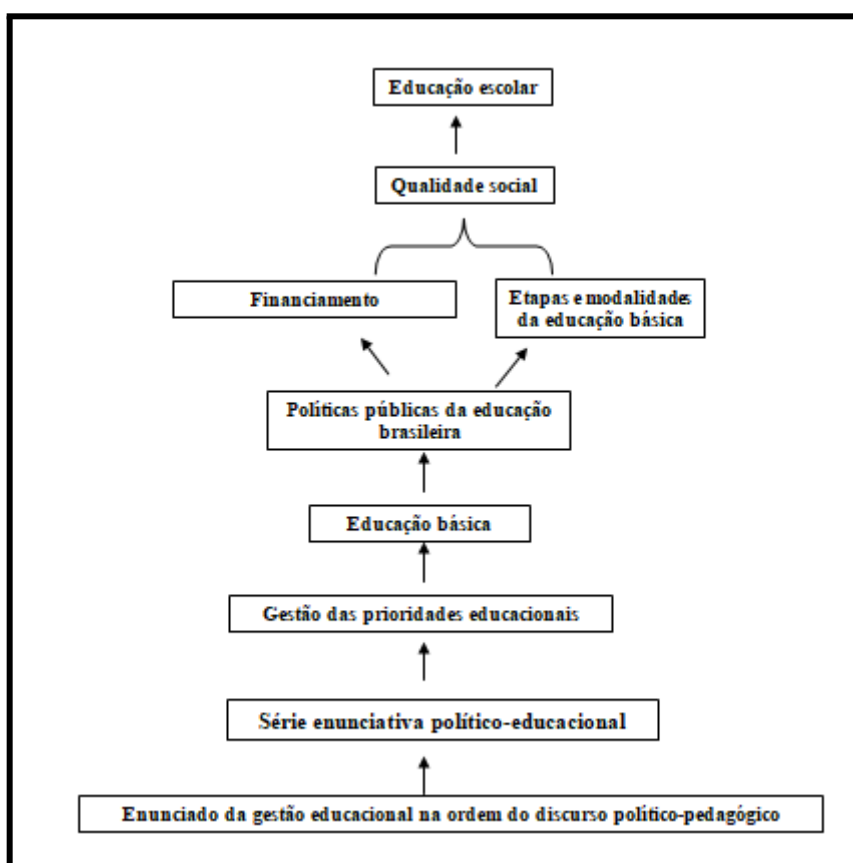
Fonte: Elaboração própria, 2024.

Assim como o enunciado da gestão educacional, o enunciado da gestão das prioridades educacionais evidencia relações com a educação básica e as políticas públicas da educação brasileira, trazendo novos elementos como financiamento e etapas e modalidades da educação básica, que podem ser identificadas no fragmento P4:

No que diz respeito às fontes de financiamento da Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades, no entanto, verifica-se que há dispersão, o que tem repercutido desfavoravelmente na unidade da gestão das prioridades educacionais voltadas para a conquista da qualidade social da educação escolar, inclusive em relação às metas previstas no PNE 2001-2010 [Plano Nacional de Educação]. Apesar da relevância do FUNDEF [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério], e agora com o FUNDEB [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação] em fase inicial de implantação, ainda não se tem política financeira compatível com as exigências da Educação Básica em sua pluridimensionalidade e totalidade. (Brasil, 2010a)

O enunciado da gestão das prioridades educacionais indica que a educação básica é organizada em etapas e modalidades, financiadas por meio de políticas públicas, que tem como objetivo a qualidade social, se materializando em forma de educação escolar. As ramificações que constituem o correlato da gestão das prioridades educacionais podem ser observadas na figura a seguir:

Figura 7 - Árvore de derivação enunciativa da gestão das prioridades educacionais



Fonte: Elaboração própria, 2024.

