



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

LUCIANO CARLOS MENDES DE FREITAS FILHO

**SENTIDOS DE ESCOLA DEMOCRÁTICA EM DISPUTA NA
CONTEMPORANEIDADE: QUE EFEITOS SOBRE OS PROCESSOS DE
SIGNIFICAÇÃO DE CURRÍCULO E DOCÊNCIA?**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito para obtenção de título de Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carmen Teresa Gabriel

RIO DE JANEIRO

2017-2021

LUCIANO CARLOS MENDES DE FREITAS FILHO

**SENTIDOS DE ESCOLA DEMOCRÁTICA EM DISPUTA NA
CONTEMPORANEIDADE: QUE EFEITOS SOBRE OS PROCESSOS DE
SIGNIFICAÇÃO DE CURRÍCULO E DOCÊNCIA?**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito para obtenção de título de Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carmen Teresa Gabriel

RIO DE JANEIRO

2017-2021

CIP - Catalogação na Publicação

Freitas Filho, Luciano Carlos Mendes de
FF866s SENTIDOS DE ESCOLA DEMOCRÁTICA EM DISPUTA NA
CONTEMPORANEIDADE: que efeitos sobre os processos de
significação de currículo e docência? / Luciano Carlos Mendes de
Freitas Filho. -- Rio de Janeiro, 2021.
210 f.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação,
2021.

1. Currículo. 2. Docência. 3. Escola Democrática. 4. Teoria do Discurso . I. Gabriel,
Carmen Teresa ,orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE
DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Aos 6 (seis) dias do mês de setembro de **2021**, às 9.00h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese intitulada **Sentidos de Escola Democrática em disputa na contemporaneidade: que efeitos sobre os processos de significação de currículo e docência?** de autoria do doutorando Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho (participação por videoconferência), candidato(a) ao título de **Doutor em Educação**, turma **2017** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pela Professora orientadora Prof. Dr(a).Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Rosângela Tenório de Carvalho (UFPE - participação por videoconferência), Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva (UFSB - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Mônica Pereira dos Santos (UFRJ- participação por videoconferência) e Prof(a). Dr(a). Ana Angelita Costa Neves da Rocha (UFRJ - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

(X) Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação
() Reprovado(a)

Eu, Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

A banca destaca a relevância política e acadêmica da tese bem como a qualidade da defesa. Sublinha também a riqueza do campo empírico e a pluralidade dos campos teóricos com os quais a tese dialoga. Ressalta as contribuições para o campo do Currículo na perspectiva pós-fundacional e recomenda a publicação em artigos das áreas envolvidas.

Continuação da Ata de Defesa de Tese do doutorando Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho, realizada em 6 de setembro de 2021.

Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Rosângela Tenório de Carvalho (UFPE)

Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva(UFSB)

Prof(a). Dr(a). Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Ana Angelita Costa Neves da Rocha (UFRJ)

Luciano Carlos mendes Freitas Filho– candidato



Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)

Presidente da Banca

AGRADECIMENTOS

Agradecer implica o reconhecimento da presença do outro e como ele impacta no que sou. Mais particularmente, no que diz respeito à escrita dessa tese de doutorado, significa reiterar como esse texto não é uma construção solitária, muito pelo contrário, ele é resultado da interlocução com diversas vozes. Nesse sentido, essa “polifonia” de minha tese reforça as reflexões freireanas que afirmam que “ninguém se educa sozinho, homens e mulheres se educam entre si, mediatizados no/pelo mundo” (FREIRE).

Entre conversas, afetos, abraços e “puxões de orelha”, eis que se materializa um texto. Assim, meus sinceros agradecimentos:

Ao Ser supremo, a quem recorri em oração nos momentos mais difíceis ao longo do processo. Nos momentos em que a procrastinação e o desânimo pareciam ocupar espaço, a inspiração se fez presente.

Aos meus pais, Mietje Amara Serpa Brandão de Freitas e Luciano Carlos Mendes de Freitas, pelo amor imenso e encorajamento constante, que conforta minha existência e que dá vitalidade para perseverar. Por acreditarem em minhas potencialidades e serem os maiores torcedores. Ao agradecer a eles, estendo o afeto e a gratidão aos meus irmãos: Mietje, Michelle, Luciana, João, Geraldo e demais familiares.

Aos amigos e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, do grupo de pesquisa GECCEH e de outros Programas de pós-graduação (UERJ, UNIRIO, UFF, UFPE...). Aqueles que foram escuta de angústias, receios e que deram suporte intelectual com companheirismo, sobretudo aos que leram meus textos e deram “feedback” sobre eles. Marcus Bomfim, Jonathan Aguiar, Érika Frazão, Solange (Sol) entre outros.

À orientadora, Carmen Teresa Gabriel, pelo incentivo ao estudo dedicado nos encontros em nosso grupo de pesquisa; Por me apresentar um campo epistêmico tão potente e apaixonante, o pós fundacionismo e a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, sobretudo na perspectiva de fechamentos provisórios – um debate instigante. Por me fazer compreender a força dos estudos pós-estruturalistas.

Aos professores de disciplinas cursadas no PPGE, pelas contribuições teóricas: André Bocchetti, Mônica Pereira, Ana Ivenick, Ana Maria Monteiro, Maria Margarida Gomes, Vânia Mota e Vitor Giraldo (alguns com os quais eu mantenho vínculo afetivo e acadêmico).

Aos professores das bancas examinadoras passadas e da atual, Maria Margarida Gomes, Cláudia Fernandes/UNIRIO, Rosângela Tenório de Carvalho/UFPE, Paulo de Tássio Borges/UFESB, Mônica Pereira, Ana Angelita Rocha, Miriam Soares Leite/UERJ e Ana Ivenick, por contribuírem com a melhoria do texto e por incentivar meu crescimento intelectual.

À Professora Alice Casimiro Lopes/UERJ, pelas dicas trocadas e pela gentileza e confiança em socializar textos diversos para contribuir com minha escrita. Toda admiração e respeito a uma referência teórica.

Aos professores e estudantes participantes da pesquisa de campo remota da tese, sujeitos essenciais para que a tese pudesse ser desenhada. Não tenho como nominar a todos, pois são vários. Logo, seguem os agradecimentos a: Carolina Rego Barros, Cristiane Abreu, Paula Maria Cordeiro, Ariane da Mota, Ivana da Conceição Cerqueira, Joilson Batista de São Pedro e Maria Geresa Melo, bem como aos diretores das escolas acessadas, na pessoa do professor Natan e da professora Janaína, que gentilmente topou trabalhar com os seus alunos sobre pinturas e desenhos de escola democrática. Gratidão!

Ao professor da Universidade Católica de Louven/Bélgica, KULEUVEN, Jan Maschelein, com quem tive a honra de vivenciar estudos doutorais nesta universidade, em 2019.

RESUMO

Essa tese de doutorado se volta ao debate sobre as tramas políticas ensejadas em meio às disputas pela hegemonização de sentidos de escola democrática, a partir de demandas políticas formuladas no seio de variados grupos sociais, tais como setores religiosos, militares, partidos políticos e movimentos sociais organizados, e que têm provocado reconfigurações e/ou efeitos sobre os processos de significação de currículo e docência no interior das escolas brasileiras contemporâneas. Problematizo, nesse sentido, acerca das investidas e/ou tentativas de interdição e controle do currículo e da docência, mais precisamente por meio das interpelações dos referidos grupos políticos às escolas no jogo da definição de *o que ensinar, como ensinar e quem ensinar*, a fim de universalizar sentidos particulares sobre o que entendem e defendem por escola democrática. Esse estudo se dá na esteira da postura epistêmica pós-fundacional, sob a lente teórica da discursividade, ao pensar a indecibilidade e incompletude das universalizações de sentidos particulares, se somando às contribuições teóricas de outros autores pós-estruturalistas e da teoria crítica. A abordagem metodológica privilegiada na tese mobiliza a ideia de ciclos da política, com ênfase no contexto da prática, analisando tanto as tentativas de controle das políticas curriculares, na perspectiva de unilateralização dos sentidos de currículo e docência, quanto às resistências que as práticas sociais nas escolas selecionadas fazem emergir em meio à contingência. A empiria da pesquisa foi produzida a partir de análise documental, da aplicação de questionários online com estudantes e professores e de transcrições de narrativas ocorridas em uma roda de conversa com professores de escolas públicas e privadas, situadas nos estados da Bahia e de Pernambuco. Os resultados da análise empírica apontam que não há como conceber que dado sentido de escola democrática, pensado para contextos da prática/práticas curriculares distintos, em recortes de tempo distintos, pode ser, de forma essencializada, universalizado para toda e qualquer escola, para todo e qualquer contexto de espaço-tempo. Mesmo um sentido de escola democrática hegemonizado em uma instituição de ensino, esse mesmo sentido será interpelado e desestruturado, movido pela força das práticas do social. Trabalho com o pressuposto de que não existe escola democrática em sua inteireza. A escola vivencia a democracia, provisoriamente, na medida que é continuamente tensionada por diversos agentes produtores da política (externos e internos a ela), na busca de fixar sentidos de escola democrática.

Palavras-chaves: Escola democrática. Currículo, Docência, Abordagem pós-fundacional

ABSTRACT

This doctoral dissertation turns to the debate on the political plots created among the disputes for the hegemonization of the meanings of a democratic school, based on political demands formulated within multiple social groups, such as religious sectors, military, political parties and social movements, and that have provoked reconfigurations and/or effects on the processes of meaning of curriculum and teaching within contemporary Brazilian schools. In this sense, I discuss the onslaughts and/or attempts to interdict and control the curriculum and teaching, more precisely through the interpellations of these political groups to schools in the game of defining what to teach, how to teach and who to teach, in order to universalize particular meanings about what they understand and defend by a democratic school. This study takes place in the wake of the post-foundational epistemic posture, under the theoretical lens of discursiveness, when thinking about the indecisiveness and incompleteness of the universalizations of particular meanings, and adds to the theoretical contributions of other post-structuralist fields and critical theory, in perspective of fostering the methodological analysis of the thesis through reflections on policy cycles and its recontextualization in the context of practice. The research empiric was produced from document analysis, application of online questionnaires with students and teachers and transcripts of narratives that took place in a conversation circle with teachers from public and private schools, located in the states of Bahia and Pernambuco. Analyzes of attempts to control curriculum policies, from the perspective of unilateralizing the meanings of curriculum and teaching, which reveal the resistance that social practices in these schools make emerge in the midst of a school seeking to be democratic, immersed in the instability of a maybe . I conclude, based on the empiricism of the thesis, that there is no way to think that given the sense of a democratic school, designed for different contexts of curricular practice/practice, in different time frames, it can be, in an essential way, designed for any school , for any and all space-time context – including, there must be an understanding that, even a sense of democratic school hegemonized in an educational institution , this same sense will be questioned and unstructured, moved by the force of social practices. There is no democratic school in its entirety. The school experiences democracy, provisionally, as it is continually tensioned by various policy-producing agents (external and internal to it), in the search of meanings of democratic school .

Keywords: Democratic School, Curriculum, Teaching, Post-foundational approach.

RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat aborde le débat sur les complots politiques créés au milieu des conflits pour l'hégémonisation des significations d'une école démocratique, à partir de revendications politiques formulées au sein de divers groupes sociaux, tels que les secteurs religieux, militaires, partis politiques et mouvements sociaux organisés, et qui ont provoqué des reconfigurations et/ou des effets sur les processus de sens du curriculum et de l'enseignement dans les écoles brésiliennes contemporaines. En ce sens, j'aborde les assauts et/ou tentatives d'interdiction et de contrôle du curriculum et de l'enseignement, plus précisément à travers les interpellations de ces groupes politiques aux écoles dans le jeu de définir quoi enseigner, comment enseigner et à qui enseigner, en afin d'universaliser des significations particulières sur ce qu'ils comprennent et défendent par une école démocratique. Cette étude s'inscrit dans le sillage de la posture épistémique post-fondationnelle, sous le prisme théorique de la discursivité, en pensant à l'indécision et à l'incomplétude des universalisations de sens particuliers, et s'ajoute aux apports théoriques d'autres champs post-structuralistes et critiques. théorie, dans la perspective de favoriser l'analyse méthodologique de la thèse à travers des réflexions sur les cycles politiques et sa recontextualisation dans le contexte de la pratique. La recherche empirique a été produite à partir de l'analyse de documents, de l'application de questionnaires en ligne avec des étudiants et des enseignants et de transcriptions de récits qui ont eu lieu dans un cercle de conversation avec des enseignants d'écoles publiques et privées, situées dans les États de Bahia et de Pernambuco. Des analyses de tentatives de contrôle des politiques curriculaires, dans une perspective d'unilatéralisation des sens du curriculum et de l'enseignement, qui révèlent les résistances que font émerger les pratiques sociales de ces écoles au sein d'une école qui se veut démocratique, plongée dans l'instabilité d'un peut-être. Je conclus, sur la base de l'empirisme de la thèse, qu'il n'y a aucun moyen de penser qu'étant donné le sens d'une école démocratique, conçue pour différents contextes de pratique/pratique curriculaire, dans des délais différents, il peut être, de manière essentielle, conçu pour n'importe quelle école, pour n'importe quel contexte spatio-temporel – y compris, il faut comprendre que, même un sens de l'école démocratique hégémonisé dans un établissement d'enseignement, ce même sens sera remis en question et déstructuré, mû par la force de pratiques sociales. Il n'y a pas d'école démocratique dans son intégralité. L'école fait l'expérience de la démocratie, provisoirement, car elle est continuellement mise en tension par divers agents producteurs de politiques (externes et internes à elle).

Mots-clés : Ecole démocratique. Curriculum, enseignement, approche post-fondationnelle

LISTA DE SIGLAS

GECCEH- Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UFF- Universidade Federal Fluminense

UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro

GEIDH- Gerência de Educação Inclusiva e Direitos Humanos

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ALEPE- Assembleia Legislativa de Pernambuco

MPPE- Ministério Público de Pernambuco

TD- Teoria do Discurso

IFBA- Instituto Federal da Bahia

BNC- Base Nacional Curricular de Formação

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CF- Constituição Federal

LGBT- Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros

LaNEC- Laboratório de Núcleo de Estudos Curriculares

MNU- Movimento Negro Unificado

MP- Medida Provisória

PL- Projeto de Lei

CNE- Conselho Nacional de Educação

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PNE- Plano Nacional de Educação

PNEDH- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira

OMS- Organização Mundial da Saúde

OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento

SEE-PE-Secretaria de Educação de Pernambuco

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

PPP- Plano Político-Pedagógico

EsP- Escola sem Partido

“Mesmo em meio a tempos difíceis, sempre haverá movimentos e tendências sendo criados, também, na direção contrária. Eles podem estar ocorrendo sob a superfície da cultura vivida pelo povo, mas eles estarão lá. E fornecerão alguns dos recursos tão necessários para a jornada da esperança.

(APPLE, 2017).

“A única coisa que permanece na vida é o estado de impermanência das coisas.”

Heráclito

“O mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”

João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas



Imagens 1 e 2: Desenhos produzidos por estudantes do Fundamental 1, da Escola Municipal Mundo Esperança-Recife/PE. Pintura sobre o que eles entendem por “Escola Democrática”. Produção de alunos solicitada a professores da escola em questão, contudo, esses materiais não perfarão a empiria da tese .

SUMÁRIO

SITUANDO A TESE: considerações iniciais	17
De onde venho e para onde quero ir: um certo lugar de fala	17
Da tecitura do texto: entre motivos do estudo aos seus propósitos e pressupostos teórico-metodológicos	22
CAPÍTULO 1- A POSTURA EPISTÊMICA ASSUMIDA E AS INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS PRIVILEGIADAS NO CAMPO DO CURRÍCULO	36
1.1.1 As lentes teóricas do Pós-fundacionismo e suas tramas no campo da discursividade.....	37
1.1.2 A crítica radical ou desconstrutivista em meio à discursividade	41
1.1.3 Fundamentos parciais em jogo na pesquisa em Educação: reflexões preliminares.....	44
1.1.4 Os fios articulados entre nossa postura teórica e outros campos epistêmicos.....	46
CAPÍTULO 2- ESCOLA DEMOCRÁTICA, CURRÍCULO E DOCÊNCIA: LEITURAS NO CAMPO EDUCACIONAL	49
2.1 Revisão da literatura: escola democrática e sua interface com currículo e docência	50
2.2 Pensando currículo e docência à luz da postura epistêmica Pós-fundacional e da discursividade.	57
2.3 Discussões sobre democracia e escola democrática em campos teóricos diversos e em diferentes temporalidades	63
2.4 Escola democrática sob a lente da discursividade: nossas apostas para o debate.....	79
CAPÍTULO 3- DISPUTAS POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: CURRÍCULO E DOCÊNCIA SOB SUSPEITA	88
3.1 Joga pedra na Geni: a escola é feita pra apanhar, ela é boa de cuspir! (?).....	88
3.2 Disputa de currículo e docência no campo das políticas educacionais/curriculares: demandas pairando sobre a escola.....	106
CAPÍTULO 4: ESCOLA DEMOCRÁTICA, CURRÍCULO, DOCÊNCIA: ARTICULAÇÕES COM AS NARRATIVAS DISCENTES/DOCENTES	116
4.1 Breves considerações sobre o percurso metodológico: sobre os lócus investigativos, sobre os sujeitos da pesquisa e os métodos utilizados.....	117

4.2 Problematizando com a empiria da tese: análises por meio das narrativas discentes/docentes.....	132
4.2.1 Linhas de convergência ou discursos hegemônicos existentes para se pensar a interface currículo/docência-escola democrática nas escolas pesquisadas.....	132
4.2.1.1 “Por que Narciso acha feio o que não é espelho...”.....	136
4.2.1.2 Então eu fico aqui me perguntando, gente o que é isso!? É o currículo? (E2.P.RC).....	146
4.2.1.3 (...)Ano retrasado nós tivemos uma bancada evangélica toda tomando conta do conselho tutelar e eles entrando dentro da escola (E2.P.RC).....	152
4.2.1.4 A escola valendo-se da experiência”: sujeitos da experiência.....	156
4.2.1.5 “O cabelo deve estar cuidadosamente arrumado para o uso correto da boina”.....	162
4.2.1.6 “Estou sendo filmada, estou sendo vigiada, eu nunca mais vou ser a professora que um dia eu fui” (E5.P.RC)	18
4.2.1.7 Escola democrática como gestão democrática.....	173
4.2.2 Distanciamentos entre os discursos dos sujeitos acessados para se pensar a interface currículo/docência- escola democrática	178
5. ARREMATAS PARCIAIS: “continuemos a nadar!”.....	184
6-REFERÊNCIAS.....	188
7-APÊNDICES.....	194
7.1 Transcrição da Roda de conversa com professores (maio de 2021).....	194
7.2 Extrato dos formulários da pesquisa virtual com estudantes e professores – Google Forms	2

SITUANDO A TESE: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De onde venho e para onde quero ir: um certo lugar de fala

Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então. (Alice no país das maravilhas, Lewis Carroll).

Instigado pela reflexão na epígrafe acima, proponho iniciar esse texto por uma breve consideração sobre sentidos de como, atualmente, me percebo enquanto sujeito, mais precisamente um sujeito que se institui no campo acadêmico. Essa reflexão emerge a fim de subsidiar a narrativa do percurso trilhado por mim até chegar ao texto de tese em tela, face às discussões sobre escola democrática. Evidencio, inclusive, que a reflexão sobre sujeito, ora apresentada, também diz respeito aos sentidos sobre sujeito com os quais temos operado no GECCEH/UFRJ/CNPq¹ em nossos estudos no campo da pesquisa em Currículo, Diferença e Ensino .

Busquei, ao longo de meus estudos de doutoramento (2017-2021), priorizar um olhar que permitisse falar de um sujeito capaz de se desfazer de si mesmo, na medida em que se movimenta a fim de fazer a si mesmo. Aquele que no processo de relação e negociação de sentidos com o outro abandona a si, em busca de seu ‘eu singular’. Afinal, é pensar/investigar/perceber tal qual Biesta (2017-a) nos desafia acerca do "tornar-se presença do sujeito". (BIESTA, 2017-a, p. 66).

Demarcar o meu percurso, dessa forma, imbuído da reflexão sobre o estado de impermanência de sujeitos e objetos, em relação dialógica com as possibilidades de mudança, me permite situar o leitor sobre os caminhos e experiências vivenciadas anterior ao doutorado, bem como considerando o período ao longo dos quatro anos de doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/PPGE-UFRJ, desde março de 2017.

Não há pesquisa que descarte ‘rastros’ biográficos, sobretudo uma pesquisa em Educação, na qual o pesquisador e sua escrita se constroem atravessados por experiências e/ou narrativas vivenciadas em atos educativos.

Nessa caminhada de doutoramento, entre múltiplas experiências, não há como ignorar, por exemplo, o contexto atual de vidas em isolamento social, de lutas e de lutos, em meio à pandemia da

1 GECCEH/UFRJ/CNPq- Grupo de Estudos sobre Currículo, Conhecimento e Ensino de História, coordenado pela professora Doutora Carmen Teresa Gabriel. Grupo de pesquisa vinculado ao Laboratório do Núcleo de Estudos Curriculares, da Faculdade de Educação da UFRJ.

COVID19. Essa pandemia, definitivamente, põe sob rasura² (HALL, 2000) quaisquer sentidos fixados sobre escola, escolarização, ensino e pesquisa, provocando múltiplos olhares para um processo de reconfiguração que intensifica a importância dos sujeitos da educação incorporarem em suas reflexões essas categorias em interface com reflexões sobre *afeto, empatia, alteridade*, sobre a relação entre o eu e o outro e nossas atuações no mundo.

É, em suma, pensar as relações, a forma que ela vão se dando, a partir de uma analogia com a etimologia da palavra *currículo*, categoria cara aos estudos do PPGE-UFRJ e a essa tese, tanto enquanto objeto de estudo, mas sobretudo enquanto campo epistemológico. Etimologicamente, currículo é um vocábulo de origem latina que significa corrida, o lugar onde se corre e, por metonímia, o que se faz durante a corrida. O percurso de vida (*tempus fugit*); ações mais relevantes que cada um vai realizando ao longo da sua existência; tempo corrido. (*scurrere/currículo*= correr/corrída/curso/).

É nesse movimento de ir para fora, desfazer-me continuamente em busca de mim mesmo, e romper com essencializações internalizadas, que me percebo hoje.

No período que cursei a graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE (2000-2005), por exemplo, inserido na militância estudantil, tinha ideais de justiça social e defesa da democracia que, em uma análise crítica atual, considero como discursos instituídos de sentidos binaristas e essencializados acerca do outro e das coisas, eram eles e eu. Na verdade, esses conflitos internos acerca de impor e não impor verdades absolutas ainda não me é estranho, em diversos momentos.

Por outro lado, é quando adentro no mestrado em Educação da UFPE (2007) que os estudos em educação, na linha de pesquisa “currículo e práticas pedagógicas”, propiciam/expõem fissuras e a desestabilização dessas verdades, essencialismos, contudo sem renunciar aos ideais de uma sociedade mais justa, democrática e de uma educação de qualidade.

No mestrado, igualmente, inicio uma série de discussões e reflexões sob a lente teórica da discursividade, coordenadas pela professora da UFPE, Doutora Rosângela Tenório de Carvalho (minha orientadora do mestrado) acerca da importância de se defender a democracia no interior da escola e a importância da educação em direitos humanos, da ‘humanização do humano’ (SOUZA,

2 O sinal de “rasura” (X) indica que eles [os conceitos-chave] não servem mais – não são mais “bons para pensar” - “em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles (...)” (HALL, 2000, p. 104).

2007) e, sobretudo, é nesse período que inauguro minhas reflexões teóricas em diálogo com estudos do campo da Análise do Discurso/AD. Nesse recorte de tempo, meus sentidos de escola democrática eram aqueles em que os direitos humanos eram o caminho mais viável para a legitimação da democracia, uma escola onde os direitos das ditas minorias deveriam ser garantidos.

No mesmo ano de ingresso no mestrado, começo minha caminhada enquanto servidor público estadual, na condição de professor efetivo. Nesse caminhar, no exercício prático da docência no “chão da escola”, percebi como a realidade e a dinâmica social do dia a dia apresentam nuances que nem sempre se coadunam com as verdades pré-fixadas nas teorizações que defendemos ou nas quais apostamos. Nas dificuldades da realidade da rede estadual pública em Pernambuco, nos entraves do ensino da disciplina de Língua Inglesa pela falta de recursos e limitações de acesso à escola por parte de meus alunos, nas contradições, tive oportunidades de refletir sobre o que é uma escola democrática em face das desigualdades, de reformular meus discursos acerca de mediar caminhos para romper com a crença em verdades absolutas; de reinterpretar minha prática docente na perspectiva de postular uma aprendizagem que possibilitasse a ampliação de horizontes para os educandos com os quais trabalharia. Essa experiência se coaduna com o que pondera Masschelein & Simons, 2014, quando ressaltam que

Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência com gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (MASSCHELEIN & SIMONS, In: LARROSA, 2014, p. 6).

Em 2009, através de uma seleção interna, ingresso no setor de formação de professores da Secretaria Estadual de Educação/SEE-PE, sendo lotado na Gerência de Educação em Direitos Humanos/GEDH. Nessa Gerência começo a participar de formação de professores e de auditorias em escolas referentes às questões de direitos humanos. Passei, basicamente, 03 (três) anos em viagens pelo estado de Pernambuco e no Arquipélago de Fernando de Noronha, realizando cursos, oficinas e aulas para formação de professores. Foram mais de 150 municípios visitados. Entre os embates mais comuns e corriqueiros, apresentavam-se as discussões sobre questões de gênero e sexualidade, mais precisamente sobre direitos sexuais e reprodutivos da mulher e sobre o uso de banheiro feminino e nome social por estudantes travestis e transexuais.

As resistências no tocante às referidas temáticas e no que diz respeito às discussões sobre religião de matriz africana geravam, cotidianamente, demandas para nosso trabalho na GEDH, provocando, muitas vezes, embates diretos com grupos políticos reacionários acerca desse debate em sala de aula (desde grupos religiosos cristãos a enfrentamentos com vereadores e deputados).

Em 2011 (até 2015), fui convidado a assumir um cargo comissionado enquanto Assessor da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco, secretaria responsável pela coordenação das gerências de políticas educacionais, currículo e formação de professores da educação básica em Pernambuco. Em minha atuação, era responsável pelo monitoramento das gerências de educação básica (Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Correção de Fluxo, Educação Especial e Direitos Humanos). Foi nessa função que comecei a perceber o crescimento das investidas políticas por parte de grupos reacionários em face às escolas públicas e aos seus currículos.

Foi nesse período, também, que tive um contato direto com o *projeto Escola Sem Partido*. Diversas vezes tive de dar parecer técnico para a Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco/ALEPE e para o Ministério Público do Estado de Pernambuco /MPPE, acerca da aquisição de compras com temáticas relacionadas aos direitos humanos, sendo, inclusive, intimado para diversas audiências com promotores de justiça, na perspectiva de prestar esclarecimentos sobre queixas e denúncias de diversos membros de grupos conservadores, no que competia ao nosso trabalho concernentes às questões de gênero e sexualidade. É a partir dessas experiências, portanto, que se iniciam os interesses na pesquisa em educação acerca do debate sobre escola democrática em face das interpelações discursivas conservadoras.

Somado a isso, em 2015 (até março de 2017), inicio meu trabalho enquanto professor substituto do Centro de Educação da UFPE. Nessa minha experiência docente, me deparei com as diversas polêmicas e casos de embates violentos na universidade entre grupos assumidos neonazistas (antidireitos humanos) e discussões em sala de aula entre militantes de esquerda e defensores do projeto Escola Sem Partido (muitos, inclusive, meus alunos das licenciaturas diversas, incluindo o curso de Pedagogia). Por conta disso, minhas publicações e participações em eventos acadêmicos se voltavam cada vez mais ao debate sobre escola democrática e ameaças à democracia por parte de grupos políticos conservadores.

Nessa perspectiva, em 2016, elaborei meu projeto de tese tendo como foco questões concernentes à escola democrática e sua interface com currículo e docência. É nesse movimento, após aprovação no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, que me aproximo do grupo de pesquisa coordenado pela professora Doutora Carmen Teresa Gabriel.

Considerando minhas investidas teóricas na Análise do Discurso Pós-estrutural, na época do mestrado, adentro no Grupo de Estudos sobre Currículo, Conhecimento e Ensino de História-GECCEH (em 2017), no qual comecei a acessar reflexões diversas no campo dos estudos pós-estruturalistas do currículo, e principalmente, em estudos da Teoria do Discurso/TD de Ernesto

Laclau e Chantal Mouffe- campo que apresenta aproximações metodológicas com as teorias da Análise do Discurso, porém que apresenta certo distanciamento no que compete às lentes teóricas e perspectivas epistemológicas-.

Ao longo do doutoramento, residindo no Rio de Janeiro, pude socializar estudos de minhas pesquisas, bem como ampliar minhas referências de leituras para a tese, a partir dos trabalhos apresentados em diversos congressos e/ou eventos acadêmico-científicos realizados no Rio de Janeiro, em São Paulo, Pelotas, Porto Alegre, Salvador e, também, na Universidade de Lisboa/Portugal.

Em agosto de 2019, após meu exame de qualificação, inicio o processo de doutoramento sanduíche na Universidade Católica de Leuven-Bélgica/KULeuven, Katholieke Universiteit Leuven, sob a supervisão do professor Jan Masschelein. É nesse período de 04 meses, dialogando com diversas pesquisas de doutorado, do Laboratório para Educação Sociedade/Laboratory for Education and Society na Faculdade de Psicologia e Ciências Educacionais/Faculty of Psychology and Educational Sciences , da KULeuven, que amplio minhas leituras sobre a defesa da escola, sobretudo a pública, ao encontro da prática democrática. A visita ‘doutoral’, a princípio prevista para ocorrer até março de 2020, foi interrompida em dezembro de 2019, uma vez que fui convocado para assumir enquanto professor público federal, efetivo, no Instituto Federal da Bahia/IFBA – o que acarretou minha mudança de residência do Rio de Janeiro para o estado da Bahia.

Da tecitura do texto: entre motivos do estudo aos seus propósitos e pressupostos teórico-metodológicos

O pesquisador envolve-se na pesquisa de uma forma que ele próprio se transforma. Nesse sentido, a pesquisa em educação se caracteriza por um trabalho do pesquisador sobre si. Uma pesquisa é educacional porque coloca em questão, primeiramente, o próprio pesquisador.

(Kohan, Walter Omar, 2017.)

Opero nessa tese com a pretensão de não somente explicitar as motivações pessoais, os objetivos e as interlocuções teórico-metodológicas dela, mas também, e principalmente, evidenciar as apostas políticas que subsidiam esse texto no que diz respeito à sua pertinência em meios aos estudos no campo da Educação /Currículo e da pesquisa na área das ciências humanas.

Afirmo, dessa forma, uma opção de pensar o texto em questão com um propósito também ativista, no intento de contribuir com a transformação social (LOPES, 2017) e, sobretudo, afinado com a citação acima, por acreditar na transformação de mim mesmo enquanto sujeito político e pesquisador.

A aposta em um propósito ativista desta tese, a enunciação dessa finalidade e, particularmente, sua defesa, não implicam em uma forma pretensiosa ou anárquica de “salvar o mundo”. Trata-se de uma tensa tentativa por alternativas provisórias de mudanças e transformações sociais em meio a atos de poder, no campo educacional. Essa é uma postura que demarca não somente a perspectiva teórica a ser utilizada, mas, principalmente, a ‘forma como adentro no debate político’ (GABRIEL, 2016).

Por militância no campo da pesquisa em Educação, em diálogo com Veiga-Neto (2012), entendo os atos de ativismo como um agir sem engessamentos propostos por *actio militaris*, ou seja, disciplinamentos, repetição de normas e limitações ideológicas. Refiro-me a um atuar em função da ordem da liberdade, da contraconduta e da diferença. Um ativismo daquele que

(...) se tortura permanentemente, sempre tentando mudar a si mesmo e, ao mesmo tempo, tentando promover a mudança nos outros. Se concordarmos com Foucault (2004, p. 295), para quem “o papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas”, então o militante é, de certa maneira e em alguma medida, também um intelectual. (VEIGA-NETO, 2012, p. 274).

Em diálogo com Veiga-Neto (2012), reafirmo e endosso essa posição articulado com posicionamentos da filósofa Chantal Mouffe (2003), uma das interlocuções teóricas que subsidiam essa tese, e que enfatiza o seu trabalho sendo “sempre guiado por um desejo: entender o que está acontecendo no mundo, para que possa ser capaz de intervir nele. Eu realmente acredito no poder das ideias, do contrário eu não teria escolhido ser uma teórica. (MOUFFE, 2015, p. 1. Prefácio).

Esse meu posicionamento vai igualmente ao encontro das ideias defendidas por Lopes (2017), quando essa autora problematiza a noção de ativismo percebida como "o processo de tentar transformar o social por determinadas ações e linguagens, de forma articulada." LOPES, 2017, p. 109-110). Como ela mesma afirma sobre o ato de militar:

“O processo de tentar transformar o social por determinadas ações e linguagens, de forma articulada. Em contraste com os usos mais correntes desse significante, não defendo um ideal político-social previamente construído, no sentido de pré-escrever (prescrever) como o futuro da sociedade deve ser. Na teorização que proponho, toda e qualquer projeto é decorrente de negociações contingentes. (LOPES, 2017, p. 109-110).

Em suma, enfatizo um ativismo acadêmico em defesa da escola (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013), de escolas democráticas (APPLE & BEANES, 1997) e na defesa de sentidos radicalmente democráticos para a escola (MOUFFE, 2003). Uma aposta na ideia de apresentar a minha tese fazendo “lances” ou posicionando-se em estudos que adentrem no jogo político pela disputa dos significantes escola e escola democrática.

Conforme argumento em texto anterior (FREITAS FILHO, 2019), o (re) pensar da escola, o (res) significar dos sentidos sobre o estar na escola e vivenciá-la, sem dispensá-la ou sem dissolvê-la (LARROSA, 2017), bem como o firmar de uma posição em defesa da profissão docente (NÓVOA, 2017), foram algumas das inquietações que me motivaram a construir um projeto de tese enquanto fui professor da rede pública estadual do Estado de Pernambuco e pesquisador no Centro de Educação da UFPE e, atualmente, professor do Instituto Federal da Bahia/IFBA. Inquietações que emergiram ao observar as múltiplas interpelações voltadas à escola brasileira na contemporaneidade, sobretudo às escolas públicas.

Quando exponho essas inquietações existentes na época em que desenvolvi um anteprojeto de doutorado e, por conseguinte, na ocasião de minha aprovação na seleção de doutorado na UFRJ e ao longo dos meus estudos de doutoramento, não estou afirmando que não existiam interpelações à escola pública em tempos anteriores, inclusive, na perspectiva de controle das políticas curriculares e das práticas docentes. Afinal, diversos estudos teóricos se voltaram a refletir sobre a escola enquanto aparelho ideológico e espaço de disputa para dominação e controle, assim como para refletir sobre as disputas pelo currículo escolar – a destacar os estudos de autores como Althusser (1971), estudos marxistas e aqueles de investidas teóricas do campo da Teoria Crítica para pensar currículo, entre outros estudos -.

Essa “sensação” da história se repetindo atravessa toda a tese, contudo, nela também problematizo como certos recortes de tempo não perfazem a mesma história, se instituem em meio

aos contextos pela força da contingência e da imprevisibilidade das práticas sociais. É pensar a partir das reflexões de Heráclito quando reitera que não há aquele que se “banhe duas vezes no mesmo rio”.

Assim sendo, evidencio que optei por demarcar no projeto de tese o contexto da prática escolar contemporânea, da escola brasileira das 2 (duas) últimas décadas, período durante o qual é possível perceber investidas e ameaças de interdição, por parte de grupos políticos distintos, que ocorrem cotidianamente e que apresentam demandas e/ou exigências peculiares na perspectiva de disputar a escola, buscando fixar hegemonicamente sentido particulares sobre o que entendem e defendem por escola democrática, a partir do pretense controle do currículo e das práticas docentes.

São investidas que apresentam especificidades/particularidades no contexto do tempo em curso, na medida em que refletimos sobre projetos de lei que visam definir *o que ensinar, como ensinar e quem ensinar*.

As demandas políticas, no cenário atual, geralmente têm sido acompanhadas por intimidações distintas, com ameaças de, por exemplo, imputar multas a professores ou restringir suas liberdades de cátedra com advertências de exoneração/demissão ou por meio de um controle e restrição às aquisições de materiais didáticos relacionados aos debates sobre direitos humanos, tal qual com ameaças de filmagens de aula de professor por parte de alunos, por parte de pais e mães e membros das comunidades escolares diversas ou a partir da ampliação de discursos que defendem a militarização de escolas públicas, entre outras questões.³

Além disso, há de se considerar que os 4 anos de doutoramento e, por conseguinte, o processo de escrita da tese, foram atravessados, também, pela reforma do Ensino Médio (2018), pela publicação da Base Nacional Curricular Comum/BNCC (2018) e investidas mais incisivas de uma proposta de Educação Domiciliar/*homeschooling* estimuladas pelo governo federal, em 2019 e pela Base Nacional Comum para a Formação de professores/BNC-2019.

É nessa perspectiva que se deu o percurso de minha tese. Inscrita no campo de estudos curriculares, ela foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ e, em particular, no Grupo de Estudos em Currículo,

3 https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/04/28/interna_politica,1049668/ministro-educacao-diz-que-filmar-professores-aula-e-direito-dos-alunos.shtml

<https://www.brasildefato.com.br/2016/07/08/professora-da-rede-publica-e-afastada-ao-abordar-marx-em-sala-de-aula>

Conhecimento e Ensino de História/GECCEH-Laboratório do Núcleo de Estudos Curriculares/LaNEC, onde desenvolvemos estudos a partir do pós-estruturalismo e, principalmente, com reflexões da Teoria do Discurso/TD proposta por Laclau e Mouffe (1985) e dos estudos pós-fundacionais.

Esse olhar investigativo em uma perspectiva pós-fundacional reitera uma posição política pela qual

Não importa o quão bem sucedido o discurso de um projeto político particular possa ser em dominar um campo discursivo, ele nunca pode, por princípio, articular completamente todos os elementos, pois sempre haverá forças contra o qual ele se define. De fato, como podemos ver, um discurso sempre requer um “exterior discursivo” para constituí-lo. (HOWARTH, 2005, p. 10).

Segundo Laclau & Mouffe (1990), a maior ambição de projetos hegemônicos é construir e estabilizar sistemas particulares de significados ou de formações hegemônicas. Dessa forma, entendo que o diálogo com esses autores permite abrir pistas para refletirmos sobre as razões pelas quais os diferentes interesses em disputa se materializam nas apostas de fixação de sentidos de termos como escola, currículo e docência.

Ao mesmo tempo em que reflito sobre disputas pela significação no jogo da definição, também estou afirmando que opero com um quadro teórico que ‘desconfia’ do acabamento das práticas discursivas no social, que reflete sobre o im-possível ‘derridariano’ e sobre os desequilíbrios envolvidos na relação com o presente (LOPES, 2018). Isso significa que esse quadro teórico permite evidenciar reflexões sobre colapsos e/ou crises que se inscrevem no interior dos espaços, inclusive escolares, com interpelações aos sujeitos da educação, sobretudo aos professores, e simultaneamente reiterar a existência de práticas de resistências por partes desses mesmos sujeitos, uma vez que toda prática social é uma prática de significação e, assim, implica em perceber que o social deve ser compreendido a partir de lógicas discursivas, e “essas lógicas devem ser analisadas a partir da ideia de discursos em luta, de discursos antagônicos”. (MENDONÇA, p 207, 2012).

Conceber a possibilidade de crises dos espaços educacionais, sobretudo dos sujeitos que se inscrevem nesses espaços, evidencia a potência de se compreender essa crise como abertura ou fissura que permite a passagem de outras formas possíveis de se vivenciar o ensino-aprendizagem. Performances outras de vivenciar a escola na busca por um sentido de escola democrática (e inalcançável), em meio ao que é e sempre será precário e inconcluso, uma vez que esse sentido de democracia tem estreita ligação com contingências.

Ou seja, expressar essa tensão contínua entre permanência e mudança implica na ideia de entender que esses grupos, que interpelam uma escola, se enfrentam para ocupar espaços de forma provisória e/ou impermanente, mesmo que busquem se manter hegemônicos de maneira duradoura.

É pois, nesse movimento teórico de articulação e embate de discursos, que emergem fixações de sentidos parciais. Essas são o resultado do esforço de constituir um objeto impossível, já que há a impossibilidade de fixar totalmente um sentido. “Todo discurso é constituído como uma tentativa de dominar o campo da discursividade, prender o fluxo de diferenças para construir um centro” (LACLAU & MOUFFE, 2001, p.112). É pensar em fechamentos de sentidos em função das contingências.

Essa tese, que se inscreve nesse movimento epistêmico nomeado de pós-estrutural e pós-fundacional, se propõe, portanto, a analisar os processos de significação de 'escola democrática' em meio às interpelações políticas às escolas brasileiras contemporâneas oriundas de disputas entre demandas políticas diversas formuladas no seio de variados grupos sociais, tais como movimentos sociais organizados, partidos políticos, setores empresariais, grupos religiosos etc.

Interessa-me, particularmente, explorar essa discussão a partir do enfoque sobre as lutas pela significação de termos como docência e currículo colocados hoje 'sob suspeita', quando me refiro às disputas contemporâneas pela fixação hegemônica de um sentido particular de escola democrática. Nesse sentido, proponho-me investigar as possibilidades de que múltiplas demandas políticas tensionam e apostam em sentidos que se compreendem como incontornáveis para a estabilização do significante 'escola democrática', envidando esforços voltados ao controle do currículo escolar e do exercício da docência.

Essa interface currículo/docência-escola democrática reitera que há em circulação no debate, atualmente, múltiplos discursos que propõem sentidos ao significante escola democrática, a partir de uma tensa disputa pela fixação hegemônica de sentidos dos significantes “currículo” e “docência”.

Demandas de ordens diversas, conforme supracitado, e que são atualmente ensejadas por meio de tramas políticas igualmente diversas (LOPES, 2017), a saber: Projeto Escola sem Partido/EsP, Movimento Educação democrática, Educação Domiciliar/Homeschooling, “Professores Contra o Escola sem Partido”, militarização de escolas públicas (escolas cívico-militares) e escolas indígenas e Ensino Fundamental a distância, BNC-Formação, entre outros.

Demandas frequentemente partindo de movimentos sociais, bem como de uma tríade reacionária estruturada por religiosos cristãos fundamentalistas, militares e partidos de extrema-direita, além da permanente interpelação de setores empresariais.

Explorar o recorte aqui proposto, relacionado às disputas de sentidos de escola democrática a partir das tentativas de controle dos significantes “currículo” e “docência”, não significa que não existam outras possibilidades de investidas no interior da escola, cito, por exemplo, as potenciais viabilidades de investidas no campo da avaliação ou da formação de professores. Todos esses campos estão, de certa forma, interligados. Contudo demarco o objetivo de minha tese, ao perceber uma maior e mais forte atuação na interpelação às políticas curriculares e aos sentidos do que se entende por ser professor, sobre o que ensinar e como ensinar, em suma, sobre a categoria docência, no contexto do hoje.

Para melhor compreensão daquilo que aponto como demanda ou demanda social nesse texto, trago a passagem abaixo de Laclau (2012) quando esse autor afirma que a mesma

(...) é concebida como a unidade mínima a ser considerada para a ocorrência de uma experiência política, entre elas a experiência populista. O foco na demanda por si só implica um questionamento da fixidez da identidade política dos grupos sociais. Não existem grupos políticos com identidades definidas anteriormente ao processo de articulação e de decisão que constitui os sujeitos. Os sujeitos políticos são uma decorrência de articulações de demandas, as quais, por sua vez, não são elementos preexistentes, mas dependem também da relação com o outro- a quem a demanda se dirige.” (LACLAU, 2012, p.12-13).