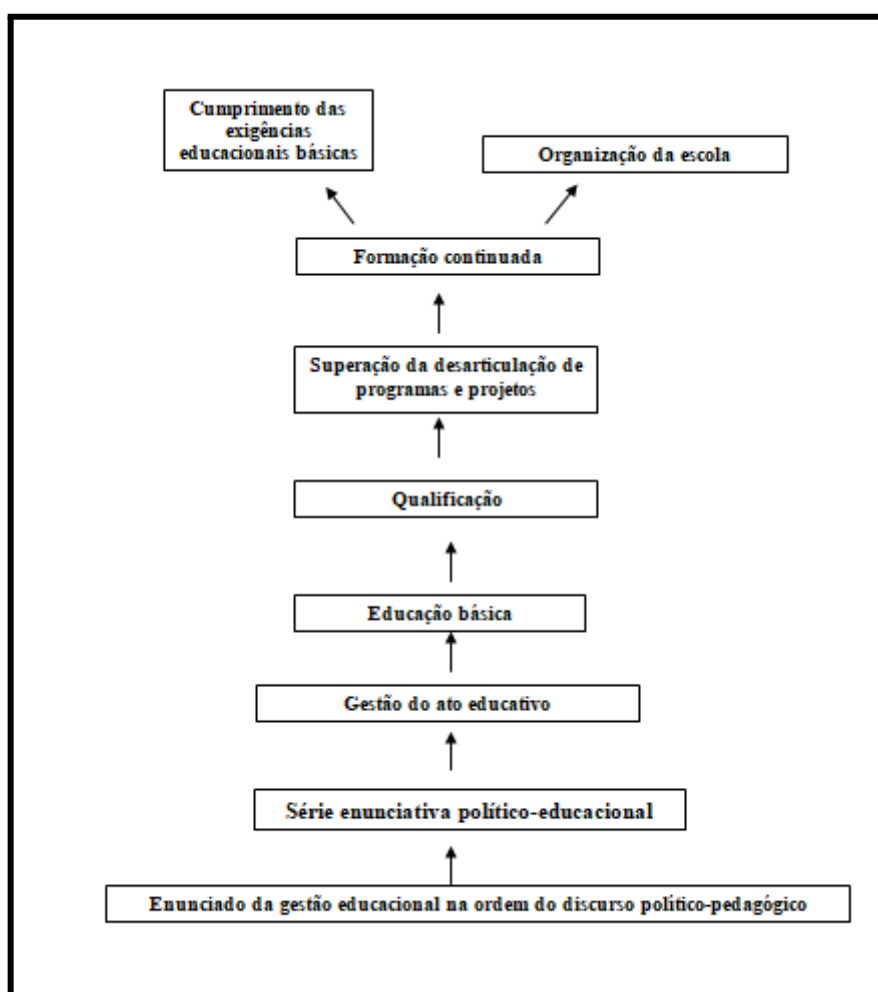
No enunciado da gestão do ato educativo, mais uma vez, podemos visualizar uma relação com a educação básica, todavia esse enunciado indica relações com a qualificação da educação básica (o pedagógico), como uma forma de superar as discontinuidades dos programas e projetos na escola e na sociedade, sendo necessário a busca de formação continuada, para o cumprimento das exigências educacionais básicas, como podemos verificar no fragmento P34:

Conscientes da complexidade e da abrangência [das] tarefas atribuídas às escolas, os responsáveis pela gestão do ato educativo sentem-se, por um lado, pouco amparados, face à desarticulação de programas e projetos

destinados à qualificação da Educação Básica; por outro, sentem-se desafiados, à medida que se tornam conscientes de que também eles se inscrevem num espaço em que necessitam preparar-se, continuamente, para atuar no mundo escolar e na sociedade. Como agentes educacionais, esses sujeitos sabem que o seu compromisso e o seu sucesso profissional requerem não apenas condições de trabalho. Exige-lhes formação continuada e clareza quanto à concepção de organização da escola [...] (Brasil, 2010a).

Desse modo, a qualificação da Educação Básica pressupõe a superação da desarticulação desses programas e projetos, no mundo escolar e na sociedade, bem como uma perspectiva político-pedagógica quanto à “[...] concepção de organização da escola [...]” referenciada no fragmento acima. A árvore de derivação enunciativa do correlato da gestão do ato educativo nos traz as seguintes relações:

Figura 8 - Árvore de derivação enunciativa da gestão do ato educativo



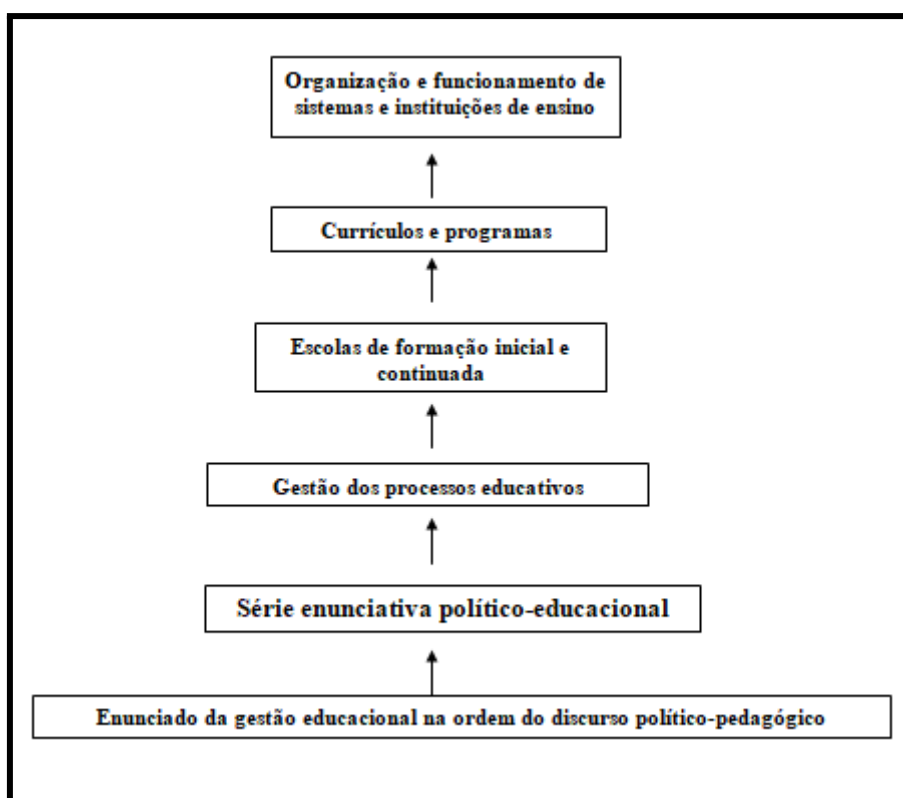
Fonte: Elaboração própria, 2024.