Dessa forma, a partir de Laclau, reitero que os grupos, corpos reunidos em coletivo, a fim de reivindicar, resistir ou disputar hegemonias (BUTLER, 2018), se reúnem de forma contingencial e provisória, a partir de demandas e que, conforme o autor, essa articulação de interesses não implica no reconhecimento da existência de identidades anteriores ao ato de reunir. Isto posto, estou apresentando nessa tese, a partir de reflexões pós-fundacionais, a discussão sobre *processos de agrupamento*, para discorrer acerca desses movimentos discursivos de grupos políticos ao encontro da construção de identidades e, por conseguinte, de demandas que os representem.

Problematizar a partir de processos de agrupamento reitera conceber tais movimentos igualmente contingenciais e provisórios em busca de se organizar por demandas diversas, numa relação ‘equivalencial’ (LACLAU, 2012) e por meio de processos de identificação, podendo, inclusive, divergir em meio a um cenário de antagonismos e um sistema de diferença.

Assim, por exemplo nessa perspectiva de análise, é possível constatar convergências entre demandas de grupos religiosos e militares por um projeto de Educação Domiciliar, por exemplo,

como pode haver, por outro lado, grupos ultraliberais divergindo desse mesmo projeto e convergindo com os primeiros grupos em torno do projeto ‘Escola sem Partido’, por sua vez. Particularmente, no que diz respeito às disputas no contexto educacional, interessa-me também explorar as estratégias discursivas que sustentam tais convergências ou divergências, tendo como foco o significante ‘escola democrática’, a partir de embates pelos sentidos de categorias como “currículo” e “docência”.

Reitero o que Gabriel (2013) aponta como uma disputa contínua entre fronteiras em meio ao jogo político da definição, entendendo, igualmente, que os antagonismos ou associações em torno de demandas sociais podem reunir grupos ou separá-los em momentos outros, por ordem de contingências históricas. Nessa mesma linha de argumentação, Lopes (2015) considera que a “política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização”.(LOPES, 2015, p. 448).

Articulando-se com a discussão sobre disputas contínuas de grupos políticos em meio ao jogo da definição, apresento a questão central dessa tese, a qual norteia outras questões e que nos permite delinear o percurso teórico-metodológico de meu estudo: *Como as disputas pela hegemonização de sentidos de docência e de currículo que participam da cadeia de definição de 'escola democrática' têm sido reconfiguradas no contexto escolar?*

Do ponto de vista da condução das leituras teóricas para pensar não somente a questão principal da tese, mas também a sua análise empírica, lanço mão do arcabouço teórico proposto por estudos no campo pós-fundacional e da Teoria do Discurso/TD para entender políticas de currículo e docência ou explorar discussões basilares ao texto como, por exemplo, problematizar o ‘político e a política’ (MOUFFE, 2015) e a democracia enquanto categoria, a saber CUNHA (2015); GABRIEL (2013, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020); GODOY (2019) HOWARTH (2000, 2005); LACLAU (1990, 2001, 2012) LOPES (2011, 2012, 2015, 2017, 2018, 2019, 2020); MENDONÇA (2012, 2014, 2016, 2017); MOUFFE (2001, 2012, 2013, 2015) RETAMOZO (2009), assim como de autores diversos que se pautam nos estudos pós-estruturalistas e alguns no campo da teoria crítica, sobretudo aqueles voltados para estudos curriculares, a saber: ALBUQUERQUE (2016), APPLE (1997, 2017), AVELLAR (2019), BIESTA (2012, 2013, 2017, 2018, 2021), HECHT (2016), KOHAN (2014, 2017), LARROSA (2004, 2017), LINO GOMES (2012), MASSCHELEIN (2013, 2017, 2020), NOVOA (2009, 2017), PENNA (2017, 2018, 2019), RANCIERE (2014), VEIGA-NETO (2012), *et al*, com os quais disponho de reflexões potentes não somente acerca de políticas curriculares, mas também sobre escola democrática e/ou democracia, assim como sobre alteridade, co-presença e docência.

Soma-se a essas interlocuções teóricas as leituras de textos provenientes da revisão da literatura. Destaco que a costura teórica permitida pelo diálogo com os respectivos autores, deriva de ‘fios tecidos’ a partir dessa revisão, que se desenvolveu em 2 (duas) etapas, ao longo do meu percurso de doutoramento e que retomarei mais adiante na seção de revisão de literatura dessa tese no capítulo 2.

Trata-se de um levantamento feito a partir do suporte do Banco de dados da CAPES e da Plataforma Sucupira, para fins de acesso às dissertações e teses que porventura tenham desenvolvido estudos relacionados ao nosso objeto de tese, *escola democrática*, ou que abordem discussões afins. Além disso, fiz uma busca na página da *Scielo*, a fim de ter acesso a artigos científicos publicados em periódicos de *Qualis A e B* e que possam corroborar com os propósitos desse texto. Por sua vez, na 2ª etapa, soma-se o acesso aos currículos lattes de alguns estudiosos do campo pós-fundacional no Brasil, na perspectiva de observar capítulos de livros e artigos científicos publicados e não disponíveis na página da *Scielo*.

É, pois, a partir da questão de pesquisa anteriormente formulada e da escolha da interlocução teórica brevemente explicitada neste capítulo introdutório, que busquei traçar o percurso metodológico da tese. Um caminho para interpretar, fazer leituras dos diversos fenômenos, repertórios discursivos ou situações comunicativas, a partir da produção empírica obtida seja pela análise documental, seja por dispositivos metodológicos reconfigurados sob a forma de pesquisa remota com professores e estudantes de seis escolas (entre públicas e privadas) dos estados da Bahia e de Pernambuco, por meio de análise documental, de aplicação de questionários virtuais e com uma roda de conversa com professores sob forma também remota.

Destaco que, devido ao início do isolamento social resultante da pandemia da COVID19, em março de 2020 – perdurando até o momento da escrita desta tese - a introdução do ensino remoto nas escolas públicas e privadas inviabilizou o planejado em nosso doutoramento que foi um estudo de imersão, por meio de um diário etnográfico, no cotidiano de 2 (duas) escolas previstas para pesquisa de campo, tendo como enfoque, também, a observação do espaço escolar, de seus quadros de aviso, das salas de professores, biblioteca, laboratórios, conversas com merendeiros e faxineiros, momentos de intervalo de aula e observação de espaços de convivência, como planejado inicialmente. Esse caminho metodológico foi, inclusive, descrito e apresentado sob forma de cronograma da pesquisa no texto de qualificação, em que foi aprovado por banca examinadora, em setembro de 2019.

Outra questão relevante, pertinente ao momento pandêmico, e que de certa forma atravessou o processo de escrita dessa tese (2020-2021), diz respeito ao modo como pensei o significante escola.

Se por um lado faço análises de demandas sociais diversas, seus discursos e exigências em interpelação às escolas em um contexto anterior à pandemia; se por um lado a nossa pesquisa foi realizada com professores e estudantes de escolas diversas que narraram, em sua maioria, experiências vivenciadas em recortes de tempo presencial, bem como apresentaram documentos que dizem respeito à escola e seu espaço físico, por outro lado esse deslocamento do espaço físico da escola me instigou a refletir acerca da existência de uma virada ou giro teórico (WALSH, 2007) para pensar esse significante fora do espaço físico, propriamente dito.

O enfoque sobre sentidos de currículo e docência para trabalhar o objeto e os propósitos dessa tese, quando falo em escola democrática, reitera a importância de adentrar nesse debate percebendo, também, a importância de se conceber o processo de escolarização, da docência e de políticas curriculares pensadas entremeadas a um processo de escolarização e/ou de uma escolarização democrática, para além da estrutura física, em virtude do desdobramento do espaço escolar. Ter o enfoque sobre a escola do momento para além do espaço físico, reiterando o que afirma Masschelein (2021) quando pensa a escola não somente como o espaço arquitetônico em si, mas também o lócus de operações, de arranjos, de corpos e de algo no mundo para unir esses corpos (MASSCHELEIN, 2021, 2 min 30 s).

O que passa a entrar em jogo é conceber essa escola democrática em face do contexto atual da prática de seu currículo, não somente apenas pelo espaço físico – o que não implica negar a legitimidade desse lugar para o processo educativo- percebendo o contexto da prática de ambientes virtuais, de uma escolarização remota. Trata-se de focalizar a escolarização, por vezes, em vez de focar apenas a forma física da instituição escolar, a partir das práticas discursivas docentes e discentes, em meio às práticas discursivo-curriculares. A ideia da escola como metáfora. Refletir sobre democracia no interior do processo de ensino-aprendizagem numa escola é importante, geograficamente ou arquitetonicamente falando. Contudo, a pandemia desmontou esse espaço físico provisoriamente, à luz da contingência, dos isolamentos sociais.

Posso afirmar, não tentando “romantizar” o que nos foi im-posto pela contingência da pandemia da COVID19, que a escola se (re)constrói em permanência, se reinventa. Ela não se dá em contextos prévios, pré-fixados, mas a partir de contextos construíveis. A escola se materializa, nessa nossa discussão, onde estão os sujeitos da educação -produtores de política- em suas práticas

discursivas, em seus movimentos de resistência e criação, mesmo que em contexto improvisado e em meio a lutos e lutas. São tensionamentos que produzem negociações de sentidos de escola, em face do contexto pandêmico.

Por outro lado, mesmo considerando a potência dos sentidos sobre escola, a partir dos processos de escolarização, reitero, mais uma vez, que não posso desconsiderar o cenário do meu estudo, de sua empiria, se dando maiormente por meio de discursos que pensam esse espaço físico. São positivações do espaço da escola a partir das experiências relatadas, das narrativas, concernentes às vivências na escola anterior à pandemia. Nesse mesmo movimento se forjam, também, os documentos analisados.

Outra demarcação teórica necessária nessa seção introdutória da tese concerne ao que estou me referindo quando aponto a categoria escola democrática, independentemente do contexto de pandemia ou anterior a ele.

É comum, na vasta literatura das produções acadêmico-científicas de variados estudos teóricos, pensarmos escola democrática se estabelecendo por fixação de sentidos a partir de discursos diversos, a saber : discursos sobre escola democrática materializando-se por meio de dispositivos legais, a partir de uma gestão democrática, a partir de orçamento escolar participativo, de participação e escuta dos sujeitos da educação (o que incluiria a existência de grêmios estudantis, associações de pais e mães etc.), de um diálogo aberto com a comunidade ao redor da escola -o que implica também conceber a inserção de movimentos artísticos-culturais e diálogos com movimentos sociais- da existência e atualização contínua do projeto político da escola, da existência e funcionamento constante de conselhos diversos no interior da escola, do respeito à diferença, do fomento à cidadania ativa etc.

Além disso, é possível perceber a categoria *escola democrática* a partir de outras posturas epistemológicas, que endossam estudos diversos referentes ao multiculturalismo, à interculturalidade, à Educação em Direitos Humanos/EDH, perspectivas decoloniais, perspectivas socioconstrutivistas ou socio-interacionais, pedagogias críticas ou da libertação etc.

Destaco, também, a contribuição de alguns autores que optam por pensar em uma *Educação democrática*, por entenderem que o processo de ensino-aprendizagem e a prática educativa democrática se dá, também, para além dos muros de uma escola (BIESTA, 2017-a; PENNA 2018; SUSSEKIND 2017). Nessa tese, por outro lado, me interessa um olhar particular voltado à escola, sobretudo à pública, e às práticas democráticas em seu interior.

Entendo que os sentidos supracitados podem sim forjar fechamentos ou fixar sentido sobre escola democrática, entretanto, à luz das contingências históricas e culturais, é possível conceber que esses sentidos passíveis de desestabilização/deslocamentos permanentes, estabelecem hegemonias parciais susceptíveis às fissuras ou suturas que permitem os discursos antagônicos e que, por conseguinte, trazem à tona as disputas contínuas no jogo da definição. É possível sim vivenciar práticas democráticas na escola a partir da fixação parcial de sentidos de escola democrática como os expostos acima, contudo tendo em vista a finitude, incompletude e indecibilidade desses mesmos sentidos.

Em outras palavras, estou reiterando, subsidiado pelas análises da empiria da tese, que não há como compreender que dado sentido de escola democrática, maturado para contextos da prática distintos, em recortes de tempo distintos, pode ser, de forma essencializada, pensado para toda e qualquer escola, para todo e qualquer contexto de espaço-tempo – inclusive, compreendemos que, mesmo um sentido de escola democrática hegemônico em uma instituição de ensino, será interpelado e desestabilizado, movido pela força das práticas do social no qual esta instituição se inscreve.

Se por um lado farei uso de algumas das reflexões teóricas supracitadas, para além do pós-fundacionismo e das reflexões no campo da TD, o farei, principalmente, no entendimento de problematizar algumas nuances pertinentes ao contexto da prática curricular das escolas acessadas – isso porque, por vezes, as narrativas dos sujeitos pesquisados vão corroborar com os sentidos de democracia e escola democrática outrora mencionados.

Opero e aposto nessa tese tendo o significante escola democrática pensado a partir da postura epistêmica pós-fundacional na condição de significante vazio, isso porque um significante vazio “é, no sentido estrito do termo, um significante sem significado. Essa definição é também a enunciação de um problema.” (LACLAU, 2012, p 67). Para se tornar temporariamente universal, a democracia apresenta-se como um terreno em disputa, um terreno de significação vazio, não nulo, que se “preencheria” e/ou se materializaria-provisoriamente- a partir das disputas de poder e, por conseguinte, da fixação de sentido por específicos grupos políticos.

O real não pode ser significado por uma única representação sobre a totalidade. Por outro lado, se fazem necessários limites para ocuparmos o lugar do universal- mesmo que em caráter de provisoriedade e passível de instabilidades (LOPES, 2012). Assumindo essa leitura acerca dos objetos e das práticas, nos direcionamos a refletir sobre a democracia enquanto significante vazio que se

materializa por meio dos sentidos produzidos pelas relações de poder, em particular nos que essas relações afetam sentidos de currículo e docência.

É conceber democracia, escola democrática, igualmente subsidiada a partir do dissenso, do conflito, e do pluralismo. Desse modo, em diálogo com Mouffe (2003),

Uma democracia pluralista necessita oportunizar o dissenso e instituições através das quais ele possa se manifestar. Sua sobrevivência depende das identidades coletivas formadas em torno de posições claramente diferenciadas, assim como da possibilidade de escolha entre alternativas reais. Daí a importância de encarar a natureza da cidadania numa perspectiva agonística. Neste caso, não existe uma única concepção de cidadania que deveria ser aceita por todos. Para cada interpretação dos princípios ético-políticos corresponde um entendimento diferente de cidadania: liberal, neoliberal, conservador, social-democrata, radical-democrata etc. (MOUFFE, 2003, p. 17)

Invisto, igualmente, tendo por base as análises da empiria, na defesa do sentido de escola democrática como por vir, em articulação ao que Cunha (2018) apresenta sobre democracia enquanto devir. A escola tornando-se democrática na medida em que busca ser democrática no por vir. Isso porque escola democrática não existe a priori. É uma categoria aberta a ser construída e sempre disputada, estabelecida por limiares entre mudanças e permanências.

Em diálogo com Laclau (2012), defendo a ideia de uma democracia por vir, nunca alcançada por completo, pois, por sua natureza sempre em questionamento, desestabilizada por antagonismos, constituída, também, por excessos ou por aquele/aquilo que deixa à margem, ela sempre está investida em disputas ao encontro de fixações provisórias (SANTOS, 2015). Nesse sentido, não quero apostar em análises questionáveis de uma escola ideal. Ideal para quem ou como? Em nossa perspectiva, algo sempre escapará ao fechamento de um sentido particular que se pretende hegemonizar, algo que é expelido passando exercer a função de seu exterior constitutivo.

Busco afirmar o antagonismo e o conflito como instituintes do político e constituintes da democracia e, portanto, como momentos da cadeia de equivalência que define de uma escola democrática. É uma crítica aos sentidos de democracia moderna, de representativa liberal, subsidiado pelas reflexões de Mouffe (2003) – e que será discutida com mais profundidade no segundo capítulo desta tese.

Importa sublinhar que mesmo reconhecendo a potência da perspectiva de pensar a escola democrática no plural, sempre em desconfiança acerca do que fixaremos enquanto sentidos provisórios nesse processo de hegemonização discursiva, o diálogo com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau nos aponta a necessidade do enfrentamento com a aporia da impossibilidade e inevitabilidade de toda e qualquer processo de significação. Isso permite operar com a ideia que fechamentos provisórios sobre escola democrática são estratégias importantes para entrar na disputa

no jogo da definição, principalmente em tempos contemporâneos de ameaças constantes a essa instituição. Assim, caberia perguntar-nos: certos sentidos de escola democrática são democráticos para quem? Quem e o que fica de fora dessas lógicas de equivalência e de diferença? “O que esperar de uma visita a uma escola dita democrática?” (APPLE, 1997, p. 20).

Em síntese, destaco que problematizar sentidos de escola, de escola democrática, implica nesta tese, sobretudo, afirmar a potência da instituição escolar na construção de uma ordem social que se diz e se pretende democrática.

Ao propor a desestabilização ou a crítica a determinismos e reducionismos do social, mais particularmente, de escola democrática, não busco reforçar relativismos ou uma “crítica destrutiva” ou traçar um percurso apolítico ou antipolítico. Ao contrário, o pós-fundacionismo nos instrumentaliza para refletir sobre a incompletude do social, sobre a precariedade ou impossibilidade da existência de verdades absolutas, não perdendo de foco o viés político e a potência da disputa de poder .

Meu interesse nessa tese é o de promover um exercício de pensamento que mobilize discussões e problematizações acerca do meu objeto de tese, a partir do suporte dos estudos desenvolvidos e da produção empírica realizada. Afinal, trata-se de um recorte interpretativo, as narrativas produzidas pelos sujeitos da educação acionados para este estudo são apenas uma possibilidade, dentre várias outras, de puxar fios da meada que tece sentidos de escola, sobre estar, estudar ou trabalhar nela. É um exercício analítico da realidade dos contextos estudados/pesquisados.

Diante das discussões realizadas e de múltiplos questionamentos, torna-se importante apresentar, nos capítulos seguintes, o percurso teórico-metodológico proposto para este texto.

No primeiro Capítulo da tese, trago uma discussão sobre o suporte teórico privilegiado, quando me refiro ao Pós-fundacionismo e à Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe em articulação com teorias diversas no campo dos estudos pós-estruturalistas e da Teoria Crítica.

No segundo capítulo, apresento uma discussão sobre como a categoria central dessa tese: escola democrática, bem como os significantes currículo e docência, vêm sendo problematizados no campo acadêmico, mais precisamente por parte dos estudos pós-fundacionais, assim como em meio às pesquisas no campo pós-estruturalista e da Teoria Crítica.

Trata-se de um capítulo para apresentar, também, a revisão da literatura desenvolvida no percurso dessa tese, em que identifico os textos que se aproximam do debate que subsidia a reflexão escola democrática com interface às categorias currículo e docência.

No terceiro capítulo, discorro sobre como a escola tem sido alvo de interpelações constantes por parte de múltiplas demandas políticas, em tentativas de controle do currículo e das formas docentes de ensinar; o modo como essa instituição é apontada ora de forma positivada, ora de forma negativada, e, por conseguinte, mapear argumentos que atravessam a discussão sobre a definição de “escola democrática”.

Interessa-me sublinhar os interesses que levam diversos setores da sociedade civil e governamentais a criarem tanta expectativa diante da escola e, dessa forma, apresentarem diversas demandas no intuito de disputar seu “terreno”, particularmente, no que diz respeito aos efeitos dessas disputas nos processos de significação de termos como currículo e docência.

No quarto e último capítulo, apresentarei o percurso metodológico da tese, explicitando como se deu o processo de produção da empiria, descrevendo os lócus e sujeitos da pesquisa, os métodos utilizados, bem como apresentando as análises e/ou achados que subsidiam as considerações finais ou arremates parciais dessa tese.

CAPÍTULO 1-A POSTURA EPISTÊMICA ASSUMIDA E AS INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS PRIVILEGIADAS NO CAMPO DO CURRÍCULO



Entendo como necessária uma delimitação do arcabouço teórico que guia a perspectiva investigativa da tese: o Pós-fundacionismo e a Teoria do Discurso/TD de Laclau e Mouffe (1990), em um estreito diálogo com teorias diversas no campo dos estudos pós-estruturalistas, maiormente, sob enfoque dos estudos curriculares. Trata-se do capítulo que inaugura o percurso da discussão teórica da tese, na perspectiva de ir ao encontro da análise empírica da pesquisa.

Para tal, elenco algumas linhas de argumentação inscritas em seções desse capítulo, a saber: a) As lentes teóricas do Pós-fundacionismo e suas tramas no campo da discursividade; b) A crítica radical ou desconstrutivista em meio à discursividade; c) Fundamentos parciais em jogo na pesquisa em Educação: reflexões preliminares e d) Os fios articulados entre nossa postura epistêmica e outros campos epistêmicos.

Afirmo, subsidiado pelos autores supracitados, que esse campo teórico se constitui em pensamentos potentes para as ciências sociais contemporâneas.

Concordando com Gabriel (2013), evidencio a importância de apresentar nosso escopo teórico, na compreensão de que

Apostar em uma perspectiva de fazer pesquisa no campo educacional significa considerar que ela pode lhe oferecer uma caixa de ferramentas potentes para pensar suas inquietações/ indignações, bem como as questões formuladas do lugar de pesquisadora do campo educacional. (GABRIEL, 2013, p 56).

Ao fazer uso das teorias do Pós-fundacionismo e da Teoria do Discurso para organizar o pensamento e seus fluxos de cientificidade, pretendo operar com algumas de suas ferramentas a fim de questionar determinismos estruturais, entender antagonismos para além das relações de classe e problematizar as (im)possibilidades dos processos de subjetivação política e identitária bem como dos processos de objetivação.

1.1.1 As lentes teóricas do Pós-fundacionismo e suas tramas no campo da discursividade

Não atinou que a frase do discurso não era propriamente do filho; não era de ninguém. Alguém a proferiu um dia, em um discurso ou conversa, em gazeta ou em viagem de terra ou de mar. Outrem a repetiu, até que muita gente a fez sua. Era nova, era enérgica, era expressiva, ficou sendo patrimônio comum.

(MACHADO DE ASSIS, Esaú e Jacó).

Quando reflito acerca de onde me situo enquanto sujeito-pesquisador no campo da pesquisa em Educação, sobretudo ao operar com o significante ‘escola democrática’, reitero a inscrição desse estudo no movimento teórico pós-estruturalista, sobretudo, no campo dos estudos pós-fundacionais.

Este texto é, pois, uma aposta em estudos sobre escola democrática que permitam compreender os sentidos acerca desse significante na perspectiva de oferecer ferramentas para “a compreensão dos processos complexos de produção, reprodução e deslocamento da ordem social hegemônica na esteira das críticas radicais às visões essencialistas, problematizadas na perspectiva pós-fundacional”, conforme estudos de diversos autores, a saber: BURITI (2010,2012,2015,2016,2017,2018,2019,2020); COSTA (2018,2019,2020); CUNHA (2015,2018,2019,2020); GABRIEL (2013,2015,2016,2017,2018,2019,2020,2021); GODOY (2019), HOWARTH (2000, 2005); LACLAU(1990,1996,2005),MENDONÇA(2015,2017,2018,2019);LOPES(2012,2013,2014,2015,2016,2017,2018,2019,2020,2021) ; MACEDO (2011, 2017, 2018,2019,2020); MARCHART (2008, 2009) ; MARTINS (2018,2019,2020); MOUFFE, (1996, 2001, 2003, 2012, 2015); OLIVEIRA (2017,2018,2019,2020); RETAMOZO, 2009). É um ir além do “sou contra” ou “sou a favor” em face de binarismos (VEIGA-NETO, 2012).

A perspectiva teórica aqui assumida, para problematizar o meu objeto de tese, permite refletir sobre a dimensão política da educação a partir de um outro lugar epistêmico. O pós-fundacionismo como uma corrente pós-estrutural assume a crítica política às concepções que se pautam em uma leitura do social baseada em estruturas fixas, em um sujeito cartesiano e humanista e em regimes de verdade absolutas. É a defesa de um aporte teórico percebendo a potência de suas reflexões acerca das “crises do objetivismo positivista/determinista e os subjetivismos transcendentais e seus efeitos na desestabilização da democracia representativa” (FRAZÃO, 2018, p.29).

É por meio do questionamento ao determinismo estrutural, possibilitado pela noção de indecibilidade da estrutura, conforme salienta Lopes (2018), que se argumenta em defesa das práticas articuladoras contingentes. A estrutura, segundo a autora, “é indecível, não porque seja impossível

decidir- a decisão é inevitável, mas porque uma decisão só é concebida como tal se não for calculável nem pré-inscrita na estrutura”. (LOPES, 2018, p. 93)

Demarco melhor esse debate com as ponderações de Martins (2019), quando ele salienta a potencialidade da abordagem pós-fundacional como chave de leitura para pensar o social, pensar o sujeito e sua relação com o mundo. Ressalta o autor (2019),

A abordagem pós-fundacional, mais do que um arcabouço teórico-metodológico, é aqui assumida como uma visão de mundo, pois é a partir de uma perspectiva armada para ver o mundo que fazemos a leitura do social e das coisas que nele habitam, sendo também, a partir dela que problemas de pesquisa são criados, correspondendo, portanto, a formas de se expressar no mundo. A ênfase na linguagem é uma característica do pós-fundacionismo. Essa perspectiva parte do pressuposto que a linguagem, em vez de representar o mundo, o constrói, isto é, a linguagem cria aquilo de que fala em vez de simplesmente nomear o que existe no mundo. (MARTINS, 2019, p.14).

Em diálogo com as reflexões desse autor (2019), vislumbro os desdobramentos possíveis para essa tese, ao levar em consideração o investimento na produção de novos sentidos para significantes que explicam dada ordem social (MARTINS, 2019).

De acordo com Martins (2019), a potencialidade do quadro pós-fundacional "está na explicitação do conflito que constitui o instituído, desestabilizando sentidos de ordem como sendo o lugar da harmonia e ausência de disputas” (MARTINS, 2019, p. 14).

Nessa perspectiva, quando falamos de significantes "sob suspeita" ou quando apontamos as disputas de sentidos no jogo político da definição, mais particularmente aquele que envolve a escola contemporânea (GABRIEL, 2016), estamos ponderando acerca das interpelações à escola brasileira contemporânea, na busca pela fixação hegemônica de sentidos de escola democrática por parte de demandas de ordem progressistas e reacionárias.

O sentido de discurso operado a partir da TD, que tem norteado os estudos pós-fundacionistas e que, por conseguinte, permeiam as reflexões do meu texto, diz respeito a uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, constituem uma formação discursiva. O discurso não é apenas linguagem, envolve ações e instituições (LACLAU, 1990).

Mendonça e Rodrigues (2014) sintetizam o entendimento de discurso assumida na abordagem pós-fundacional ao afirmar que discurso, portanto, “não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p.50).

O debate sobre discurso (ou discursividade), em meio às teorias do conhecimento, geralmente foram/são objetos de estudo no campo da Linguística. Nesse último campo, vários estudiosos se destacam, como por exemplo Ferdinand de Saussure, Dominique Manguenau, Norman Fairclough, entre outros. Entretanto, é pensando o discurso sob as reflexões de Michel Foucault, que buscarei tecer breves considerações com o intuito de deixar mais claro o entendimento desse significante mobilizado na tese.

Tanto Foucault quanto Ernest Laclau elaboram suas reflexões dentro de uma perspectiva pós-estruturalista. Contudo, são os distanciamentos, e não as aproximações entre a categoria discurso da Escola de Essex⁴ e da Análise do Discurso Francesa e Foucaultiana, que nos interessa nesse texto.

No campo pós-fundacional, a partir da Teoria do Discurso proposta por Laclau e Mouffe (1985), as práticas sociais e suas relações de significação são considerados elementos estratégicos para problematizar o discurso e as práticas que o cercam. Para Laclau (2012)

Discurso é o “terreno primário da construção da objetividade como tal. Por discurso não entendemos algo essencialmente restrito às áreas de fala e da escrita, mas um complexo de elementos nos quais as relações têm papel constitutivo” (LACLAU, 2012, p. 4).

Nada existe de forma prévia ou está dado/pronto no contexto. Em outras palavras, todas as ações, todas práticas no/do mundo, da minha aula na escola até a existência de uma tempestade ou de uma pandemia faz sentido quando relacionados em uma formação discursiva.

Para esses autores não há diferença entre práticas discursivas e não discursivas. O que leva a TD se distanciar radicalmente dos estudos linguísticos no campo da Análise do Discurso e dos estudos foucaultianos acerca do discurso. O que Foucault chama de extralinguístico, nós chamamos de linguístico (MENDONÇA, 2012, p.).

Scirea (2015), reitera que Laclau e Mouffe (1990) afirmam que o discurso não é simplesmente fala, escrita e pensamento, ponderando que o discurso, enquanto totalidade, inclui dentro de si tanto o linguístico como o extralinguístico. Conforme o autor

O “extradiscursivo” é o caos que não pode ser apreendido pela mente humana. Dessa forma, o “ente” dos objetos só poderia ser compreensível a partir da sua articulação dentro de uma totalidade discursiva, que o transforma em “ser”. Ou seja, não é que o objeto não tenha uma existência nada “fora” do discurso, mas que esta existência

4 A Teoria do Discurso da Escola de Essex tem como marco fundador o livro *Hegemonia e Estratégia Socialista* (2006) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, lançado na Inglaterra em 1985. O livro traz uma série de críticas à tradição marxista ao mesmo tempo em que, a partir dela, dialoga com autores e questões mobilizadas fora desta tradição, se inscrevendo dentro do espectro do Pós-Marxismo.

só é compreensível na medida em que ela é significada pela totalidade discursiva (o que é uma posição realista e não idealista). Esse excesso de sentido, que determina o caráter discursivo de todo objeto seria o “campo da discursividade” (LACLAU; MOUFFE, 2006). Assim, o espaço social seria discursivo na medida em que toda configuração social é também significativa. (SCIREA, 2015, p. 24)

Nesse sentido, não estamos aqui negando a materialidade das coisas. Essa questão, inclusive, é uma das críticas mais contundentes à Teoria do Discurso/TD de Laclau e Mouffe (1985, 1990) por parte de alguns autores pós-estruturalistas e marxistas-dialéticos .

De acordo com Mendonça (2012)

Segundo Laclau, todo objeto continua sendo um objeto de discurso, tendo em vista que, mesmo que sua existência seja dada por sua materialidade, ela também está marcada pelo contexto de sua constituição. Por exemplo, uma bola tem indiscutivelmente a sua existência material, mas ela está acompanhada de um contexto simbólico-discursivo. Assim, será uma bola de futebol, de basquete, de vôlei, de tênis, dependendo do contexto discursivo no qual ela está imersa. Nesse sentido, a crítica ao não-discursivo foucaultiano permanece a mesma para Laclau. (MENDONÇA, 2012, p. 212-213).

O discurso é uma prática articulatória que constitui e organiza relações sociais. O linguístico, conforme já mencionei, não pode ser pensado de forma separada do social. Ele atua como um elo entre palavras e ações, formando, nesse aspecto, totalidades em/de significação. Todo espaço social, em suma, é um espaço discursivo. Portanto, o social é um social discursivo, simbólico. (MENDONÇA, 2012).

1.1.2 A crítica radical ou desconstrutivista em meio à discursividade

Existe uma rachadura em tudo: e é assim que a luz entra.

“Anthem”, Leonard Cohen.

Ao enfatizar a potência dos estudos pós-fundacionais para a compreensão política do social e, mais particularmente, quando mobilizo essa perspectiva teórica como base de análise para a pesquisa em Educação desenvolvida no meu doutoramento, estou reiterando que operei com uma

teorização social que se inscreve no movimento de radicalização às leituras essencialistas e deterministas do social.

Nessa abordagem, afirmar a potência da crítica radical ou desconstrução de verdades absolutas ou essências únicas, conforme aponta Frazão (2018), em diálogo com Marchart (2009), “não significa dizer que as teorias pós-fundacionais são antifundacionais, elas problematizam a ideia de fundamento último metafísico abrindo assim, a possibilidade de compreendê-los como não sendo previamente fixados e que, portanto, podem ser deslocados e ressignificados” (FRAZÃO, 2018, p. 29).

No jogo de tensionamentos e disputas epistêmicas efetivadas no âmbito das ciências sociais, o campo pós-estruturalista tem sido “acusado” pelas perspectivas críticas e neomarxistas de ser antipolítico ou apolítico, quando se propõe à crítica antiessencialista, assumindo a “impossibilidade” ou precariedade de fundamentos últimos.

Contudo, o movimento proposto por seus adeptos parte exatamente de uma perspectiva política focalizada nos processos de significação, entendendo a parcialidade, o provisório e o contingencial como elementos-chaves das operações hegemônicas que esses processos produzem. Não se trata de uma destruição ou negação das estruturas e de sua importância na análise do social, mas sim do entendimento de possibilidades de desdobramentos e desestabilizações da norma/do centro/da ordem social, a partir do que lhe é constitutivo dentro e externo a ele/ela. O deslocamento é o instante preciso da impossibilidade da significação (MENDONÇA, 2012, p. 213).

Esse processo de significação implica no reconhecimento da incompletude, instabilidade e provisoriedade como elementos cruciais da democracia (LACLAU, 2012). Trata-se assim de percorrer um caminho teórico que percebe a importância de “contestação de verdades pré-estabelecidas, de desnaturalização, de reativação de sedimentos, de descentramentos estruturais: vivemos em um *Zeitgeist* desconstrutivo no sentido derridiano do termo” (LOPES, 2017, p.110).

A crítica à estrutura centrada, ao estruturalismo não implica em abrimos mão de fechamentos provisórios ou essencialismos estratégicos nas disputas de poder. É uma crítica a “ciências duras, ao estatuir de leis gerais, às verdades últimas e aos fundamentos permanentes” (Mendonça, 2017, p.41). Em reforço ao que ora exponho, trago as contribuições de Foucault (2004) quando reitera que

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação. (FOUCAULT, 2004, p. 180) (...) Meu

papel – mas esse é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam; que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da História, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. (FOUCAULT, 2004, p. 295).

Em diálogo com Foucault (2004) e Mendonça (2017), evidencio que não devemos compreender a crítica desconstrutivista como dizimação teórica ou desqualificação do que por dado momento ocupa o centro no campo epistemológico. O que está em jogo é a possibilidade de questionar e de desestabilizar os sentidos fixados ou verdades pré-estabelecidas e simultaneamente reativar outros sentidos possíveis a partir das fissuras ou brechas naquilo que parece ser sedimentado no plano discursivo. É a crítica desse próprio centro, da impossibilidade e fragilidade do estar no centro. Afinal, conforme nos aponta Mendonça (2017)

Tal desconstrução é provocada pela reativação de possibilidades silenciadas no momento em que certa decisão ou tradição foi sedimentada. A destruição é uma tarefa não somente crítica, mas positiva, visto que ela provoca a abertura de novas possibilidades de se pensar o que foi esquecido, mas também de pensar novas questões a partir do processo de reativação de sedimentos (MENDONÇA, 2017, p. 170)

(...) A crítica à metafísica da presença, ou seja, o questionamento das figuras dos fundamentos imóveis, essenciais, os quais fizemos referência na seção anterior. Tal crítica pode ser grosso modo chamada de pós-fundacionalista, a qual, como vimos, ainda que não negue a existência de fundamentos parciais, parte do pressuposto de que o único fundamento possível é o próprio não fundamento, ou seja, uma falta constitutiva que permite a existência de fundamentos parciais (MENDONÇA, 2017, p. 174).

Nessa mesma linha de argumentação/reflexão, Veiga-Neto (2012) defende o papel da crítica radical, uma crítica quem em sua radicalidade desconfia também de si mesma, e isso se configura como uma “hipercrítica”, segundo ele.

Trata-se de uma crítica não metafísica, de modo que, não contando com pressupostos universais, ela dá as costas às metanarrativas iluministas e à crítica tradicional. Autorreflexiva, ou seja, suspeitando até de si mesma, a hipercrítica é difícil e incômoda, mas sempre aberta e provisória; conseqüentemente, é uma crítica humilde, pois não arroga a si o estatuto de melhor, verdadeira, definitiva e mais correta. (VEIGA-NETO, 2012, p. 274)

Ainda sobre essa questão, Veiga-Neto (2012) reforça a importância de não desconsiderarmos a crítica radical, evidenciando que uma vigilância epistemológica e a hipercrítica são salutares e não devem ser confundidas com quaisquer tipos de censura ou policiamentos do pensamento e da palavra. Segundo o autor (2012)

Elas não decorrem de algum imperativo ético ou ligado ao agir moral; elas simplesmente sabem que não há um chão firme, um fundamento anterior, único e estável do qual se possa vigiar, criticar, autorizar ou negar o que é pensado e dito. Além disso, ambas nada têm que ver com o sempre problemático “politicamente correto”. Evitemos a guardiania do discurso e a sacralização da verdade. O máximo

que a vigilância epistemológica e a hiper-crítica podem e devem fazer é colocar sempre à prova a coerência, a pertinência e a racionalidade do que é pensado e dito, seja em suas relações com o que se estabeleceu como fundamentos ou pontos de partida, seja da lógica interna do pensado e do dito. (VEIGA-NETO, 2012, p. 274 - 275).

Por sua vez, Lopes (2015), afinada com o que nos aponta Mendonça (2016) e Veiga-Neto (2012), reforça a ideia de também não existir a possibilidade de diversos centros ou estruturas de poder concomitantes, descentrar, segundo a autora (2015)

“Não é multiplicar os centros de poder e significação, de maneira a estabelecer alternativas ocasionais entre um centro e outro. Também não é manter um centro único, porém provisório no tempo. É conceber que todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço. De forma correlacionada, os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo. (LOPES, 2015, p. 447).

Descentrar é perceber a natureza de de-construção e im-possibilidades de um centro, o movimento de permanência e mudança que implica em reforço ao fechamento provisório.

Quando pensamos em escola, sobre sujeitos e saberes, estamos lidando com processos contínuos de relações, atos de poder, permeados por desestabilizações constantes de sentidos.

A categoria escola e suas cadeias de equivalência estão “sob rasura”, ao adentrar na escola, conforme aponta Gabriel (2017), entramos na disputa pela definição em “meio à multiplicidade de fluxos de sentidos mobilizados por diferentes e contraditórios interesses políticos em jogo, ainda que saibamos, que qualquer fechamento ou sutura de sentidos é sempre provisório e precário” (GABRIEL, 2017, p. 518). Ainda de acordo com Gabriel (2017), “o que se ensina/aprende nessa instituição encontra-se em uma arena de disputas permanentes” (GABRIEL, 2017, p. 518).

É conceber política em terreno escolar indecidível, porém apontando a emergência da fixação provisória, sobretudo quando nos referimos ao contexto contemporâneo de interpelações diversas por parte de múltiplas demandas de grupos e discursos neoconservadores.

Em diálogo com Gabriel (2017) reafirmo a importância dos estudos pós-estruturalistas, mais particularmente da Teoria do Discurso enquanto chaves de leitura potentes para compreender os mecanismos de poder e as articulações discursivas que atravessam as lutas pela significação de escola.

1.1.3 Fundamentos parciais em jogo na pesquisa em Educação: reflexões preliminares.

Se no início do doutorado minha pesquisa pretendia apenas centrar o foco nos mecanismos de poder e nas estratégias discursivas utilizadas para essa disputa pela fixação de sentidos de uma escola democrática, pouco a pouco fui assumindo e insistindo na ideia de propor ou melhor investir em sentidos particulares provisórios pautados na ideia de "fundamentos parciais" (MENDONÇA, 2016) acerca de escola democrática, a partir das disputas pelas categorias currículo e docência, em nosso tempo presente.

Isso porque, de forma geral, embora reconheça a democracia e a escola democrática enquanto porvir (CUNHA 2018), pautando a legitimidade da pluralidade de ideias e pensamento e do dissenso como pontos elementares para uma prática democrática radical (MOUFFE, 2003), e embora reconheça a precariedade da estabilização de sentidos em meio a atos de poder, sobretudo na escola, lanço mão da defesa da contínua emergência para adentrar em enfrentamentos nos jogos de significação, na perspectiva de “ocupar” espaços de poder e disputar ordens sociais.

Em outras palavras, se temos em jogo sentidos de escolas sem partido, por exemplo, adentro no enfrentamento com sentidos em antagonismo a esse discurso, por outro lado admitindo o caráter provisório de qualquer que seja o fundamento parcial estabelecido.

Firmar posicionamento no campo epistemológico, na perspectiva de trazer ou apostar em sentidos particulares para o significante 'escola democrática' diz respeito à importância de se assumir o papel antagonico na disputa de poder, em face das propostas de políticas educacionais provenientes de outros grupos políticos presentes nas lutas pela significação.

Reitera-se aqui a precariedade da totalidade, entretanto evidencio as possibilidades provisórias e contingenciais de disputar hegemonias em meio ao que nos é precário no plano da significação. É o reforço do que Mendonça (2016) nos aponta quando fala do fundamento parcial, porém não último ou permanente. De acordo com esse autor (2016),

Talvez, uma das maiores dificuldades que podemos encontrar ao fazer uma análise crítica das perspectivas filosóficas e científicas fundacionalistas seja o fato de que, ao fazê-la, estamos como que abrindo uma caixa de Pandora. Qualquer crítica ao fundamento é, ao mesmo tempo, uma crítica à verdade, à origem, ao transcendente, ou seja, ao(s) chão(s) que, de forma segura, pisaram e ainda pisam filósofos e cientistas. (...) Além de ser uma tarefa difícil, ela tem tudo para ser igualmente inglória. Não basta falarmos “contra” o fundamento simplesmente como a negação da sua existência, num sentido antifundacionalista. O erro de uma empreitada como esta, tal como foi observado por Marchart (2007), é que negar tout court a existência do fundamento redundaria necessariamente em erigir outro fundamento final na figura do “antifundamento”. Nesse sentido, os antifundacionalistas teriam de aceitar que é impossível superar o fundacionalismo. (MENDONÇA, 2016, p.166).

Para esse autor (2016), a crítica ao fundamento último não é um movimento antifundamento, até porque reiterar a impossibilidade de um fundamento é apresentar um fundamento. Nesse sentido, endosso os seus argumentos quando ele evidencia a emergência dos essencialismos estratégicos e/ou a presença de fundamentos provisórios ou parciais no jogo da definição. Para ele, “há tantos fundamentos parciais, seja na filosofia, seja na ciência (como vimos Deus, natureza, homem, razão etc.), justamente pelo fato de não haver um fundamento último ou transcendental”. (MENDONÇA, 2016, p. 167) .

Na medida em que opero com os significantes “docência” e “currículo” neste texto, busco apontá-los como categorias estratégicas que estando "sob suspeita" (GABRIEL, 2013), nos direcionam por caminhos possíveis e viáveis, de forma provisória, para as disputas políticas no campo escolar contemporâneo.

Entretanto, essa proposta teórica não me permite apontar conceitos estanques, homogeneizar sentidos ou propor definições de caráter essencialistas, delimitando, desse modo, fronteiras e limites semânticos ao que se entende pelos significantes ‘docência’, ‘currículo’ e, por conseguinte, ‘escola democrática’. Interessa-me apresentar os sentidos com os quais eu opero, a fim de disputar e negociar espaço em face às ordens sociais e suas propostas de hegemonia (RETAMOZO, 2009).

Assim, não pretendo afirmar uma essência ou fundamento último, considerando, principalmente, o olhar teórico do campo pós-fundacional. Esse estudo explicita a assunção de um direcionamento político que nos permita discordar e pensar, de um outro lugar, sentidos de docência, currículo e escola democrática tais como fixados nos discursos produzidos no âmbito de grupos de interesses identificados seja com a lógica mercadológica seja com o acirramento do conservadorismo. Sendo assim, conforme aponto na seção introdutória desse texto, assumo a pretensão de lançar no jogo da linguagem possibilidades de fixação de sentidos particulares radicalmente democráticos de escola, como estratégia política provisória.

1.1.4 Os fios articulados entre nossa postura teórica e outros campos epistêmicos

A postura epistêmica pós-fundacional, pensada por meio da Teoria do Discurso/TD de Laclau e Mouffe (1990) demarcam o eixo teórico pelo qual problematizo a minha tese, conforme dito anteriormente.

Entretanto, na busca de ampliar as possibilidades fronteiriças de análise frente às questões que apresento aqui nesse texto, proponho um diálogo com estudos teóricos concernentes a outros estudos

pós-estruturalistas, bem como alguns achados importantes que são pertinentes à Teoria Crítica da Educação.