A gestão dos processos educativos traz relações com o enunciado da gestão do ato educativo, a partir da questão da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, como consta no fragmento R19, da Resolução/04/2010:

[Artigo 56.] § 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas: [...] c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; [...] (Brasil, 2010b)

Diante desse trecho, visualizamos que as escolas de formação dos profissionais da educação, destinadas a formação inicial e continuada, desses profissionais, possuem currículos e programas que contemplam a organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. Dessa forma, a árvore de derivação enunciativa do correlato da gestão dos processos educativos apresenta a seguinte forma:

Figura 9 - Árvore de derivação enunciativa da gestão dos processos educativos



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Com a descrição dos enunciados, constatamos que na série enunciativa político-educacional há coexistência de enunciados da gestão educacional, gestão das

prioridades educacionais, gestão do ato educativo e gestão de processos educativos. Esses enunciados acionam outros enunciados, que os sustentam, tais como a educação básica, sendo uma política pública da educação brasileira, desencadeando elementos que norteiam a qualidade da educação, como as políticas de financiamento, o direito ao acesso e permanência e a qualificação dos profissionais da educação, por meio da formação inicial e continuada.

Nessa direção, podemos visualizar um feixe de relações, entre os correlatos enunciativos do signo educacional, dando ideia da existência de uma relação de complementaridade, sendo acionada através do discurso político-pedagógico, perpassando os documentos do Parecer CNE/CEB/07/2010 e da Resolução/04/2010.

3.3 SÉRIE ENUNCIATIVA PEDAGÓGICO-ESCOLAR

Os correlatos enunciativos que constituem a série enunciativa pedagógico-escolar são: gestão do trabalho pedagógico, gestão da sala de aula e gestão da escola/escolar. Esses correlatos foram localizados em 17 fragmentos:

Quadro 5 - Série enunciativa pedagógico-escolar

Enunciado	Códigos
Gestão do trabalho pedagógico	P7; R2
Gestão da sala de aula	P14; P28
Gestão da escola/escolar	P12; P13; P23; P30; P31; P33; P35; P41; P46; P47; R4; R15; R16

Fonte: Elaboração Própria, 2024

Com base na descrição dos enunciados, identificamos que na série enunciativa pedagógico-escolar, o enunciado da gestão do trabalho pedagógico tem correlações com a educação básica e os sistemas educacionais, conforme consta no fragmento P7, do Parecer/CNE/CEB/07/2010:

Tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino e/ou vespertino), tempo parcial noturno e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), o que requer outra e diversa organização e gestão do trabalho pedagógico, contemplando as diferentes redes de ensino, a partir do

pressuposto de que compete a todas elas o desenvolvimento integral de suas demandas, numa tentativa de superação das desigualdades de natureza sociocultural, socioeconômica e outras (Brasil, 2010a).

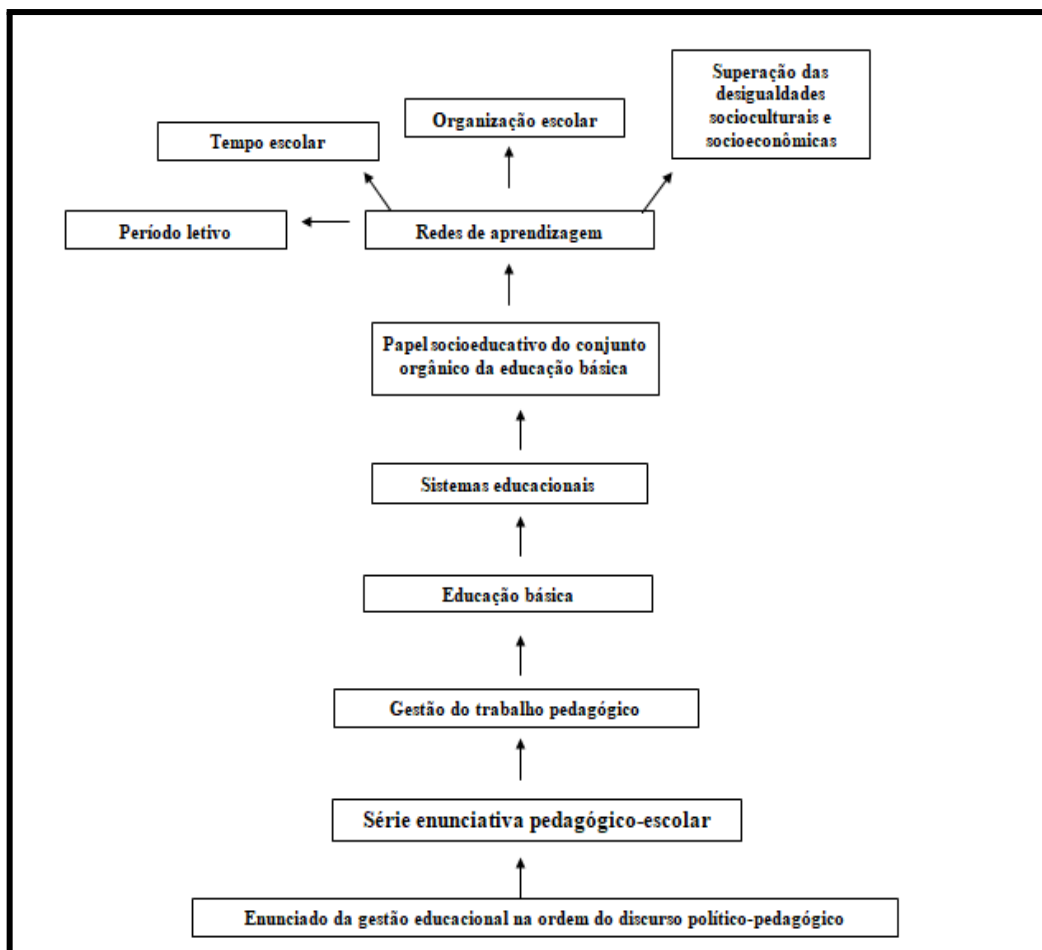
Dessa forma, o papel socioeducativo do conjunto orgânico da educação básica, regulado pelos sistemas de ensino, estipula o período letivo, das diferentes redes de ensino, visando superar as desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica.