Quando proponho essa “costura teórica” não implica em negar nossa postura epistêmica e nem deixar de reconhecer as potencialidades de uma análise pós-fundacional enquanto teoria política. Contudo, também não é negar cenários contingentes de possíveis desdobramentos no campo dos estudos curriculares, quando ponderamos acerca das contribuições por parte de outros paradigmas no tocante às investigações acadêmico-científicas em Educação, mais precisamente aquelas que se voltam à política.

Consideramos as possíveis articulações de nosso quadro teórico com tais interlocuções à luz de estudos que me permitam problematizar sobre política curricular, principalmente no que compete às teorias que enfocam os significantes *democracia e escola democrática*.

Os estudos desenvolvidos por autores tais como ALBUQUERQUE (2016), APPLE (1997, 2011 e 2015), AVELLAR (2019), BIESTA (2012,2013, 2017,2018,2019, 2020,2021) , BEANES (1997), COSTA (2018,2019,2020), HECHT (2016), KOHAN (2017, 2018), LARROSA (2017,2018,2019,2020), LINO GOMES (2013,2015), MASSCHELEIN (2017,2018,2019,2020,202) , NOVOA (2015,2017), PENNA (2017,2018,2019,2020), RANCIERE (2014), SUSSEKIND (2016,2017,2018,2019,2020), VEIGA-NETO (2012), *et al*, acerca de escola democrática e/ou democracia , alteridade e co-presença, com diálogos que estabeleço com a lente teórica pós-fundacional, têm sido potenciais interlocuções para contribuir com o percurso metodológico e teórico do meu texto .

Afinal, os estudos pós-fundacionais, mesmo que apresentem grandes contribuições acerca de seus estudos sobre democracia, por outro lado apresentam poucas reflexões sobre escola democrática enquanto significante.

A mobilização dessas outras perspectivas, para a reflexão da dimensão política do campo curricular, não implica em abdicar de minha postura pós-humanista, muito menos entender a dinâmica dos fenômenos de forma restrita ao prisma econômico, por exemplo. Nesse estudo coloco sob suspeita quaisquer discursos que se aproximem da estabilização de sentidos deterministas, estadocêntrico’. Trata-se aqui de propor aproximações entre posturas epistêmicas que circulam, também, no campo da política. Considera-se, igualmente, um diálogo que propicie a produção de leituras políticas sobre as tensões e desafios no cenário contemporâneo, a partir dos diversos projetos de reformas e interpelações ao ambiente escolar.

As aproximações que ora proponho dizem respeito ao entendimento de um alinhamento do pensamento teórico pela via da discursividade, por meio da qual olhares acerca de sentidos hegemônicos, mecanismos de poder e processos de subalternização serão feitos com múltiplas contribuições sob a “lupa” da Teoria do Discurso pós-fundacional.

Esse diálogo sob as lentes da postura pós-fundacional é um desdobramento que, desse modo, nos permitiu uma interlocução entre as categorias de análise econômica, política e sociocultural, por via do discurso. “Uma leitura que, enfim, seja capaz de pensar o espaço-tempo da política como um cruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo que envolve hibridismos.” (MACEDO, 2006, p. 286). É o que Gabriel (2018) chama de "desdobramento entrecruzado".

Ainda em sintonia com Gabriel (2018), aponto que esses diálogos da TD e do pós-fundacionismo com autores pós-estruturalistas e com a teoria crítica ocorrem em função de uma maior amplitude de nossos enfoques e análises teóricas, num movimento, segundo a autora (2018), de

Procura permanente da construção e aprofundamento de um quadro teórico híbrido com o intuito de oferecer ferramentas para a compreensão dos processos complexos de produção, reprodução e deslocamento da ordem social hegemônica, em particular da ordem educacional, tem sido uma marca de continuidade dos estudos realizados em parcerias institucionais, interinstitucionais e internacionais. Temos apostado que a análise se enriquece e se fortalece em termos políticos e epistemológicos ao incorporar e articular - seja na postura epistêmica adotada, seja na interlocução teórica ou seja no tratamento empírico privilegiados - processos de objetivação e de subjetivação que se distanciam das perspectivas deterministas, idealistas e /ou essencialistas. (GABRIEL, 2018, p. 6).

Essas, e outras possíveis interlocuções, são algumas possibilidades que me instigam a propor essas costuras teóricas. Apostas que dizem respeito notadamente às questões de meu doutoramento, e que muito se aproximam dos interesses em investigar pensando os processos de significação, conforme reiteram Lopes & Macedo (2011) quando afirmam que “entender as múltiplas determinações de um fenômeno social, incluindo currículo, avaliação, mas também sociedade, economia e Estado, significa entender como tudo isso é significado.” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 252)”.

É preciso explicitar os estreitamentos ou hibridização teórica entre a perspectiva pós-fundacional e os diversos estudos pós-estruturalistas e críticos que reforçam a aposta da escola enquanto espaço que considere o trabalho intelectual e a liberdade de pensamento como elementos importantes não somente pelos efeitos de sentido que provocam na formação dos sujeitos, sua qualificação e na socialização dos saberes, mas principalmente por estabelecer a diferença como categoria fulcral para nossa forma de entender e agir frente às contradições sociais, estabelecidas por uma ordem social desigual e antidemocrática.

Trata-se de um terreno de incertezas quando pensamos o estreitamento entre pensamentos imersos em campos distintos, por outro lado, um terreno de possibilidades.

Isso posto, é possível discorrer acerca das articulações discursivas definidoras de categorias teórico-analíticas como currículo, docência e escola democrática que circulam no interior do campo educacional e das escolas, a partir da perspectiva teórica pós-fundacional. Tal escolha significa operar com o reconhecimento da importância das disputas pela significação como processo instituinte do social em meio às incertezas e instabilidades.

CAPÍTULO 2- ESCOLA DEMOCRÁTICA, CURRÍCULO E DOCÊNCIA: LEITURAS NO CAMPO EDUCACIONAL

O debate sobre escola democrática tanto enquanto objeto de pesquisa, assim como instituinte de um campo teórico, não é algo novo ou inaugurado nessa tese. Nesse sentido, entendo como estratégico apresentar como essa discussão sobre esse significante tem circulado tanto no que concerne às diferentes teorias pedagógicas e/ou em meio às ciências humanas, bem como refletir sobre o debate sobre os significantes currículo e docência a partir da postura epistêmica pós-fundacional, a fim de preparar terreno para as reflexões que porventura serão propostas nos capítulos seguintes – sobretudo aquelas que problematizarão a interface currículo/docência- escola democrática.

Nesse capítulo, intenciono fazer um breve resgate das discussões existentes sobre *escola democrática* pertencentes a diversos paradigmas teóricos no percurso da história da educação brasileira – e em suas interlocuções internacionais-, na tentativa de explorar os movimentos realizados em torno desse significante, em meio a disputas e atos de poder para fixação de sentidos hegemônicos da prática democrática no interior de uma escola.

Apresento, igualmente, reflexões sobre escola democrática com as quais opero, subsidiado por estudos teóricos pós-fundacionais e de problematizações pertinentes à tese, a partir de teorias pós-estruturalistas.

Se por um lado compreendo o caráter indecível do currículo, da docência e de qualquer outro significante entremeado a práticas sociais, e se reconheço a precariedade da significação permanente dessas categorias ante contextos menos dados e bem mais construíveis (LACLAU, 2001), por outro lado percebo a contínua emergência de fazer lances no jogo da significação, de trazer ao ‘embate’ ferramentas potentes de disputa de sentidos, para demarcar como tensiono politicamente ante às políticas curriculares.

2.1 Revisão da literatura: escola democrática e sua interface com currículo e docência

Na perspectiva de apresentar um mapeamento da literatura existente sobre escola democrática e a interface com currículo e docência , no campo dos estudos e da pesquisa em educação- sejam eles pertencentes às reflexões pós-fundacionais, sejam em outros paradigmas teóricos- elenco enquanto fontes para a produção de dados da tese : a) o banco de dissertações e teses da CAPES/Plataforma Sucupira e o banco de textos da *Scientific Eletronic Library Online/Scielo*.

Esse levantamento ou revisão da literatura foi realizado em duas etapas, ao longo do meu doutoramento: 1) na 1ª etapa, realizei um levantamento de artigos disponíveis no site da Scielo e de dissertações e teses no banco de dados da CAPES, entre os anos de 1990 e 2018. Esse levantamento, inclusive, foi apresentado na 1ª banca de doutorado, na ocasião em que apresentei meu projeto de tese.

2) Na 2ª e última etapa da pesquisa, utilizei como recorte de tempo o intervalo de 2018-2021 (até o mês de fevereiro). Evidencio que houve uma retomada da pesquisa no ano de 2018, já que o levantamento anterior foi feito até julho desse mesmo ano, porque a banca para análise de meu projeto de tese estava prevista para ocorrer em agosto do ano citado.

No que diz respeito ao banco de dissertações e teses da CAPES, articulado com a Plataforma Sucupira, na 1ª etapa do levantamento, dispus de acesso à produção acadêmica em nível de pós-graduação *stricto sensu*, não sendo necessária, dessa forma, uma pesquisa nos bancos de dados dos programas de pós-graduação em Educação de diversas universidades do país. Por sua vez, foi no site da *Scielo* em que dispus das publicações acadêmicas sob forma de artigo científico, relacionadas às publicações diversas no campo da pesquisa em educação e demais campos.

A revisão da literatura nessa etapa inicial (1990-2018) considerou as reflexões outrora desenvolvidas nas seções de introdução e justificativa do projeto de tese, onde reiterei que as três últimas décadas representam um período de grandes disputas entre projetos políticos distintos no tocante aos sentidos de democracia e escola democrática, considerando-se, principalmente, as lutas pela redemocratização no país após o regime militar.

É válido salientar que a pesquisa contou com uma busca a partir dos seguintes significantes: *Escola democrática, democracia escolar, democracia na escola, educação democrática, currículo democrático e Escola Sem Partido*. Isso porque entendi na ocasião que esses significantes potencializariam condições para o acesso de textos acadêmicos que discorram acerca do objeto de estudo do então projeto de tese. Dessa forma, apresentei a tabela 1, abaixo, onde aponto os quantitativos de dissertações/teses no banco de dados da CAPES e de artigos científicos no banco de dados da Scielo que foram selecionados sob leitura de seus títulos e resumos, a partir de uma pesquisa com os referidos significantes. Isso porque julguei que apenas a existência de palavras-chave não daria conta da busca de textos que me serviriam como aparato teórico da pesquisa.

Por outro lado, destaco que, mesmo encontrando textos pertinentes aos significantes pesquisados, não estou afirmando que eles tenham sido utilizados em sua maioria na interlocução teórica e, por conseguinte, na escrita de minha tese. Apontar esses textos, abaixo, diz mais sobre o percurso feito para fomentar ou esclarecer melhor como se deu o processo de escrita da tese, do que sobre as referências reais de sua escrita.

Considerando que alguns trabalhos foram produzidos em um período anterior à Plataforma Sucupira, registro que foi necessário acessar o banco de dissertações/teses de algumas universidades, para que pudéssemos ter acesso aos respectivos textos.

Tabela 1: pesquisa da fase 1

		BANCOS DE DADOS PESQUISADOS E QUANTITATIVO DE TEXTOS SELECIONADOS		
		CAPES	SCIELO	TOTAL
SIGNIFICANTES PESQUISADOS	Currículo Democrático	00	00	00
	Democracia Escolar	00	00	00
	Democracia na Escola	04	03	07
	Educação Democrática	00	01	01
	Escola Democrática	08	01	09
	Escola Sem Partido	00	03	03
TOTAL GERAL				20

Textos selecionados no levantamento bibliográfico:

- ARAÚJO, Fátima Oliveira de Carvalho. **Participação docente e democracia na escola: significados e vivências.** 01/06/2008 102 f. Mestrado em Educação, (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CABRAL, Arlinda. **A construção da escola democrática. Uma reflexão com base em Jacques Delors et al.,** Licínio Lima e Jaume Carbonell Sebarroja. Lisboa: Revista Lusófona de Educação, edição 9, 2007.
- ESTEVÃO, Carlos V. **Direitos humanos e educação para uma outra democracia.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 9-20, jan./mar. 2011
- FERREIRA, Gláucia de Melo. **Cooperação e democracia na escola: a construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada.** 01/02/2004 220 f. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas.

- FLEURI, Reinaldo Matias. **Rebeldia e democracia na escola.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.
- FRAZÃO, Erika Elizabeth Vieira. **Licenciatura em História e Educação Básica: que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública democrática?** 08/03/2018 f. Doutorado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- JUNIOR, Justino de Sousa. **Escola 'sem' partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Trab. educ. saúde vol.15 no.3 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2017.
- LEMES, Sebastião de Sousa. **O currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias.** Texto originalmente elaborado para apresentação didática em concurso público de efetivação como docente na disciplina de Teoria e Prática do Currículo, no Departamento de Ciências da Educação, UNIVESP.
- MACEDO, Elisabeth. **As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum.** Educ. Soc. vol.38 no.139 Campinas Apr./June 2017
- MARTINS, Elita Betânia de Andrade. **Autonomia financeira e participação: contribuições para discussão sobre escola democrática.** 01/03/2000 160 f. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências.** 01/07/2009 190 f. Doutorado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- MORGADO, José Carlos. **Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia...** . aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013
- PEREIRA, Fabio de Barros. **Abeje Dayo: um ensaio epistemológico-político sobre a democracia na escola pública estadual.** 01/08/2011 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- PESENTE, José Carlos. **O Colegiado Escolar: Avanços e Limites na Construção de uma Escola Democrática.'** 01/08/1995 207 f. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- SILVA, Joana Cecilia Biss. **Escola em tempos de democracia: capturas ou possibilidades ?'** 09/08/2016 134 f. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Regional de Blumenau, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga.
- SILVA, Rosangela Maria da . **A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática: um estudos de caso.** 01/07/2005 256 f. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- SOUZA, Alexandre Anselmo. **Escola sem Partido — elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt.** Revista Brasileira de Educação, versão impressa ISSN 1413-2478 versão On-line ISSN 1809-449X.
- TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Por uma Escola Democrática: colegiado, currículo e comunidade.** 01/09/2000 340 f. Doutorado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo , São Paulo.
- TORRES, Leonor Lima. **A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola.** Rev. Port. de Educação v.21 n.1 Braga, 2008
- VIEIRA, Angelina de Melo. **Currículo em ação: implicações na construção de uma escola democrática.** 01/02/2009 251 f. Doutorado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói..

Já na 2ª etapa do levantamento realizado, elencamos 03 caminhos para busca de dados: a) Site do Scielo; b) Banco de dados Capes/Plataforma Sucupira e c) levantamento nos currículos *lattes* dos principais líderes e componentes de grupos de pesquisas que realizam estudos no campo pós-fundacional no Brasil. O recorte de tempo dessa última pesquisa realizada foi de 2010-2021.

Optamos por manter as categorias ou significantes de pesquisa utilizados na 1ª etapa, excetuando-se o significante “Escola Sem partido”, quais sejam: *Currículo democrático, Democracia na escola, Educação democrática e Escola democrática.*

Da mesma forma procedida que na 1ª etapa, optei por selecionar os textos em que o título e o resumo apontavam informações mínimas de um debate aproximado ao meu objeto de estudo e propósito de pesquisa.

Textos selecionados:

- 1- TADEU, Bárbara. **Da democracia e educação em Dewey à democracia e educação hoje: Questões de democracia na pequena infância no contexto nacional.** Invest. Práticas vol.8 no.2 Lisboa set. 2018
- 2- PAIXÃO, Henrique Alexandre. **Raymond Willians e a Educação democrática .** Educ. Soc. vol.39 no.145 Campinas Oct./Dec. 2018
- 3- CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **A cultura escolar democrática no Colégio Universitário da UFMA (1980-1995).** Rev. Bras. Hist. Educ. vol.21 Maringá 2021 Epub Feb 22, 2020.
- 4- CUBAS, Caroline Jaques. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Rev. Bras. Educ. vol.23 Rio de Janeiro 2018 Epub Sep 03, 2018.

- 5- JUNQUEIRA, Thais Lôbo. **Representações discursivas da escola democrática do DF na mídia jornalística**. Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto) vol.62 no.2 São Paulo May/Aug. 2018.
- 6- AVELLAR, Simone Aleixo. **As Escolas Democráticas como uma alternativa para uma educação outra no Brasil: desafios e possibilidades**. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, 2019.
- 7- ABDIAN, Graziela Zambão. **Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática**. Educ. rev. vol.34 no.68 Curitiba Mar/Apr. 2018.
- 8- HANDFAS, Anita. **Por uma escola pública, democrática, reflexiva e plena de conhecimentos**. Trab. educ. saúde vol.18 no.2 Rio de Janeiro, 2020, Epub Nov 07, 2019.

Ainda nessa etapa final de revisão da literatura, conforme mencionado, fiz uma busca no currículo lattes dos pesquisadores: Alice Casimiro Lopes/UERJ, Carmen Teresa Gabriel/UFRJ, Daniel de Mendonça/UFPEl, Elisabeth Fernandes de Macedo/UERJ, Érika Elisabeth Frazão/UFF, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha/UFMT, Gustavo Gilson de Oliveira/UFPE, Hugo Heleno Camilo Costa/UFMT, Joanildo Burity/FUNDAJ-PE, Marcus Leonardo Bomfim/UFJF, Talita Vidal Pereira/UERJ e Maria Zuleide da Costa Pereira/UFPB.

Isso porque são esses professores e pesquisadores, entre outros, que compõem um conjunto de grupos de pesquisa em que estudos sobre a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e o campo Pós-fundacional estão sendo realizados no Brasil, atualmente -a chamada “2ª geração da Escola de ESSEX”- .

Igualmente, optei por analisar os artigos e capítulos de livros que porventura eles tenham produzido nos últimos 10 anos, bem como dissertações e teses orientadas/arguidas em bancas (mesmo ciente que a maioria delas encontra-se no banco de dados da CAPES e/ou na Plataforma Sucupira).

O significante “escola democrática” ainda se encontra pouco explorado no campo dos estudos Pós-fundacional (conforme menciono na seção de Introdução desta tese).

Textos selecionados:

1-Alice Casimiro Lopes

Artigos

- **Democracia nas políticas de currículo**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 700-715, 2012

Capítulo de livro

- **Política de Currículo na escola: sentidos de democracia.** In: Alice Casimiro Lopes; Rosanne Dias; Rozana Abreu. (Org.). Discursos nas políticas de currículo. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora / Faperj, 2011, v. 1, p. 147-164.

2-Carmem Teresa Gabriel

Capítulo de livro

- GABRIEL, Carmen Teresa. **Reforma do Ensino Médio: desafios ou ameaças para a construção de uma escola democrática.** In: Marieta de Moraes Ferreira; José Henrique Paim. (Org.). Os desafios do ensino médio. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2018, v. 1, p. 171-186.

3-Daniel de Mendonça

Artigo

- MENDONÇA, Daniel de. **Igualdade subversiva contra o cinismo democrático liberal.** PSICOLOGIA & SOCIEDADE (ONLINE), v. 31, p. 1-14, 2019.

4-Erika Elisabeth Frazão

Tese de doutorado

- FRAZÃO, Erika Elisabeth Vieira. **Licenciatura em História e Educação Básica: que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública democrática?** 08/03/2018 f. Doutorado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

5-Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

Artigos

- CUNHA, Érika V. R. da. **Permanecer na luta, para uma democracia radical e plural nas políticas de currículo.** Revista de Educação Pública, v. 28, p. 357, 2019.
- CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. **Sob o nome ciclos: disputas discursivas para significar uma educação democrática.** Práxis Educativa(impresso), v. 12, p. 184-202, 2017.

6-Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

Artigo

- OLIVEIRA, Gustavo Gilson; RAMOS, A. H.; OLIVEIRA, Anna Luiza M. ; MESQUITA, Rui G. M. . **Democracia y conflicto en contextos pluralistas: entrevista con Chantal Mouffe**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos (impresso), v. 21, p. 749-762, 2014.

7-Marcus Leonardo Bomfim

Artigo

- MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim . **Avaliação Democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da História**. Educação em Revista (Online), v. 36, p. 1-18, 2020.

2.2 Pensando currículo e docência à luz da postura epistêmica Pós-fundacional e da discursividade

Entendo que, para discorrer sobre as categorias centrais da tese: *currículo* e *docência* e as lutas pela significação de uma escola democrática, se faz necessário trazer, antes, uma breve reflexão sobre as formas como essa postura epistêmica e a TD de Laclau e Mouffe tem se apropriado do debate sobre currículo/docência.

Embora os estudos de Laclau e Mouffe não se debrucem diretamente sobre as questões educacionais, tampouco as reflexões de muitos outros estudiosos do campo Pós-fundacional, da 1ª geração da Escola de Essex, não implica em afirmar que seus achados não possam fomentar as problematizações em meio às pesquisas em Educação, a partir de leituras com essa teoria. Isso porque os investimentos desse campo se dão com maior ênfase na política enquanto objeto de estudo, sob a lente da discursividade, o que fomenta os interesses das pesquisas das ciências sociais humanas para pensar o social. Em minha tese, a categoria política, sob a esteira do discurso, é uma chave de leitura potente para pensar as práticas curriculares.

No contexto contemporâneo, por sua vez, quando falamos mais especificamente acerca dos estudos curriculares sob a lente pós-fundacional, sobretudo no Brasil, é preciso que destaquemos o acúmulo teórico e as investidas epistêmicas de diversos grupos de pesquisa que se organizam abertos às teorizações políticas ‘laclauianas’ entremeadas com as questões curriculares, a saber: Grupo de Estudos sobre Conhecimento, Cultura e Ensino de História/GECCEH, coordenado por Carmen Teresa Gabriel/UFRJ, Grupo de pesquisa Políticas de currículo e cultura, coordenado por Alice Casimiro

Lopes , Grupo de pesquisa Currículo, Cultura e Diferença, coordenado por Elisabeth Fernandes de Macedo, Grupo de pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação, coordenado por Talita Vidal Pereira, Erika, Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSUS), coordenado por Hugo Heleno Camilo Costa , GECCA- Grupo de Estudo Espaço, Currículo e Avaliação, coordenado por Ana Angelita/UFRJ, Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História/GEPACEH, coordenado por Marcus Leonardo Bomfim/UFJF, Grupo de pesquisa Discurso, Subjetividade e Educação, coordenado pelos professores Ana Luiza Oliveira e Gustavo Oliveira/UFPE, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares, coordenado por Maria Zuleide da Costa Pereira/UFPB *et al.*

Godoy (2019), destaca que entender currículo e, mais precisamente, política curricular, a partir da postura epistêmica pós-fundacional, requer do pesquisador um olhar atento para, entre outras questões, entender política de currículo como disputa por hegemonia (GODOY, 2019, p.19).