Ainda sobre o enunciado da gestão do trabalho pedagógico, mais uma vez observamos as relações entre a educação básica e os sistemas educacionais, além de acionar elementos como período letivo, tempo escolar e organização. O fragmento R2, da Resolução/04/2010, nos diz que:

Artigo 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico. (Brasil, 2010b)

Cabe aos sistemas educacionais definirem os programas de escolas e a duração do período letivo, ampliando o papel socioeducativo que constitui o conjunto orgânico da educação básica. Na figura 10, podemos visualizar o feixe de relações existentes no correlato enunciativo da gestão do trabalho pedagógico:

Figura 10 - Árvore de derivação enunciativa da gestão do trabalho pedagógico



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Na sequência da descrição dos enunciados, temos o enunciado da gestão da sala de aula que assim como o enunciado da gestão do trabalho pedagógico, tem correlações com o tempo e a organização escolar. Vejamos o que consta no fragmento P14, do do Parecer CNE/CEB/07/2010:

Por isso, as redes de aprendizagem constituem-se em ferramenta didático-pedagógica relevante também nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação. Esta opção requer planejamento sistemático integrado, estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares. Envolve elementos constitutivos da gestão e das práticas docentes como infraestrutura favorável, prática por projetos, respeito ao tempo escolar, avaliação planejada, perfil do professor, perfil e papel da direção escolar, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao estudante, atividades complementares e parcerias. Mas inclui outros aspectos como interação com as famílias e a comunidade, valorização docente e outras medidas, entre as quais a instituição de plano de carreira, cargos e salários (Brasil, 2010a).

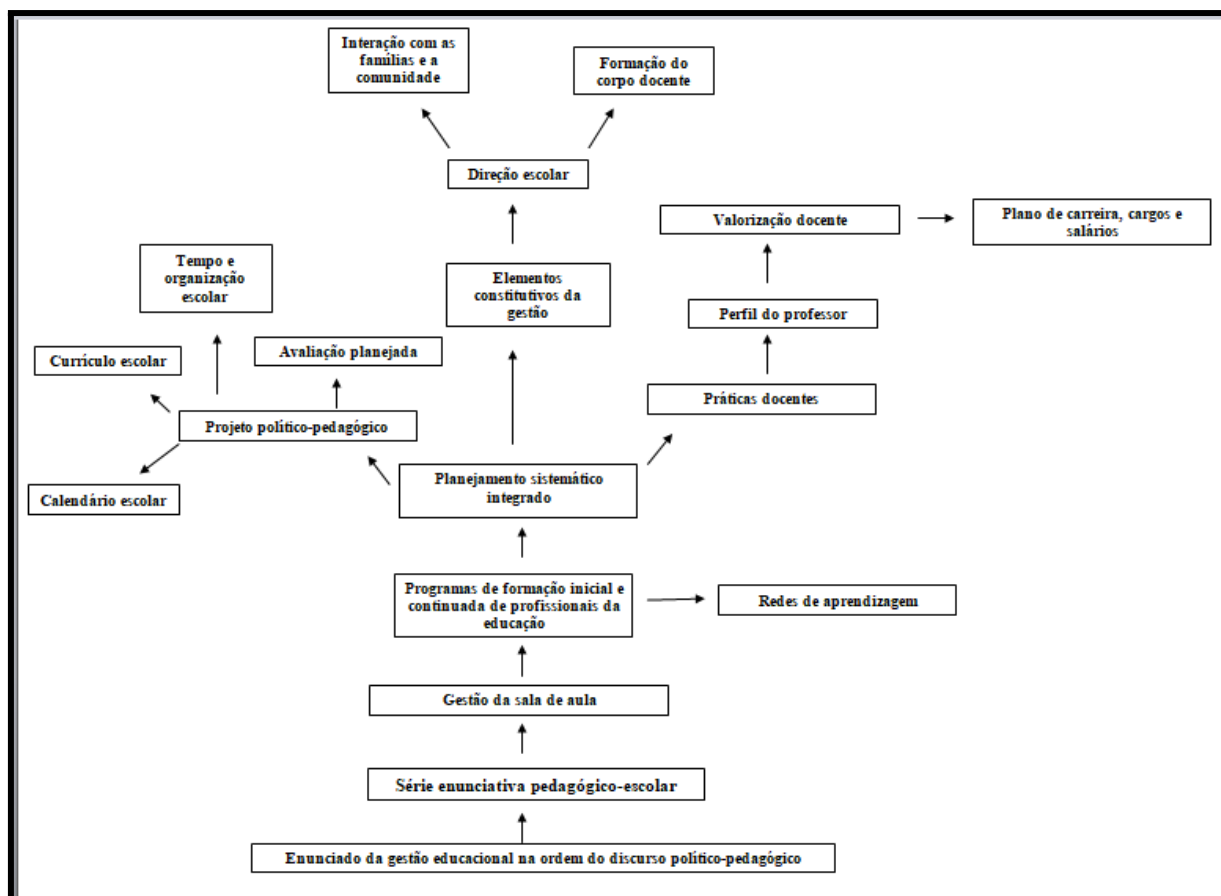
Além do tempo e da organização escolar, o enunciado da gestão da sala de aula indica que as redes de aprendizagem são uma ferramenta didático-pedagógica, que integram os programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a partir de um planejamento sistemático integrado, que auxiliam as unidades escolares, e envolvem os elementos constitutivos da gestão e as práticas docentes, tais elementos dizem respeito ao tempo escolar, a avaliação planejada, ao perfil do professor, a direção escolar, a formação do corpo docente, a interação com as famílias e a comunidade, a valorização docente e ao plano de carreira, cargos e salários.

Outros elementos que circundam a gestão da sala de aula, além da organização escolar, relacionam a gestão da sala de aula ao projeto político-pedagógico e ao currículo escolar. O fragmento P28, indica que,

[...] a comunidade escolar assume o projeto político-pedagógico não como peça constitutiva da lógica burocrática, menos ainda como elemento mágico capaz de solucionar todos os problemas da escola, mas como instância de construção coletiva, que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos de direitos à proteção e à participação social, de tal modo que: [...] X – traduza, claramente, os critérios orientadores da distribuição e organização do calendário escolar e da carga horária destinada à gestão e à docência, de tal modo que se viabilize a concretização do currículo escolar e, ao mesmo tempo, que os profissionais da educação sejam valorizados e estimulados a trabalharem prazerosamente [...] (Brasil, 2010a).

Ou seja, o projeto político-pedagógico aponta que os critérios orientadores da distribuição e organização do calendário escolar possibilitam a concretização do currículo escolar, a partir do trabalho dos profissionais da educação. Nesse sentido, a árvore de derivação enunciativa da gestão da sala de aula é constituída a partir das seguintes ramificações:

Figura 11 - Árvore de derivação enunciativa da gestão da sala de aula



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Quanto ao enunciado da gestão da escola/escolar, há uma correlação com o enunciado da gestão da sala de aula, a partir da questão do currículo escolar. No fragmento P12, do Parecer/CNE/CEB/07/2010, visualizamos que:

conceber a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas (Brasil, 2010a).

A partir de uma perspectiva transversal, do currículo escolar, a comunidade educativa deve atentar para os princípios e as finalidades da educação, de acordo com a realidade contextual dos sujeitos e da sociedade.

O fragmento P13, continua trazendo essa relação com o currículo escolar e a gestão da escola/escolar: “a matriz curricular constitui-se no espaço em que se delimita o conhecimento e representa, além de alternativa operacional que subsidia a gestão de determinado currículo

escolar, subsídio para a gestão da escola [...]” (Brasil, 2010a). Assim, a matriz curricular é uma alternativa operacional que auxilia o currículo escolar, a organização do tempo e espaço curricular, a carga horária docente e a gestão do conhecimento, através de uma abordagem interdisciplinar organizada a partir de eixos temáticos, que são determinados pela unidade escolar ou sistema educativo.

No fragmento P23, a gestão da escola/escolar, apresenta correlações com currículo escolar e projeto político pedagógico, assim como o enunciado da gestão da sala de aula, além de trazer novos elementos, como a gestão das pessoas:

a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e os procedimentos que viabilizam o trabalho de todos aqueles que se inscrevem no currículo em movimento expresso no projeto político pedagógico representam o conjunto de elementos que integram o trabalho pedagógico e a gestão da escola tendo como fundamento o que dispõem os artigos 14, 12 e 13, da LDB, respectivamente (Brasil, 2010a).

O fragmento R15, da Resolução/04/2010, pode ser como um complemento do fragmento P23, uma vez que indica que no enunciado da gestão da escola/escolar a organização do trabalho pedagógico e a gestão das pessoas devem estar em conformidade com o projeto político-pedagógico e os planos de escola, promovendo as devidas condições de trabalho, de acordo com as instâncias colegiadas:

[fragmento R15] Artigo 54. É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas (Brasil, 2010b).

No fragmento P30, do Parecer/CNE/CEB/07/2010, mais uma vez, encontramos correlações entre a gestão da escola/escolar e o projeto político-pedagógico, sendo articulados aos elementos da avaliação, das estratégias didático-pedagógicas, do conhecimento e da sociedade:

nestas Diretrizes, é a concepção de educação que fundamenta as dimensões da avaliação e das estratégias didático-pedagógicas a serem utilizadas. Essas três dimensões devem estar previstas no projeto político-pedagógico para nortear a relação pertinente que estabelece o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa (Brasil, 2010a).

Dessa maneira, as diretrizes apresentam uma concepção de educação que especifica quais serão as dimensões da avaliação e as estratégias didático-pedagógicas, que devem ser adotadas pela escola, tomando por base o projeto político-pedagógico, o conhecimento e a sociedade.