O autor destaca que, com essa aproximação epistêmica, se opera com a categoria política constituindo um currículo “não como um texto fechado com origem nas instâncias de governo e um direcionamento à implementação nos espaços escolares” (GODOY, 2019, p .19). Embora reconheçamos a importância do currículo, também, enquanto texto, para se refletir sobre a política curricular, por outro lado esse texto não é prescritivo, estático e implementado sem quaisquer reconfigurações do contexto e dos sujeitos que atuam como produtores dessa política. Falamos em movimentos por meio de relações, de práticas imersas em atos de poder.

É preciso, portanto, operar com um entendimento de política como “conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político.” (MOUFFE, 2015, p.8).

Ao trabalhar com essas noções e o aporte teórico já mencionado, destaco aqui a legitimidade de se entender política e política curricular em consonância ainda com Godoy (2019) quando reitera pensar currículo e política de currículo “não apenas como ações dos órgãos governamentais e sim como um processo discursivo de significação que envolve ”[...] negociação, contestação e luta, portanto, disputa por hegemonia.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 236 apud GODOY, 2019, p.19).

Todo esse debate sobre as disputas e negociações para fixar hegemonizações no espaço escolar, reitera as influências que o contexto da prática (BALL, 1992) exerce sobre as políticas de currículo. Por mais que haja uma posição privilegiada dos formuladores da política, no âmbito do macropoder - dos seus atos de poder de Estado- entretanto, no chão da escola, os sujeitos da educação (estudantes,

professores, técnicos e auxiliares administrativos) reconfiguram e/ou recontextualizam o texto ou dispositivo que busca estabelecer diretrizes ao currículo na escola.

Para Melo (2019), entender que os professores não atuam na docência isoladamente, porém com outros professores, com os estudantes, com a gestão e funcionários, entre outros, requer que reconheçamos que “as práticas curriculares podem sofrer influências dessas outras práticas produzidas e mobilizadas na escola, e demonstrar a emergência de sentidos de trabalho coletivo” (MELO, 2019, p.27).

Esse debate sobre a potência da recriação no/do social, particularmente no espaço escolar, evidencia também a potência da lente teórica pós-fundacional e da TD para conceber currículo e docência no contexto da prática. Concordando com Melo (2019), aponto o currículo não como produção ou implementação prescritiva, mas sim produção, implementação da política passível de (re) contextualização articulada com a prática. Isso implica compreender, portanto, que produzir e implementar currículo é fazer emergir um movimento de recriação e produção de uma hibridização “de um currículo original, que por final se transforma” (MELO, 2019, p. 60). Nessa perspectiva, compreendo que a percepção de currículo com a qual nossa postura epistêmica opera, diz muito sobre os sentidos que fixamos também para políticas e práticas curriculares.

E conceber currículo e sua interface com docência, segundo Melo (2019), requer compreender, dessa forma, que os professores são autores das práticas curriculares, uma vez que eles “promovem processos mediadores de captação e assimilação crítica das necessidades do ensino e da formação dos alunos, no complexo contexto contemporâneo, e que transpõem para suas práticas curriculares na sala de aula (HAGEMeyer apud HAGEMeyer, 2011, p. 233 apud MELO, 2019, p. 63).”. É, pois, nesse movimento de mediação que os professores criam e recriam o currículo, “uma vez que traduzem o conhecimento veiculado em suas salas de aula, produzindo ainda modos de ser e estar dos sujeitos aprendentes”. (MELO, 2019, p. 63). Ainda de acordo com Melo (2019),

(...) O que estamos chamando de recriação do currículo se inscreve na dimensão do que consideramos ser o aspecto da liberdade dos professores enquanto produtores do currículo cotidiano, liberdade esta vista em termos de —falha estrutural. A falha da estrutura permite, então, aos sujeitos se constituírem enquanto sujeitos, a decidirem, a agirem e a produzirem suas próprias identificações (LACLAU, 2011). Contudo, é uma liberdade constituída na ambiguidade, na negociação da dualidade liberdade/não liberdade. É, portanto, na ambiguidade constitutiva da liberdade que os professores veem as possibilidades de produção de suas práticas curriculares que se inserem em um contexto, o qual em muitas ocasiões apresenta demandas diferentes das dos professores. (MELO, 2019, p 27).

Todo esse debate implica, em suma, pensar que as práticas curriculares, assim como as políticas, são formuladas em meio a disputas, em que, provisoriamente, sentidos particulares se hegemonizam, mas com um espectro de finitude e provisoriedade, onde significações nunca serão sedimentadas por completo ou permanentemente. Em outras palavras, concordando com Melo (2019), “lutas de poder pelas quais passam as construções dessas relações entre práticas e políticas, entre práticas curriculares de professores e as práticas dos demais sujeitos da escola”, em que se produzem a hegemonia de uma significação sobre o currículo praticado e não aquela versão originalmente formulada.

Em suma, à luz da postura pós-fundacional e da TD, currículo, políticas educacionais, práticas curriculares e docência são significantes precários e em contínua disputa.

Aposto nesta tese em uma maior produtividade ao debater como as tentativas de controle dessas significações produzem diferentes interpretações, sentidos, e efeitos antagônicos no social.

Estou afirmando aqui, dessa forma, que o fato de existir no cenário contemporâneo uma maior intensidade de projetos políticos cercando a escola brasileira, sobretudo, a pública, não implica afirmar que o caos está instalado por completo, que há um estado de controle absoluto ou que há a instauração de um espaço instituído por dominadores e dominados, sem a existência das práticas de diferença, de zonas de escapes, deslocamentos, e de resistências que promovam criações. É um in-tenso e contínuo jogo ou luta de disputas pela significação no espaço escolar. Concordo com GODOY (2019) quando ressalta que

No jogo pela significação, alguns jogadores são significados como tendo maior poder para decidir, como o governo, a BNCC ou as instituições que atuam como consultoras e parceiras na implementação da base (Fundação Lemann, por exemplo), enquanto outros apresentam demandas que podem ou não ser representados nessas decisões. Não obstante, as regras e as conformações do jogo se modificam no decorrer do mesmo, as contingências são mutáveis e o poder de decisão não é fixo ou naturalmente vinculado a qualquer jogador. Isso faz com que o jogo nunca possa ser determinado de uma vez por todas: sua gramática pode ser modificada e com isso também as identidades e subjetividades dos jogadores são modificadas. (GODOY, 2019, p. 17 -18).

Na intenção de adentrar na arena da disputa e/ou compreender as tentativas de hegemonização discursiva de categorias como currículo, docência e escola democrática, e imbuído das perspectivas pós-fundacionais, sob a lente da discursividade, trago alguns sentidos com os quais articulo os entrelugares da política e da prática pedagógica em face desses significantes. Na verdade, são leituras do social postas no debate para potencializar as investidas dessa tese.

Nesse caminho, minha defesa ou aposta política é a de endossar as discussões produzidas no campo – e que se encontram supracitadas- bem como entender e afirmar o currículo, também, como prática de significação, um ‘entrelugar’ da diferença e que está para além de uma listagem de conteúdos, algo que entendemos como uma construção discursiva onde se disputam, se tensionam e se negociam sentidos continuamente. Esse é um dos entendimentos trazidos ao debate a partir das reflexões com o meu grupo de pesquisa: o GECCEH/PPGE-UFRJ.

Essa compreensão coaduna com reflexões propostas por Gabriel (2013) quando reforça que

Não existe um sentido previamente fixado, passível de identificar as coisas e sujeitos desse mundo pelas suas “positividades plenas”. Afirmar, pois, que o “ser” das coisas deste mundo é relacional, pressupõe reconhecer que nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças. Além disso, a diferença – identitária e semântica – que assim se constitui é entendida como sendo sempre provisória e incompleta, resultante contingente de disputas sociais pela imposição de sentidos particulares como universais e essenciais, resultante de lutas hegemônicas. Essa compreensão permite operar com a ideia de que as articulações discursivas não são apenas traços de uma luta pelo poder que ocorre em outro plano, mas sim a dinâmica mesmo por meio da qual as lutas hegemônicas acontecem. (GABRIEL, 2013, p. 58).

O entendimento de currículo com o qual opero se afasta radicalmente, portanto, de concepções essencialistas de currículo ou sentidos fixados que afirmam uma definição previamente posta de conhecimento válido a ser ensinado e que estaria “pairando no ar”, se assentando no currículo e, assim, sendo prescrito aos estudantes.

Por outro lado, essa compreensão não implica em adentrar em lógicas binaristas que, de alguma forma, podem contribuir com certa contêudofobia (VEIGA-NETO, 2012). Compreendemos, assim, os conteúdos escolares, como um dos momentos da cadeia de equivalência definidora de conhecimento escolar na qual nos interessa investir, sendo portanto chaves de leituras estratégicas para os conteúdos escolares, imersos ao conhecimento escolar/científico, enquanto chaves de leituras estratégicas para fomentar o fluxo de cientificidade necessário para adentrar no campo do ensino-aprendizagem de forma potente (GABRIEL, 2018; GABRIEL & MORAES, 2013) .

Em um diálogo com outros autores, trago à baila alguns sentidos de currículo que, estrategicamente, gostaria de operar para problematizar a interface com o significante escola democrática (para além da perspectiva pós-fundacional). Isso porque ainda mantenho a preocupação em não essencializar ou propor sentidos fixos de categorias do/no social, mas, por outro lado, identifico as tramas contingenciais que podem atravessar as políticas de currículo.

Exponho para o debate a potencialidade de pensar currículo, também, como construção sócio-histórica (GOODSON, 2005). Ao tomar o currículo dessa forma, aceito o pressuposto de pensá-lo com dispositivo não imune aos deslocamentos e/ou fissuras que os conflitos entre múltiplos grupos podem ocasionar, em determinados recortes de tempo, a partir de antagonismos entre determinadas demandas. É entender o objeto de minha tese -escola democrática- em meio às interpelações diversas no cenário contemporâneo, por parte dos enfrentamentos entre demandas sociais neoconservadoras e demandas progressistas que se manifestam e reconfiguram também no currículo escolar, para fixar sentidos de democracia, a partir do currículo. É a tentativa de armar perspectivas, de preparar terreno teórico (GABRIEL, 2018) para ver/interpretar meu objeto de estudo.

Por sua vez, faço a defesa da docência em sintonia com o que defende Gabriel (2016), quando aponta o ato de ensinar como elemento incontornável na definição dessa profissão, estando assim, em estreita relação com o conhecimento escolar. Uma docência que nos permite mediar a relação dos discentes com o conhecimento escolar de forma prazerosa, sem reduzi-la ou confundi-la com as imposições cognitivas decorrentes das exigências das avaliações em larga escala e seus ranqueamentos ou índices de qualidade e produtividade. Um significante, pois, em processo contínuo de significação, que institui e é instituído por sujeitos educadores e educandos, garantindo-lhes um lugar/espço no mundo, a fim de obter as ferramentas necessárias para sair de boa parte dessas estruturas, contestá-las e, assim, buscar “seus lugares ao sol”.

Gabriel (2018) tem destacado os lugares que estão sendo atribuídos à docência nos debates políticos-educacionais atuais, como afirma essa autora “ora responsabilizada por todas as mazelas do sistema educacional, ora percebida como vítima de uma ordem social desigual, a docência tem sido objeto de reflexão e de debates polêmicos que mobilizam múltiplos sentidos desse ofício em função dos diferentes interesses políticos em jogo” (GABRIEL, 2018-b, p. 3-4).

Trago também ao debate o significado de docência em diálogo com Senna Dias (2018) quando afirma investir em afastamentos das concepções que “assumem a docência como vocação, missão ou alguma espécie de “chamamento divino”, que aproxima a atuação do professor a do sacerdote, baseada em algum tipo de dom natural, ou como gesto de caridade” (SENNA DIAS, 2018, p 30) .

De acordo com a autora (2018), é salutar o distanciamento dessas ideias indo ao encontro de pensar a docência enquanto profissão, entendendo conforme Nóvoa (2017), “que para firmar a posição de professor é preciso afirmar a docência como profissão (NOVOA, 2017, p. 1130 apud SENNA DIAS, 2018, p. 30). Afirmar a docência enquanto profissão é tarefa fundamental em tempos de Escola sem

Partido, Educação domiciliar/*homeschooling*, militarização de escolas públicas e de proposições de ensino para “pessoas de notório saber”⁵.

Ainda em interlocução com Senna Dias (2018), reitero que, embora a defesa da docência e sua profissionalidade tome mais e mais espaços no âmbito dos estudos e pesquisas acadêmicas, é preciso reconhecer que

a ideia do professor-sacerdote ou da docência enquanto missão continua ganhando adeptos, sobretudo em função da perpetuação de um discurso veiculado pelas grandes mídias que insistem em afirmar que “professor já nasce com vocação para o ensino” ou que “professor não é profissão, mas dom”. O aspecto perverso por trás desse discurso é que retirar o professor do lugar de profissional e colocá-lo como “sacerdote” ou como “vacionado” abre brecha para que qualquer salário e condições de trabalho sejam aceitos e facilita que os professores tenham seus direitos subtraídos por políticos e grandes empresários do mercado educacional, afinal quem cumpre sua vocação o faz em qualquer condição. (SENNA DIAS, 2018, p.30)

(...) O entendimento de docência como vocação compromete e fragiliza os cursos de formação de professores, uma vez que o que passa a contar é o dom natural para o ensino. Dessa forma, me alinho com os posicionamentos que defendem a “necessidade de pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária” (NÓVOA, 2017, p.1130 apud SENNA DIAS, 2018, p. 30.)”

E isso reafirma o que anteriormente destaco acerca da emergência de entrar no campo da disputa para problematizar sentidos sobre docência e currículo, enquanto postura político-pedagógica.

2.3 Discussões sobre democracia e escola democrática em campos teóricos diversos e em diferentes temporalidades

“Não se precisa aceitar tudo o que eles dizem para aprender com eles”.

John S. Nelson.

Quaisquer problematizações que façamos, hoje em dia, acerca da democracia, sob viés epistemológico, requer que afirmemos a importância das contribuições do campo da filosofia para o debate sobre esse significativo e, por sua vez, sobre escola democrática, em particular daquelas que

⁵ Proposta do governo federal na ocasião da elaboração da Reforma do Ensino Médio, em 2016, em que se propunha alterar a LDBEN no tocante aos “profissionais da Educação”. O texto da Medida Provisória, na época sugeria incluir “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação” nas disciplinas voltadas para formação técnica e profissional no Ensino Médio. Essa é uma discussão defendida pelo atual governo brasileiro.

oferecem subsídios para a reflexão sobre as diversas disputas pela hegemonização do que se entende por prática democrática, ao longo do tempo – sobretudo na Grécia Antiga, lugar apontado como berço da democracia⁶. Teorias no campo educacional, ao longo do tempo, têm apresentado diálogos aproximados com reflexões filosóficas acerca dos significantes democracia e escola democrática.

Nesse sentido, em suma, é salutar citar nessa tese alguns dos filósofos que contribuíram para pensarmos, sobretudo no campo educacional, democracia e escola democrática, a saber: **Sócrates, Platão, Aristóteles, Locke, Rousseau, Kant, Nietzsche, Karl Marx, Hannah Arendt, Paulo Freire, Jacques Rancière, Lélia Gonzalez, Derrida, Judith Butler, Angela Davis, Djamila Ribeiro**, entre outros – não deixando de reiterar o papel de sociólogos, historiadores, cientistas políticos, educadores etc. na busca pela significação do termo democracia-. Essa é uma forma de demarcar espaço político no interior do debate acadêmico-científico.

Do período clássico ao presente contemporâneo, existem múltiplos sentidos de democracia que a filosofia favorece(u), entre os quais destaco aqueles que fomentam discursos de “convergência social” – ora apresentado sem antagonismos, a partir da defesa de uma liberdade individual, ora pensado por meio das disputas entre classes, dos conflitos e dissensos para o fomento da práxis democrática- e discursos de uma democracia por meio do “direito de fala no lugar público”, ou seja, ter voz e participação nas tomadas de decisão. Em ambas as performances discursivas, há de se considerar o papel desse campo, inclusive, para se pensar a política, sobretudo a representativa. Há de percebê-la, por vezes, como moderadora do/de poder.

Não é à toa, portanto, que a filosofia sempre teve bastante repercussão nas formas de se conceber governos e o *modus operandi* deles frente às tentativas de práxis democrática, assim como serviu para subsidiar práticas totalitárias, a partir de uma leitura equivocada de boa parte dessas reflexões filosóficas. Como reforça Aggio (2020),

Há fatos desastrosos no uso inadequado da filosofia para autorizar formas excessivas de poder, como Nietzsche fora deturpado pelo nazismo e Marx pelo stalinismo, duas formas de totalitarismo moderno. O uso de Rousseau na Revolução Francesa talvez seja um dos poucos usos positivos da filosofia na constituição de regimes políticos. Diante desses fatos históricos, fica a pergunta sobre o motivo que levou a filosofia a ser tão mal interpretada e usada no exercício do poder (AGGIO, 2020, p. 154).

É importante destacar, também, que a influência da filosofia acerca do significante democracia reforçou a vinculação ou lógica de equivalência de democracia a partir de uma relação ou uma interface

6 O termo democracia tem origem grega, podendo ser etimologicamente dividido da seguinte maneira: *demos* (povo), *kratos* (poder). Em geral, democracia, conforme entendimento nessa época, é a prática política de dissolução, de alguma maneira, do poder e das decisões políticas em meio aos cidadãos.

entre os significantes “liberdade” e “igualdade”, como se a efetivação da democracia se desse de forma plena a partir da sedimentação de princípios ou práticas libertárias e igualitárias de forma articuladas (algo a ser contestado nesta tese, na seção seguinte).

Soma-se a isso a grande contribuição filosófica não somente para pensarmos democracia, como também para se entender educação por meio da ideia ou da discussão de um engajamento intelectual para o/do pensamento crítico, da criticidade, conforme ressaltam Azize & Nagamine (2020) “parte-se, assim, do pressuposto de que há uma relação intrínseca, de um lado, entre filosofia e pensamento crítico e, de outro, entre democracia e debate público (AZIZE & NAGAMINE, 2020, p. 210).

Tomando por base o período clássico, mais especificamente a Grécia Antiga, destacam-se as contribuições que a filosofia local trouxe às bases da democracia ocidental, entretanto, há de se evidenciar os limites -ou o que ficava às margens- no exterior constitutivo dessa ordem social hegemônica. A democracia grega era restrita aos homens e “senhores”. Mulheres, estrangeiros e servos não participavam das decisões políticas da cidade. Essa era uma forma antiga de democracia bastante limitada e elitista (embora destaque a relevância do surgimento da práxis democrática grega para a humanidade).

Mais adiante, séculos após o período clássico, o debate sobre democracia vai se reconfigurando em tempos modernos a partir do Iluminismo e da Revolução Francesa, que, por meio do republicanismo, passaram a advogar por uma participação política de todas as classes sociais – vale ressaltar, nesse período, as contribuições das reflexões de **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778), “do contrato social”, seus ideais de igualdade e liberdade e suas discussões para problematizar sobre a educação. Rousseau situa-se entre os pensadores que defendiam a participação direta do povo no poder. Para ele, a república seria uma garantia de liberdade e promoção de igualdade, tendo a preocupação em superar as desigualdades sociais para, dessa forma, permitir o pleno exercício social da democracia.

Salienta-se, por outro lado, que nesse período moderno de grandes revoluções e efervescência intelecto-cultural e política, sentidos de democracia liberais, influenciados por **John Locke** (1632-1704) circulavam no contexto social- o que disputaria com os ideais republicanos as formas ou tipos de governabilidade, e por conseguinte, de democracia-.

Considerado o pai do liberalismo, Locke contrapunha-se aos ideais de igualdade sobrepostos aos ideais de liberdade, apostando em uma liberdade individual, e defendia o direito à propriedade, fundamentando diversos princípios do capitalismo liberal. Concordando com suas ideias ou não, é preciso reconhecer que se trata de sedimentação de sentidos democráticos e que, inclusive, influenciaram as revoluções de Independência Norte-Americana. Vale destacar que na educação, esses

sentidos liberais vão contribuir com correntes tradicionais tecnicistas/producionistas para se pensar escola democrática.

Apesar de avanços políticos e de uma ampliação do conceito de democracia com esse republicanismo, nessa fase moderna, por outro lado as mulheres não tinham acesso a qualquer tipo de participação democrática (com mudanças vindo a ocorrer apenas na 2ª metade do século XIX/início do século XX). É no período da chamada “Revolução Industrial” -ocorrida no Brasil mais tardiamente- que as problematizações sobre o capitalismo fixam sentidos de democracia a partir da disputa de sentidos por aqueles que a entendiam viável por meio do liberalismo econômico, e, em contrapartida, por aqueles que significavam democracia a partir da superação das desigualdades econômicas -destaco as contribuições do filósofo e sociólogo **Karl Marx** (1818-1883) para esse debate.

De acordo com Santos (2020), é Karl Marx, desde seus escritos de juventude, quem chama atenção para o fato de que a consolidação da ordem capitalista, fundada no individualismo e na flexibilidade mercantil, seria um fator impeditivo para a perspectiva de poder popular soberano, inspirado no contrato social rousseauiano. Para o filósofo, existe uma incompatibilidade entre o capital, sua liberdade de trânsito e a ideia de práxis democrática. E esse pensamento vem a influenciar diversas correntes ou teorias no campo pedagógico- sobretudo as teorias e/ou pedagogias críticas da educação.