Outrossim, para a avaliação é necessário que a organização curricular e dos materiais didáticos estejam de acordo com a relação professor-estudante-conhecimento-escola, uma vez que o percurso escolar é permeado por diversas etapas de aprendizagem, sendo apropriado que sejam estabelecidas formas diferenciadas de atendimento, com a finalidade de combater a defasagem de conhecimentos. Conforme o fragmento P31:

[...] a avaliação requer outra forma de gestão da escola, de organização curricular, dos materiais didáticos, na relação professor-estudante-conhecimento-escola, pois, na medida em que o percurso escolar é marcado por diferentes etapas de aprendizagem, a escola precisará, também, organizar espaços e formas diferenciadas de atendimento, a fim de evitar que uma defasagem de conhecimentos se transforme numa lacuna permanente (Brasil, 2010a).

Em conformidade com o que consta no fragmento P31, que versa sobre a relação entre a gestão da escola/escolar e a organização curricular, de modo a possibilitar as diferentes etapas de aprendizagem, o fragmento P35 aciona a função social da escola, sendo a escola o local propício para as mais diversas interações, na elaboração do projeto político-pedagógico:

pensar, portanto, a organização, a gestão da escola é entender que esta, enquanto instituição dotada de função social, é palco de interações em que os seus atores colocam o projeto político-pedagógico em ação compartilhada. Nesse palco está a fonte de diferentes ideias, formuladas pelos vários sujeitos que dão vida aos programas educacionais (Brasil, 2010a).

A função social da escola torna-se um dos elementos que constituem o projeto político-pedagógico, a partir de uma ação compartilhada, sendo fonte de diferentes ideias criadas através dos programas educacionais. Nessa perspectiva, vale salientar que organização administrativo-pedagógica tem um compromisso social com a redução das desigualdades, em uma sociedade de classes. Conforme fragmento P47:

para que a gestão escolar cumpra o papel que cabe à escola, os gestores devem proceder a uma revisão de sua organização administrativo-pedagógica, a partir do tipo de cidadão que se propõe formar, o que exige compromisso social com a redução das desigualdades entre o ponto de partida do estudante e o ponto de chegada a uma sociedade de

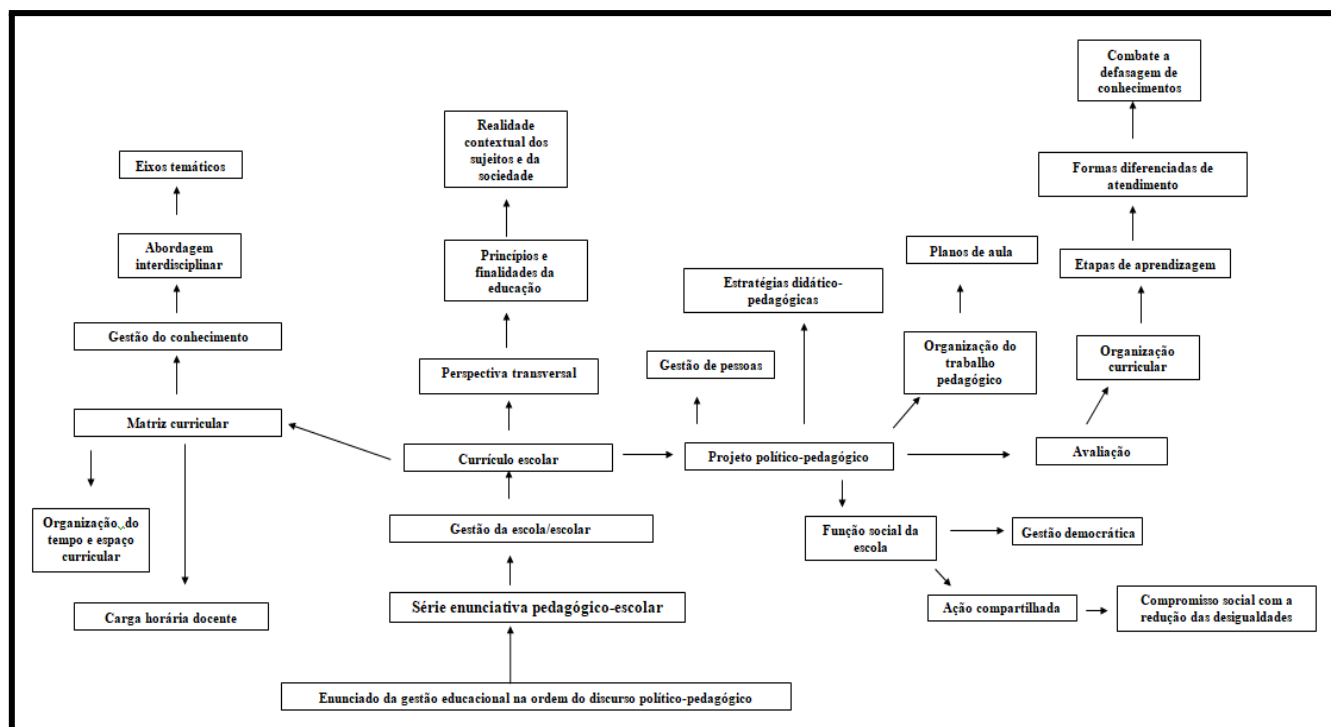
classes (Brasil, 2010a).

Para que a gestão escolar cumpra o seu papel social, a gestão democrática torna-se um elemento imprescindível, haja vista que a gestão democrática no ensino público, deve ser pautada por decisões coletivas tomadas pela comunidade escolar, obedecendo os princípios e finalidades da educação, como consta no fragmento R16, da Resolução/04/2010:

[Artigo 54.] § 2º É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação (Brasil, 2010b).

Diante do trecho exposto, visualizamos as correlações entre o enunciado da gestão da escola/escolar e a gestão democrática, que se sustentam em elementos como a participação coletiva e é um dos fundamentos da construção do projeto político-pedagógico, que por sua vez, apresenta correlações com a gestão da sala de aula. Além dessas relações, identificamos que um dos elementos que circundam a gestão da sala é a organização escolar, que também aparece como elemento fundante para a gestão do trabalho pedagógico. Sendo assim, a árvore de derivação enunciativa da gestão da escola/escolar pode ser representada da seguinte maneira:

Figura 12 - Árvore de derivação enunciativa da gestão da escola/escolar



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Nessa perspectiva, identificamos um feixe de relações, entre a gestão do trabalho pedagógico, a gestão da sala de aula, a gestão da escola/escolar e os demais enunciados citados, dando ideia da existência de uma correlação na série enunciativa pedagógica-escolar, que é acionada através do discurso jurídico, através do Parecer CNE/CEB/7/2010 e da Resolução/04/2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que Michel Foucault (2008), em sua arqueologia, rejeita os dispositivos hermenêuticos da interpretação e propõe outro modo de lidar com a problemática da linguagem, o qual chama de arqueologia do discurso. Identificamos em seus escritos as diferenças existentes entre a análise interpretativa e a AAD. Diferentemente de uma análise interpretativa, que busca o que está oculto ou nas entrelinhas, e acaba por multiplicar os sentidos e os significados das coisas ditas, vimos que a AAD nos põe diante do enunciado. Se a interpretação é uma forma de compensar a escassez dos enunciados, devido ao fato dele ser raro, finito, limitado, não visível, e o que ela nos entrega são significados e sentidos, a AAD nos entrega o próprio enunciado.

Desse modo, para visualizarmos o enunciado da gestão educacional, aceitamos o desafio foucaultiano-arqueológico de rejeitar os dispositivos interpretativos. Nessa perspectiva, ao buscarmos o enunciado, preocupamo-nos com o que está efetivamente dito e como esses dizeres estão entrelaçados em outros dizeres, sustentando um determinado discurso. Esse exercício foi primordial, para que pudéssemos avançar com a pesquisa e adentrar ao terreno arqueológico, aos documentos jurídicos, em busca do enunciado da gestão educacional.

Com a materialização do enunciado da gestão educacional na CF de 1988, a gestão democrática passa a ser enunciada como um princípio da educação, vinculada, também, à ideia de ensino. No âmbito do discurso jurídico, a educação é um campo de domínio em que circulam e coexistem diversos enunciados, dentre os quais, a gestão democrática aciona uma série de outros enunciados, apresentando uma relação de complementaridade, tendo início na CF de 1988 e perpassando a LDB 9394/1996, o Parecer/7/2010 e a Resolução/04/2010.

A busca do enunciado da gestão educacional nos documentos jurídicos possibilitou a identificação de 88 (oitenta e oito) achados com o termo gestão, que foram agrupados em categorias, permitindo uma análise que atravessou os documentos nos fazendo chegar aos signos evocativos que apresentam correlações com o enunciado da gestão educacional, na ordem do discurso político-pedagógico, especificamente a partir dos documentos jurídicos.

Vale salientar que, dos 77 (setenta e sete) fragmentos, apresentamos a análise e descrição de 38 (trinta e oito) que constam nas séries enunciativas da legalidade política, político-educacional e pedagógico-escolar. Dessa forma, ainda temos material que pode ser utilizado em um futuro Mestrado para realizar a análise e descrição das séries enunciativas,

que não foram contempladas nessa produção. Trata-se das seguintes séries enunciativas: epistemológica, das relações humanas, da economia e técnico-operativa.

A produção desse TCC, iniciada ainda no ano de 2022 a partir da minha participação no PIBIC, contribuiu para o aprendizado de uma forma de pesquisa diferente da que estava habituada. Revistando o TCC produzido em minha primeira graduação, fruto de um projeto PIBIC, vi que havia realizado uma análise interpretativa dos dados obtidos por meio da análise de *SWOT*. Após o monitoramento ambiental do GIACO, foi possível identificar os pontos positivos e pontos negativos, no ambiente interno do grupo, e as oportunidades e ameaças, presentes em seu ambiente externo, e de como essas informações poderiam contribuir para o crescimento, fortalecimento e consolidação desse grupo.

Nessa perspectiva, rejeitar os dispositivos da interpretação é um exercício desafiador, uma vez que na interpretação buscamos o que está oculto, nas entrelinhas, de modo a ampliar os sentidos e significados das coisas, inclusive a partir dos não ditos. A AAD, ao contrário dessa perspectiva, é um tipo de análise que aprofunda o debate em outra camada da linguagem e do saber. Na medida em que fazemos essa análise, percebemos que os enunciados estão interligados e que precisam uns dos outros para existirem e que o correlato de um enunciado será sempre outro enunciado.