Décadas depois, no espaço-tempo da contemporaneidade, em meio às vivências da tecnologização e propostas de globalização, estudos diversos no campo da filosofia e paradigmas pós-críticos/pós-marxistas/pós-estruturais, ensejados no seio das produções das ciências humanas como um todo, questionam os sentidos de democracia participativa e liberal representativa, sobretudo pondo em xeque os sentidos de consenso, e apontando o debate democrático para além do viés socioeconômico, entendendo pautas da diferença, multi/interculturalidade e decoloniais por exemplo, como discursos estratégicos para se fixar sentidos de democracia em meio às ordens sociais.

Considero valioso, em um resgate histórico referente às lutas pela significação de categorias como democracia, ressaltar, também, as contribuições dos segmentos populares, movimentos revolucionários/de resistência e/ou movimentos sociais organizados, no que diz respeito ao fomento da práxis democrática, sobretudo naquilo que nos é caro, em nosso campo teórico, quando problematizamos os antagonismos, as resistências e a potência da indecibilidade e provisoriade no bojo das práticas no/do social, particularmente na busca pela hegemonização de sentidos de democracia.

Ao longo da história, desde os que ocupavam o lugar dos “revolucionários” nos períodos clássicos, medievais e modernos, às expressões de luta popular contemporânea como sindicatos, movimentos sociais estudantis, feministas, negros, LGBT etc., há de se reconhecer o papel dos grupos populares para o processo de lutas pela fixação de sentidos de democracia. E esse debate corrobora a ideia de que a implementação da política não tem êxito nos múltiplos contextos, sem que haja a atuação/intermediação dos sujeitos que são produtores, também, de política. Não há política formulada ou sentidos de democracia propostos a contextos, sem a intervenção recriadora dos sujeitos na prática social.

Dito isso, focando mais particularmente nas discussões sobre o significante escola democrática, buscarei estabelecer breves análises/revisões do debate que circula/circulou no campo educacional, a partir do recorte sociocultural e histórico, considerando, sobretudo, as correntes teóricas ao longo da história da organização escolar brasileira, bem como traçando paralelos com alguns elementos de ordem econômica, como modos de produção nos sistemas vigentes.

Esse olhar, tendo em vista modos de produção e aspectos econômicos incrementando contextos de influência (BALL, 1992) dos sentidos sobre democracia e de políticas voltadas à democracia no interior de uma escola, não parte de uma perspectiva que fomenta reducionismos econômicos.

Nesse texto, afirma-se esse olhar macroeconômico como importante às discussões sobre escola democrática no Brasil e no mundo , a fim de compreender fenômenos e atos de poder para pensar democracia no contexto de uma escola sem desconsiderar a influência de macropoderes e seus atos de poder para formular políticas – por outro lado, não se perdendo de vista a dinâmica plural do contexto escolar, em que as políticas se dão, bem como seus desdobramentos e os movimentos de des-sedimentação de hegemonias antidemocráticas.

Para tanto, tomarei como base as discussões propostas por Silva (2005) em “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, na perspectiva de nortear a organização temporal da leitura feita nesta seção da tese.

Ressalta-se, aqui, que as reflexões sobre escola democrática necessariamente não abarcam apenas os pensadores/intelectuais/educadores que afirmavam esse significante em seus escritos. Os discursos em defesa de uma universalização da educação brasileira, de interiorização de escolas em áreas rurais, de inclusão de mulheres e indígenas ou da oferta obrigatória e gratuita da educação básica por parte do Estado, por exemplo, igualmente fixam sentidos de escola democrática (mesmo que de forma precária e provisória e que não cite, literalmente, o significante em questão).

Com um olhar a partir de uma leitura articulada com recortes histórico-temporais não estou afirmando a linearidade do tempo ou que certos sentidos de democracia se sedimentam apenas por

meio de ciclos, contudo, reconheço múltiplos sentidos de democracia e de escola democrática, inclusive afirmando que a reverberação dessas linhas teóricas coexiste em escolas e políticas curriculares.

2.3.1 Teorias tradicionais e escola democrática

A partir de Silva (2005) e de seus estudos sobre teorias de currículo, trago a reflexão sobre teorias tradicionais aqui nessa subseção, objetivando -de forma mais ampliada para além do campo curricular- pensar como essas correntes teóricas traçam rotas ou deixam rastros para o debate de escola democrática.

É comum, na literatura educacional, apontar apenas as discussões sobre esse significante tendo por base os discursos reconhecidos como progressistas. Entretanto, nessa tese, não nos interessa adjetivar o que é (não)democrático ou menos/ mais democrático, interessa reconhecer e problematizar os diversos discursos voltados à fixação de sentidos de escola democrática e certos fenômenos que a eles se articulam.

De acordo com esse autor (2005), são as teorias consideradas tradicionais que inauguram as reflexões mais diretas para se problematizar sobre currículo.

Estabelecendo cadeias de equivalência entre essas teorias e o significante escola democrática, observo como o tecnicismo, o produtivismo/eficiência e o comportamentalismo se equivalem para vincular sentidos a esse significante.

Considerando o contexto político-econômico, que diz respeito a 1ª metade do século XX, incluindo também as décadas de 60 e 70, o enfoque na escolarização em massa para fomentar a mão de obra fabril, a ênfase no nacionalismo, a potência das indústrias e empresas vão influenciar a formulação de políticas para se pensar uma escola de “qualidade”, que propicia democracia, a partir do estímulo ao planejamento, à eficiência técnica, à produtividade e aos consequentes resultados.

Nesse percurso, **John Franklin Bobbit** (1876-1956), autor da obra que inaugura formalmente os estudos sobre “currículo”, “The Curriculum”, pensa a escola por meio de um currículo que se destinasse a capacitar o aluno para atender às realidades industriais da época, ao contexto do trabalho. Ele defendia que o sistema educacional fosse capaz de especificar que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer seus objetivos, que por sua vez, deveriam se basear em um exame de habilidades necessárias para exercer

com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica.

Nessa mesma linha argumentativa, **Ralph Tyler** (1902-1994) vem a influenciar as políticas de avaliação e, desse modo, contribui com Bobbit para a fixação de sentidos de escola democrática a partir de discursos em favor da eficiência e da produtividade, tão caros às empresas, por exemplo.

Esse também é o período em que duas grandes guerras mundiais ocorrem no contexto global. Dessa forma, sentidos de democracia são reconfigurados, e práticas democráticas são redimensionadas. Nesse contexto, emergem pedagogias ou teorias que visavam repaginar a forma de ver escola, currículo e docência e sua interface com democracia, como por exemplo o Socioconstrutivismo proposto por **Lev Vygotsky** (1896-1934).

Importa sublinhar que esse cenário de estímulo ao tecnicismo/produtividade/resultados não é “coisa do passado”, persistindo em nosso presente, no qual um neotecnicismo se faz presente com força no âmbito das políticas públicas brasileiras, sobretudo por meio dos projetos como o Escola sem Partido, das propostas e políticas de militarização das escolas, na Reforma do Ensino Médio e no texto da BNCC em vigência.

2.3.1.1 John Dewey (1859-1952)

Na contramão dos sentidos de escola democrática e sua interface com produtividade e eficiência, defendidas por teóricos de correntes tradicionais produtivistas, Dewey traz ao campo educacional diversas contribuições para se conceber democracia na escola para além do produtivismo. Foi um dos filósofos norte-americanos mais influentes da primeira metade do século XX, sobretudo no campo pedagógico. Suas ideias atravessam a vida de três gerações, repercutindo dentro de um contexto de controvérsias políticas e culturais nos Estados Unidos e no mundo.

Ao longo de sua trajetória, Dewey desenvolveu uma filosofia que sinalizava a unidade entre teoria e prática, unidade de que dava exemplo em sua própria ação como intelectual e militante político. O pensamento dele sustentava-se na convicção moral de que “democracia é liberdade” – argumentação filosófica a qual dedicou toda sua vida. Esse compromisso com a democracia e com a integração entre teoria e prática foi, sobretudo, evidente em sua carreira de reformador da educação. Produziu diversas obras de grande influência em vários países, inclusive no Brasil (onde influenciou fortemente a Escola novas e pensadores como Anísio Teixeira). Entre as mais influentes, destaco: “Democracia e educação” (1916), Liberalismo e Ação Social (1935) e “Liberdade e Cultura” (1939).

Dewey achava que uma escola ideal, impregnada de práticas democráticas, espelharia uma sociedade democrática: interesses comuns, liberdade na interação, participação e relações sociais. Segundo Avellar (2019), ele defendia que “o verdadeiro papel da escola não estaria ligado às aprendizagens. Segundo ele, a instituição escolar deveria assumir-se como transformadora da ordem social instituída, garantindo a concretização plena dos valores democráticos”. (AVELLAR, 2019, p. 22).

No Brasil, principalmente, por meio da atuação, da militância e das obras de Anísio Teixeira (1900-1971), as reflexões de Dewey vão influenciar a expansão dos ideais da Escola Nova, tendo em vista a renovação do ensino, proposta por Dewey, por meio da busca de uma reorientação das práticas pedagógicas, com base na visão de centralidade em torno do educando. (GONÇALVES & GATTI, 2019, p 9).

Na formação pedagógica de Anísio Teixeira, foram decisivas as duas viagens que fez aos Estados Unidos. Da primeira, em 1927, resultou o livro Aspectos americanos da educação, publicado em 1928, no qual relata os resultados de sua viagem, apresentando comentários sobre estabelecimentos de ensino, órgãos de administração, edifícios, métodos práticos de ensino, currículo flexível e variado, vida estudantil, além de uma primeira sistematização da concepção de Dewey. Com certeza foi essa experiência que o motivou a retornar aos Estados Unidos em 1929 para realizar o mestrado na Universidade de Columbia, ocasião em que fez estudos com Dewey. (GONÇALVES & GATTI, 2019, p 9).

Embora seja um intelectual bastante lido e citado no mundo inteiro, suas obras são alvo de diversas críticas por parte de diversas correntes teóricas. Entre elas, a crítica ao filósofo por conceber a democracia tendo por base o “eu moral”, e não considerando a política, ou pensando o lugar político do conflito. Ademais, para alguns críticos, o autor se equivoca ao definir democracia com uma forma de vida e a educação ser sua correlação. Assim como Paulo Freire, sofreu ataques diversos por parte dos tradicionalistas, os quais associavam a ele e a sua pedagogia, todas as falhas e maus desempenhos da educação norte-americana, nos períodos em que influenciou as políticas públicas educacionais do país.

A despeito das críticas diversas, estabelecidas por diversos autores que desenvolvem estudos pós-estruturalistas, considero John Dewey um dos pensadores/intelectuais mais importantes no campo educacional ao longo do século XX e, sobretudo, no que concerne às discussões sobre escola democrática, sendo revisitado, hoje, inclusive, pelos estudiosos no campo “pós”.

2.3.1.2 Escola Nova no Brasil: sobre Anísio Teixeira *et al*

Tendo como premissa a escola enquanto uma necessidade social para todos, o movimento escolanovista no Brasil teve influência inicial de Rui Barbosa (1849-1923) e de pensadores como John Dewey, entre outros intelectuais da Europa e dos Estados Unidos.

O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil no início do século XX, sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O acelerado processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira culminaram em um progresso industrial para o país, porém, com eles também surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, nas precarizações de moradia, saúde etc., ocasionando, portanto, uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro.

Em contraponto à ampliação do pensamento liberal no Brasil, o movimento escolanovista impôs resistência a partir de um ideário de escola como espaço imprescindível para construção de uma sociedade democrática, um espaço de reflexão sobre as desigualdades sociais e onde se garantiria o respeito às diversidades, às individualidades do sujeito, preparando os estudantes para uma vida em sociedade.

Entre os principais intelectuais fomentadores desse movimento cito **Anísio Teixeira** (1900-1971), **Cecília Meireles** (1901-1964) e **Lourenço Filho** (1897-1970). Críticos às pedagogias tradicionais, eles lançam em 1932 “O Manifesto dos pioneiros”, no qual diversos educadores apontavam a necessidade de uma reestruturação das políticas educacionais no Brasil, em oposição ao forte empirismo da época.

Se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (BRASIL, MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

Embora recebam críticas por serem considerados educadores e ativistas dos setores da classe média (elite) brasileira, e desse modo não terem vivenciado o “chão da escola” no seu cotidiano, não podemos deixar de reconhecer a potência dos discursos e demandas progressistas por parte desse movimento, sobretudo no tocante à defesa de uma escola democrática e, por conseguinte, pela influência que exerceram na formulação de políticas para a educação nas Constituições Brasileiras de 1934 e a atual de 1988. Entre as principais demandas do grupo destacam-se: A crítica à escola tradicional por ser elitizada, burguesa; A defesa de uma escola pública e gratuita para todos

(universalização da educação básica); Ensino básico ofertado pelo Estado de forma laica e obrigatória, entre outras questões.

Endosso uma defesa ao movimento da Escola Nova no Brasil, da mesma forma que destaco a importância de John Dewey para o que discutimos nessa tese quando nos referimos à escola democrática. Não é à toa, inclusive, que os precursores do movimento escolanovista influenciaram uma geração de educadores progressistas, entre eles **Florestan Fernandes** (1920- 1995) e **Darcy Ribeiro** (1922-1997) – intelectuais importantes para a formulação de políticas educacionais em defesa da democracia, dentre elas cito a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a criação da Universidade de Brasília, O Museu do Índio, bem como a colaboração na formulação de diretrizes educacionais em estados como o Rio de Janeiro.

Um dos pioneiros mais influentes no processo de luta pela democratização da escola brasileira, sobretudo a pública, **Anísio Teixeira** contribuiu com a implantação de diversas escolas públicas no país, bem como de universidades (entre elas a UFRJ). Para esse movimento, bem como para intelectuais de gerações futuras a eles, a escola democrática se materializaria, sobretudo, por ser pública.

No bojo do trabalho escolanovista, frente aos acontecimentos políticos e econômicos da época, começava a se destacar um dos maiores pensadores da educação brasileira e global, o filósofo e educador **Paulo Freire**, tendo em vista suas caravanas de alfabetização e formação em assentamentos no Nordeste brasileiro.

2.3.2 Teorias críticas e escola democrática

Contrapondo-se às teorias tradicionais do início do século XX, as teorias críticas da educação surgem para problematizar a estrutura de dominação fomentada pelo sistema capitalista e pela força controladora do Estado.

Denominada de “reconceptualista” nos Estados Unidos e de Nova Sociologia da Educação na Europa (tendo como expoentes o curricularista **Michael Young/1915-2002**, **Louis Althusser/1918-1990** e **Pierre Bourdieu/1930-2002**), esse campo teórico se difunde em meio aos estudos curriculares, entretanto exerce forte influência em todos os outros campos de estudos e pesquisas em Educação.

Quando trazemos à reflexão o significativo escola democrática nesse período, reitero que ela fixa sentidos de democracia no contexto escolar a partir de equivalências vinculadas à luta de classes,

libertação e emancipação, questionando e apresentando por meio da articulação de lógicas da diferença e da equivalência, sentidos de ideologia, poder, cultura escolar, neutralidade e tecnicismo.

Trata-se de um período de bastante efervescência cultural e política, em meio a diversos acontecimentos socioculturais e políticos, tais como a Guerra no Vietnã, as diversas manifestações estudantis em todo o mundo, o Regime Militar no Brasil, a independência de colônias europeias, o crescimento das lutas feministas e pela liberdade sexual etc.

Entre as principais problematizações dos teóricos vinculados a esse campo, resalto a reflexão sobre escola enquanto reprodutora de uma cultura de manutenção do ideário liberal de competitividade, de meritocracia, do positivismo, do individualismo e de manutenção do *status quo*. Soma-se a isso, as reflexões concernentes ao debate acerca das desigualdades entre classes sociais, afirmando a incompatibilidade da democracia na sociedade e no interior da escola, na medida que as desigualdades de classe persistem e, sobretudo, quando elas têm no espaço escolar um certo tipo de “espelho” e lócus de sua manutenção, por meio das práticas curriculares e docentes.

Esse movimento teórico, inclusive, tem em Karl Marx a principal influência filosófica. Escola democrática, sob o pensamento marxista, pressupõe, principalmente, a valorização do professor, uma melhor estruturação do espaço físico da escola, a desconstrução da alienação do trabalhador para se apropriar -via educação -da sua força de trabalho e as condições necessárias para o sujeito se emancipar do estado de dominação e exploração. De acordo com Santos (2020), não há como se entender democracia ou democracia na escola sem pensar as contradições impostas pelo capital. Santos sugere que

Devemos pensar a crise da democracia – ou, como prefere, “a derrocada democrática contemporânea” – como faceta particular da crise do capitalismo neoliberal. Examinando a crítica de Karl Marx à modernidade, Santos explora o argumento segundo o qual há uma incompatibilidade entre capitalismo – baseado na exploração e reificação do humano – e um modo de vida democrático. No capitalismo, a política é raptada pela economia, o que é de interesse público é corrompido pelo interesse privado e o Estado passa a ser um simples gestor da vontade do capital (ou do mercado). Assim, a crise da democracia poderia ser entendida então como uma crise civilizatória engendrada pelo modo de vida e valores do capitalismo. (SANTOS, 2020, p. 304).

É no interior desse campo teórico que surgem várias correntes político-pedagógicas que, ao se debruçarem sobre diversas questões educacionais, põem sob rasura os sentidos de democracia no contexto escolar. Dentre essas correntes destacamos a Pedagogia histórico-crítica, a Educação em Direitos Humanos/EDH, a Pedagogia Freireana, e o movimento de “Escolas Democráticas”. Vale salientar que, a partir de estudos e problematizações da Teoria Crítica, os Estudos Decoloniais vão

dispor de valiosas contribuições para suas reflexões, entre elas aquelas relacionadas a **Paulo Freire** e ao colombiano **Fals Borda (1925-2008)**.

Dentre os intelectuais/educadores que mais se destacam no campo da Pedagogia Crítica apontamos **Henri Giroux** (1943-x) e no Brasil, com a Pedagogia Histórico-crítica, **Demerval Saviani** (1943-x). Saviani, vale destacar, publicou o livro “Escola e democracia” (1983), no qual faz um resgate da história educacional brasileira, tendo como foco a categoria “democracia”.

Nesse percurso das teorias críticas, surge também a Rede Internacional de “Escolas Democráticas”. De acordo com Avellar (2019), esse movimento internacional surge com maior representatividade com a criação do *International Democratic Education Network-IDEN*, no Japão, em 2000. A ideia seria de conectar escolas autointituladas ou reconhecidas como democráticas, orientadas pelos ideais de respeito e confiança pelas crianças; liberdade de escolha e gestão democrática compartilhada entre crianças e adultos.

As conferências, anuais, tiveram início em 1993, quando **Yaacov Hecht**, fundador da Escola Democrática de Hadera, em Israel, organizou neste país o primeiro encontro. Desde então, as conferências vêm ocorrendo com revezamento de sedes em Escolas Democráticas de todo o mundo. Atualmente, cerca de 30 países e 500 escolas participam da IDEC. (AVELLAR, 2019, p. 32)

Na esteira dos educadores/pedagogos que buscam inovar o cenário educacional com escolas autointituladas “democráticas”, temos a Escola da Ponte proposta pelo educador português **José Pacheco** (1951-x), crítico do sistema tradicional de ensino e que tem contribuído com diversas reflexões sobre gestão democrática. É no contexto dessas discussões, inclusive, que os pesquisadores **Michael Apple e James Beane** lançaram o livro “Escolas Democráticas” (1995), no qual narram algumas experiências de pesquisa em escolas norte-americanas reconhecidas enquanto democráticas.

2.3.2.1 Paulo Freire (1921-1997)

Não há como fazer qualquer levantamento de estudos e pedagogias que se voltem à escola democrática sem mencionar as contribuições freireanas. Paulo Freire, sociólogo e filósofo brasileiro, é hoje um dos maiores expoentes para a Educação em todo o mundo. Sendo o 3º intelectual mais citado em textos e publicações em geral.

Segundo Silva (2005), a relevância de Freire se acentua porque ele não se limita apenas a fazer análises ou problematizar as teorias tradicionais, teorizando para além do campo pedagógico. De acordo com o autor,

A teorização de Freire não se limita a análises de como são a educação e a pedagogia

existentes, mas apresenta uma teoria bastante elaborada de como elas devem ser. Essas diferenças refletem-se, inclusive, nos títulos de seus respectivos livros quando ele ressalta o termo “pedagogia” (SILVA, 2005, p. 58).

No pensamento freireano, a educação problematizadora (SANTOS, 2005) e a liberdade são categorias centrais para se compreender a igualdade e, por sua vez, a prática da democracia na sociedade e, sobretudo, na escola.

A liberdade freireana, por sua vez, pressupõe que a prática educativa só pode alcançar efetividade na medida em que a participação dos sujeitos (educadores e educandos) seja livre e crítica. Segundo Freire (2011),

Já é quase um lugar-comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa, a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador –, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador (FREIRE, 2011, p. 57).

Ensinar o aluno a aprender lendo o mundo e, assim, poder transformá-lo, é base de reflexão teórico-filosófica de diversos campos epistemológicos, tendo nas obras de Freire -principalmente em a “Pedagogia do Oprimido (1968) e a Pedagogia da Autonomia (1996)- os principais instrumentos para endosso dessas teorias. Pensar em espaço escolar sendo democrático equivale numa lógica freireana a compreender a escola propiciando criticidade, autonomia e autoria do sujeito, bem como possibilitando o reconhecimento de si e de sua história como elementos para libertação.

2.3.2.2 Michael Apple (1942-x)

Na esteira dos estudos teóricos críticos norte-americanos e, de certo modo, mundiais, Michael Apple é um dos estudiosos principais, produzindo uma vasta literatura no campo, entre elas: “Ideologia e currículo (1979)”, “Educação e poder (1982)” e “Escolas democráticas (1995)”.

Suas críticas se aprofundam no campo curricular sob ótica marxista, demonstrando o quanto a organização do sistema econômico afeta a educação e a cultura, e desse modo, propicia práticas antidemocráticas no interior da escola. Ele enfatiza a forte relação da economia e os modos como os currículos se organizam.

Contudo, para o autor, esses processos de dominação não se dão de forma imediata e de modo passivo no contexto escolar. Eles são mediados e produzidos dentro da escola, a partir de tensões vivenciadas no interior desse espaço. Sua defesa do currículo como um território ou arena disputada por várias forças ou visões de mundo, reforça, também, os estudos dessa tese, embora entendo poder, hegemonia e práticas sob a pauta pós-fundacional discursiva e para além dos atos de poder macroeconômicos.