Concluimos que os objetivos deste trabalho foram alcançados, tendo em vista que estudamos sobre a abordagem teórico-metodológica da Análise Arqueológica do Discurso, discutimos sobre o princípio da gestão democrática da educação e analisamos o enunciado da gestão educacional a partir das categorias foucaultianas de enunciado e discurso, presentes nos documentos jurídicos e analisamos e descrevemos as séries enunciativas da legalidade política, político-educacional e pedagógico-escolar.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patricia Moralis. Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial: considerações e reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 190–206, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11154>. Acesso em: 4 maio. 2024.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81–90, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/TGxy7Jw4J4KLf6NkTM3DBzN/?lang=pt#>. Acesso em: 4 maio. 2024.

COUTINHO, Maurício Chalfin. Incursões marxistas. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 15, n. 41, p. 35–48, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9778>. Acesso em: 28 maio 2024.

DE SÁ, Ricardo Antunes; LOPES, Rosana de Sousa Pereira. O Direito à educação sob os pressupostos teóricos do pensamento complexo: contribuições para a docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 78, p. 1115-1134, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30330/26239>. Acesso em: 04 maio 2024.

EGGERS, Andréia. **Querino Ribeiro: um estudo sobre a origem da administração escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Cascavel: UNIOESTE, 2016. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3313/5/Andreia_Eggers2016.pdf. Acesso: 01 ago. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FILHO, José Camilo dos Santos. O Recente Processo de Descentralização e de Gestão Democrática da Educação no Brasil. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v.73, n.174, p.219-241, maio/ago. 1992. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1090/829>. Acesso em: 01 ago. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo : Atlas, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597020991>. Acesso em: 24 nov. 2022.

LEAL, Sabrina Bezerra. **Adoção de ferramentas de inteligência organizacional no grupo de pesquisa “Informação, Aprendizagem e Conhecimento”**. Orientador: Emeide Nóbrega Duarte. 2015. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14678>. Acesso em: 25 abr. 2024.

LIMA, Antonio Bosco de Lima; PRADO, Jeovandir Campos do Prado; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo Shimamoto. Gestão Democrática, Gestão Gerencial e Gestão Compartilhada: novos nomes e velhos rumos. In: **ANPAE**, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0069.pdf>. Acesso: 25 set. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597026580>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MARTINS, Rudnei Joaquim; FERREIRA, Valéria Silva. Meta 19 do Plano Nacional de Educação: Gestão Democrática ou Gestão Gerencialista. **Textura**, Canoas, v. 21, n. 48, p. 202-219, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5236>. Acesso em: 28 nov. 2022.

MORAES, Aline C. A.; RUIZ, Maria José Ferreira. A participação e a gestão democrática no programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 19, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9384>. Acesso em: 28 nov. 2022.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 73, n. 174, p.255-290, maio/ago. 1992. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Gestao-da-escola-publica-a-participacao-da-comunidade.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

PIRES, Pierre André Garcia; GONÇALVES, Rafael Marques. A gestão democrática no contexto da legislação brasileira: lutas e embates para a democratização do ensino público. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ**, Santa Maria, v. 8, n. 17, p. 1–13, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/36395/20370>. Acesso em: 01 ago. 2022.

RODRIGUES, Krislânia Damascena. **A gestão democrática e a educação de jovens e adultos no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025):** correlatos enunciativos. Orientador: Marcos Angelus Miranda de Alcantara. 2021. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20584>. Acesso em: 25 set. 2022.

SANDER, Benno. Gestão educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/102>. Acesso: 15 set. 2022.

SANTANA, Larissa dos Santos Ferreira de. **Educação de jovens e adultos e implicações para gestão escolar:** um panorama bibliográfico. Orientador: Fábio do Nascimento da Fonsêca. 2020. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19259>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aristóteles de Almeida. **O capitalismo tardio e sua crise:** estudo das interpretações de Ernest Mandel e a de Jürgen Habermas. Orientador: Prof. Dr. Sílvio César Camargo. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/08/Capitalismo-tardio-Habermas-AristoteleSdeAlmeida.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

SILVA, Lucivania da Costa. **Gestão democrática:** contribuições para uma escola pública de qualidade social. Orientador: Cláudia Maria de Lima. 2020. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia Modalidade à Distância) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19153>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SILVA, Rosemary dos Santos Pereira. **Educação sexual como desafio a gestão escolar:** uma abordagem sob a perspectiva da educação popular. Orientador: Marcos Angelus Miranda de Alcantara. 2021. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21909>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SOARES, José. Em defesa da gestão democrática. *In*: PADILHA, Paulo Roberto; ABREU, Janaina; ANTUNES, Ângela Biz (Org.). **EaD freiriana [livro eletrônico]:** artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso A escola dos meus sonhos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. p. 166-172.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 51-60, jan./abr. 2008. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19238/11164>. Acesso em: 19 set. 2022.

SOUZA, Maritonia Oliveira Barroso de. **Contribuições da Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler ao campo teórico-prático da gestão democrática da educação.**

Orientador: Marcos Angelus Miranda de Alcantara. 2023. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29171>. Acesso em: 25 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Colegiado do Curso de Pedagogia. **Resolução CCP nº 006/2017, de 22 de novembro de 2017.** Aprova Regulamento para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I e II do Curso de Pedagogia, presencial, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB – Campus I. João Pessoa: Colegiado do Curso de Pedagogia, 2017.

Disponível em:

https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2017170000ce186266490c25fc599e15/RESOLUO_CCP_N_006-2017_de_22de_novembro_de_2017._RESOLUO_DE_TCC_DO_CURSO_DE.pdf.

Acesso em: 28 maio 2024.