Seu livro “Escola democrática”, usado também como fonte para a tese, fixa sentidos de democracia na escola quando esse espaço fomenta criticidade para o reconhecimento das tentativas neoliberais de fazer uso do discurso de democracia para manter um *status quo*. *Escola democrática*, como tal, é condição *sine qua non* para um ensino onde possibilidades de intervir, de participar, se dão, sobretudo, por meio de um currículo democrático. Para o autor (1997),

As pessoas envolvidas com as escolas democráticas vêm-se como participantes de comunidades de aprendizagem. Por sua própria natureza, essas comunidades são diversificadas, e essa diversidade é valorizada, não considerada um problema. Essas comunidades incluem pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconômica, aspirações e capacidades. Essas diferenças enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que deve considerar. (APPLE & BEANES, 1997, p. 22).

Um educador em defesa de uma escola democrática não busca apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais na escola, mas mudar as condições que as geram. (APPLE & BEANES, 1997, p. 24).

Ao apresentar exemplos de estudos em escolas autointituladas democráticas, no livro “Escolas Democráticas”, os autores não afirmam que elas seriam modelo para todos os contextos. Contudo, eles salientam que “ao criar novas possibilidades mais democráticas em nossas escolas públicas, podemos reaprender o que é possível” (APPLE & BEANES, 1997, p.40). P 40, 1997.

2.3.3 Teorias pós-críticas⁷

⁷ Embora tenha optado por utilizar o livro “Documentos de identidade”, Tomaz Tadeu da Silva (2005), como parâmetro para esquematizar a linha do tempo e das teorias pedagógicas, para fins de análise nessa seção, não compreendemos os estudos no campo “pós” como forjados sem o debate da criticidade no processo educacional. Não se trata de problematizar de forma acrílica ou apolítica, a partir de teorias “pós”.

Consoantes às inaugurações das discussões sobre pós-modernidade, as teorias pós-críticas se insurgem na perspectiva de propor ao campo educacional desdobramentos ou deslocamentos do que as teorias críticas até então dispunham, à luz do marxismo e da Escola de Frankfurt.

Situadas a partir do final da 2ª metade do século XX, essas teorias privilegiam a subjetividade, questionando as noções de racionalismo, do empirismo e do objetivismo, por outro lado enfatizando o hibridismo/a interculturalidade; pensam o mapa do poder ampliado para compreender os processos de dominação para além do plano econômico, percebendo a influência de questões raciais, de gênero e de sexualidade, a partir de um olhar pós-estrutural pela linguagem e pelos processos de significação.

Isso posto, saliento que problematizar sobre escola democrática tendo em vista um período pós-crítico, requer estabelecer equivalências com significantes como alteridade, subjetivação, cultura, discurso, saber-poder e multiculturalismo, por exemplo.

É nessa confluência de problematizações, em tempos ditos pós-críticos, que emergem os estudos multi/interculturais. Trata-se de paradigmas teóricos que se destacam em defesa de uma escola plural que abarque as diferenças e as múltiplas culturalidades enquanto premissas de prática democrática. Reconhecer a multiplicidade cultural e identitária, para assim espelhar o currículo escolar, fixa sentidos de escola democrática.

Evidencio estudos nesse campo por parte de intelectuais/educadores como **Vera Maria Candau**, **Antônio Flávio Barbosa**, **Ana Ivenick**, **Tomaz Tadeu da Silva**, entre outros.

Há de se destacar, também, os esforços empreendidos pelo campo de estudos voltados para a inclusão, com a *Educação Inclusiva* - especialmente fomentados pela LDBEN/1996.

Na direção do debate dos estudos Multi/interculturais surgem pesquisas e reflexões do campo da *Educação em Direitos Humanos*, reunindo educadores/pesquisadores que se voltam a discorrer sobre esse campo como um lugar do conhecimento, como uma possibilidade epistemológica para desenvolver estudos e pesquisas educacionais que tenham os direitos humanos e a prática democrática como categorias instituintes. Segundo Benevides (2000),

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da

paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2000, p. 3).

Esses estudos de EDH contribuíram para formular políticas diversas ao longo dos anos 2003-2014, no Brasil, dando suporte para a criação de Programas de pós-graduações em Direitos Humanos em diversas universidades públicas brasileiras, assim como para a produção do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/PNEDH (2003) e das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (2012) e de políticas de formação docente em EDH – destaque, inclusive, a criação em 2007 da Gerência de Educação em Direitos Humanos/GEDH na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, onde atuei de 2009 a 2011 e 2015 a 2016-.

Entre os educadores/pesquisadores que se destacam, aponto: **Aída Maria Monteiro, Maria Victoria Benevides, Vera Maria Candau, Maria Nazaré Tavares**, entre outros.

Ademais, em meio às diversas correntes ou posturas epistêmicas imersas a uma perspectiva teórica pós-crítica/pós-estruturalista, aponto a importância dos estudos dos filósofos/educadores contemporâneos europeus **Jacques Rancière** (1940-xxx), **Gert Biesta** (1957) ,**Jan Masschelein** (1956), que têm se destacado por suas relevantes reflexões sobre democracia e, no caso dos dois últimos, acerca, também, da discussão de escola e escola democrática.

Reflexões subsidiadas a partir da ideia do espaço escolar enquanto lócus propiciador de tempo livre para estudo, de qualificação e socialização do conhecimento sem quaisquer responsabilização para funções pré-definidas de escola e de aluno e, principalmente, como espaço-tempo para vivência de experiências que atravessam a formação do aprendente ao encontro da ressignificação de si , instituindo-se com o Outro .Entre as principais obras concernentes à reflexão da democracia e da escola democrática ressalto: “Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano (2006)/Gert Biesta , “ A pedagogia, a democracia e a escola (2014)/Jan Masschelein e “ Ódio à democracia (2005)/ Jacques Rancière.

Quando me refiro ao contexto pós-crítico no Brasil, particularmente no campo educacional, é preciso reconhecer a potencialidade das discussões sobre Epistemologias do Sul, sobre Estudos Decoloniais e/ou Pós-coloniais, sobre as teorias antirracistas, *queer* e feministas, para se refletir sobre escola democrática. Esses estudos têm influência de referenciais teóricos como **Boaventura Souza Santos** (1940-x) **Aníbal Quijano** (1928-2018), **Catherine Walsh**, **Edgardo Lander** (1942-x), **Enrique Dussel** (1934-x), **Maria Lugones** (1944-2020), **Judith Butler** (1956-x), **Djamila Ribeiro**

(1980-x), entre outros. Estudos que têm cada vez mais tomado espaço no campo teórico-científico atual, e que problematizam a colonialidade *euro-eua-cêntrica* e ocidental, a partir de questionamentos ao poder-saber colonial, por exemplo. Nesse percurso, as leituras decoloniais têm fomentado as pesquisas e escritas em educação para se pensar o espaço escolar e a práxis democrática em seu interior.

No campo das ciências políticas, entretanto com uma interface com o campo educacional para se refletir democracia e escola democrática, é válido destacar as contribuições dos teóricos **Ernest Laclau** (1935-2014), **Chantal Mouffe** (1943-x), **Jacques Derrida** (1930-2004). e **Jacques Rancière** (1940-x) (discorrerei de forma mais detalhada acerca das reflexões de Laclau, Mouffe e Derrida para pensarmos escola democrática, na seção seguinte).

O presente período “pós”, imerso em um contexto de grande tecnologização, impõe mudanças no campo do ensino. Nesse sentido, estou também afirmando que pensar escola democrática, nesse cenário de teorias educacionais pós-críticas, requer considerar, também, a potência das novas tecnologias no bojo das reflexões/problematizações do social.

2.4 Escola democrática sob a lente da discursividade: nossas apostas para o debate

Paradoxalmente, democracia é assegurada precisamente por sua resistência à realização. (Judith Butler, 2000).

Opero, como já mencionado, com a ideia de fixar sentidos parciais de democracia e escola democrática a partir da postura epistêmica pós-fundacional e da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1990), a fim de demarcar as minhas apostas sobre esses significantes para construir o processo de análise da empiria da tese. Mesmo que, frente às narrativas dos professores e dos estudantes acessados na pesquisa, perceba e problematize sentidos outros de democracia e de escola democrática.

Conforme já dito na seção de introdução da tese, reconhecemos que essas múltiplas significações fixam sentidos de escola democrática, porém de forma provisória, em meio às tensões e disputas de poder no interior do espaço escolar.

Inspirado pela reflexão em epígrafe, afirmo que a escola democrática vivencia a práxis democrática justamente na busca do tornar-se democrática, na expectativa do por vir. A plenitude do ser escola democrática nunca existirá, uma vez que ela é passível do inacabamento; as práticas sociais

em seu interior são indecíveis face à força do que lhe é antagônico e que, muitas vezes, circula à margem. Essa é uma discussão que se pauta em estudos propostos por autores do meu campo epistêmico e de outros campos pós-estruturalistas (CUNHA, 2018; DERRIDA 1992, 2003; LOPES 2011, 2012 ; LACLAU E MOUFFE 2003,2005).

Por outro lado, quando exponho essa afirmação, não estou negando que uma escola vivencie a democracia em seu interior, nem nego as múltiplas formas da escola vivenciar a práxis democrática – Em todo o momento, nessa tese, aponto as diversas possibilidades de fixação de sentidos de escola democrática e, igualmente, destaco o meu interesse em observar como os sujeitos da educação têm reconfigurado os sentidos de currículo e docência, atualmente, para problematizar sobre o exercício democrático.

Conforme afirmo na seção introdutória dessa tese, aponto a escola democrática, a democracia, enquanto significantes vazios (LACLAU, 2012) tendo seus vazios ocupados , mas ocupado sempre na sensação de uma falta, de uma procura, de uma ânsia, de uma impermanência que propicia lugar a um indefinido (LOPES, 2018).

Ao fazer essa afirmação, entretanto, não busco perceber escola democrática a partir de um viés estruturalista que, por meio de conhecimentos sistematizados (seus conteúdos e expectativas de aprendizagens), fomenta o ensino com um enfoque na formação de sujeitos para vivenciarem/contribuírem com a democracia no interior da sociedade, em um espaço-tempo futuro. A noção de presente e por vir, aqui, é atravessada por uma ideia de devir, e não de uma linearidade do presente em função do futuro. Afinal, conforme propõe Derrida (1994)

Propomos sempre que se fale de democracia por vir, e não de democracia futura, no presente futuro, não mesmo de uma ideia reguladora, no sentido kantiano, ou de uma utopia (...). A ideia, caso ainda seja uma ideia, de democracia por vir (...) é a abertura do desvio entre uma promessa infinita (sempre insustentável, quando menos, porque exige o respeito infinito pela singularidade e a alteridade infinita do outro assim como pela igualdade contável, calculável e subjectal entre as singularidades anônimas) e as formas determinadas, necessárias, mas necessariamente inadequadas, do que se deve medir com essa promessa (Derrida, 1994, p. 93)

É a afirmação da impossibilidade de uma escola democrática por completo, em sua totalidade, considerando que em meio a um pretenso sentido de plenitude, há sempre a força do que é borrado e precário. Contudo, a busca para se fixar sentido de escola democrática, estabelecendo universalizações de sentidos particulares de democracia no contexto escolar, provisoriamente, é necessária (sempre), e principalmente em tempos de Escola sem Partido.

Nas vivências de diálogos com movimentos sociais diversos, quando estive atuando em formações docentes na Secretaria de Educação de Pernambuco (2009-2016), pude experienciar um debate com o movimento negro organizado em Pernambuco (UNEGRO e MNU) e o Conselho Estadual de Educação Étnico-racial, em que, ao mesmo tempo que eles apontavam a Lei 10.639/2003 como um marco para incremento da luta democrática e antirracista, por outro lado apresentavam as críticas e queixas a esse dispositivo, uma vez que explicitavam o que ficava à margem, *o quê* ou *aquilo* que não estava sendo contemplado no texto da lei. Indaguei aos presentes o porquê daquele estado permanente de inconformismo por parte do grupo diante de um avanço e ouvi algo que me marcou/que nunca esqueci e que remete ao debate proposto nessa seção de tese:

“– Mas a riqueza do debate democrático é justamente esse jogo entre conformismo e inconformismo (risos). Vale você enquanto gestor ter a clareza de pensar em negritude, racismo, homofobia, homossexual, mulher etc. no plural, existem negritudes, homofobias, homossexuais, racismos etc. Algo sempre vai ficar de fora e em posição de questionamento. Um salve à lei e a possibilidade de estarmos aqui, debatendo-a. Ninguém está negando a importância dela como política pública. Mas um salve maior para a possibilidade de questioná-la e pensar desdobramentos para além dela”.

Esse debate ora relatado, vai ao encontro das reflexões que fazemos nessa tese sobre a potência do inacabamento, do estado precário dos sujeitos em suas práticas discursivas; da força do talvez, do contingente/imprevisível que operam como substanciais para o jogo da definição, para a hegemonização de sentidos particulares de forma universal-provisória. Dialogo com Lopes (2018) quando reitera que

Parece promissor inserir as referências que Derrida faz ao talvez. Não o talvez que remete à hesitação, à dúvida que nunca se resolve ou que gera confusão e imprecisão, que nos impõe um ou isto ou aquilo interminável e que nos imobiliza. Derrida aborda o talvez como sendo o que nos priva de toda segurança, deixando o porvir ao por vir, sem cálculos ou estratégias para definir este por vir como um futuro pré-programado. Não há porvir sem a experiência do talvez, de um pode ser. O talvez interrompe a determinação e também interrompe a própria decisão, impedindo que ela estabilize um sujeito da decisão. Mas ao mesmo tempo, o talvez é a condição de possibilidade da decisão, a decisão interrompe o talvez. (LOPES, 2018, p.110).

Em sintonia com a autora (2018), como a esse debate, sobre a potência do talvez para se problematizar sobre sentidos de escola democrática, a reflexão sobre a força do contexto, dos sujeitos que atuam nele, recontextualizando e produzindo a política. “Um contexto escolar que não está apenas entremuros da escola, propriamente. Um contexto não dado, não pré-fixado, mas algo imerso a uma produção discursiva, por meio das relações sociais” (LOPES, 2020). O contexto escolar não funciona

como se pensa ou como se quer ao se formular políticas, ao se fazer planejamentos de aula ou ao se produzir currículos em textos. Existem fissuras, zonas de escape que propiciam a incerteza do por vir, a incerteza e insegurança do que se busca hegemonizar.

Essa é uma questão que diz respeito ao que reitero na tese, diversas vezes, sobre focar no movimento contínuo e interrelacional entre permanência e mudança. Não há a superação de algo ou de um tempo em si (LOPES, 2020). A escola democrática, dessa maneira, é desafiada o tempo todo, e é provocada a se visitar por meio do colapso ou da crise que porventura emergem em seu interior. Isso não nega a possibilidade de vivenciar a práxis democrática em uma escola, tampouco afirma que esse estado de ser democrático perdure de forma inesgotável/finita e em sua inteireza.

A escola e a escola dita democrática sempre estão em processo de se revisar, de se ressignificar e profanar o que se entende por sacralizado do/no mundo. A mesma escola que pode, eventualmente, colapsar, é a mesma instituição que pode performar na/através da crise em função do transformar-se. É pensar crise em um sentido positivado, como uma fissura necessária para a reinvenção de si – sem desconsiderar as perdas e vulnerabilidades que toda crise carrega consigo.

Forças políticas que operam na escola e na escola que se busca democrática e que atua e/ou sobre seu currículo. Em suma, há disputas contínuas de demandas diversas para modelar/idealizar esses espaços educacionais, a fim de provisoriar algo, de perenizar sentidos particulares enquanto universais. Na medida em que ficam de fora demandas outras, surgem as insatisfações e reações. E isso tudo desloca ou desestrutura qualquer sentido provisório de escola democrática.

Se a escola fosse esse espaço engessado de controle e regulação por total, não se pensaria em projetos como escola sem partido ou *homeschooling* em reação a mudanças ou avanços existentes. Da mesma forma que, se a escola fosse um espaço ideal e multicultural, sem conflitos, em um pretense consenso, anularia a possibilidade de vivência dessa própria multiculturalidade. É preciso desconstruir a ideia de uma escola modelo ou escola ideal e, sobretudo, de estabelecer sentidos de escola democrática a partir do alcance utópico de uma escola modelo/ideal (LOPES, 2020). Escola modelo e ideal para quem? O que fica de fora desse modelo ou padrão? Diante de vários contextos, desejos, subjetividades.

A escola democrática em decorrência de enfrentamentos e negociações contínuos. A democracia não é prescritível. O recurso para transformar a legibilidade da escola, tornando-se democrática, é a crise. (LOPES, 2020).

Na esteira da discussão sobre a vivência da democracia, de uma escola democrática, se firmando em meio a conflitos e dissensos, aponto o que APPLE (1997) destacava sobre a pretensa afirmação de uma “engenharia da unanimidade”, a ideia ou esforços de controle do estado para unilateralizar discursos sobre democracia, práticas curriculares democráticas (APPLE, 1997, p 19). Divergindo da perspectiva de Dewey (1916), fala-se aqui de divergências ou conflitos não mobilizados pelo debate do moral, do certo x errado, do bem x mal, mas uma aposta em discussões sobre conflitos contínuos entre demandas políticas de grupos políticos diversos, em uma hibridização de interesses/intencionalidades e disputas no interior da escola.

2.4.1 O pluralismo, o agonismo e a democracia radical proposta por Chantal Mouffe

Refletir sobre sentidos sobre/de democracia e democracia escolar para além da democracia moderna liberal ou das reflexões sob ótica macroeconômica, e ressaltando o lugar do político e da política (MOUFFE, 2015), reiteram essa aposta político-teórica da democracia na condição de significante vazio em disputa, negando-se, dessa forma, o consenso racionalista ou a padronização da democracia representativa liberal.

A democracia não se finda em processos consensuais, muito menos contempla as demandas sociais dos diferentes sujeitos quando se propõe um modelo liberal de democracia participativa. Seus sentidos podem, estrategicamente, se tornar hegemônicos na ordem social estabelecida, entretanto, sua legitimidade será incontornavelmente questionada por meios das demandas dos diversos grupos sociais. O dissenso é um momento político por excelência (MENDONÇA, 2014).

A democracia se configura por meio das relações de poder e, impulsionada pelos conflitos constantes por parte de demandas de diversos grupos políticos, requer (des) estabilizações à luz do processo histórico. Isso pressupõe um olhar ponderado acerca dos sujeitos e suas demandas, evitando-se juízos de valor ou aferição de verdades absolutas sobre quem seriam os sujeitos democratas e os não democratas. A democracia, assim, pressupõe conflitos, dissenso, negociações, conforme nos aponta Mendonça (2014).

a democracia por via de um pretense consenso é um conformismo, comodismo, um tipo de cinismo político. A instabilidade da democracia se dá, justamente, por haver, segundo o autor, um curto-circuito entre o universal e o particular, e tais fissuras, geradas por tensões, é fundamental para a democracia fazer sentido. (MENDONÇA, 2014, p.113).

Tais reflexões instigam-me, desse modo, a pensar acerca do que é uma sociedade democrática. Seria uma sociedade em plena harmonia, quando os antagonismos e divergências básicas são supostamente superados, por meio do consenso? Ou é uma sociedade onde muitas visões conflitantes podem ser expressas e onde há a potencialidade de se avaliar e se escolher projetos outros?

A partir dos apontamentos de Mouffe (2003; 2005), argumento em favor da segunda posição, considerando as reflexões da autora sobre “democracia radical” e a defesa de uma democracia reforçada pelo pluralismo democrático (2003), na qual os antagonismos, a diversidade entre visões diferentes e irreconciliáveis coexistem. Essa reflexão teórica dialoga com as discussões do Apple (1997), quando reforça que

O planejamento cooperativo, a participação geral, numa escola democrática, não é uma “engenharia da unanimidade para se chegar a decisões predeterminadas que muitas vezes tem criado a ilusão da democracia, mas uma tentativa genuína de respeitar o direito de as pessoas participarem na tomada de decisões que afetam sua vida” (APPLE & BEANES, 1997, p. 21).

Para o autor (1997), os proponentes das escolas democráticas também percebem, “as vezes penosamente, que exercer a democracia envolve tensões e contradições” (APPLE, 1997, p. 22). A participação democrática na tomada de decisões, para APPLE (1997), abre possibilidades para ideias antidemocráticas, como as exigências constantes de “censuras de materiais, uso de impostos públicos para pagamento do ensino privado e manutenção de desigualdades históricas na vida escolar. Além disso, sempre existe a possibilidade de ilusão de democracia, em que as autoridades podem solicitar a participação em termos de “engenharia da unanimidade” para decisões predeterminadas”. (APPLE, 1997, p. 22)

A política democrática se dá pelo meio das negociações provenientes das tensões existentes no campo das disputas de poder.

Em diálogo com a autora, aponto que, embora defenda a importância de fixar sentidos provisórios e contingenciais de escola democrática, numa ordem social, por via das disputas em determinado jogo político, não afirmo que os sentidos de democracia estarão fixados em um espaço-tempo vindouro. O seu próprio estado de contínua (des) estabilização reforça o entendimento da sua constituição por meio das relações e negociações no tempo presente.

É uma tensão permanente para o por vir. Tais reflexões nos remetem ao que afirma Rancière, quando aponta que “o processo democrático é o processo desse perpétuo pôr em jogo, dessa invenção de formas de subjetivação. A democracia é a impureza da política. RANCIÈRE, 2014, p 81).

Ainda segundo Mouffe (2003),

Uma democracia pluralista necessita oportunizar o dissenso e instituições através das quais ele possa se manifestar. Sua sobrevivência depende das identidades coletivas formadas em torno de posições claramente diferenciadas, assim como da possibilidade de escolha entre alternativas reais. Daí a importância de encarar a natureza da cidadania numa perspectiva agonística. Neste caso, não existe uma única concepção de cidadania que deveria ser aceita por todos. Para cada interpretação dos princípios ético-políticos corresponde um entendimento diferente de cidadania: liberal, neoliberal, conservador, social-democrata, radical-democrata, etc. (MOUFFE, 2003, p. 17).

Em sintonia com Mouffe (2003), apontamos as contribuições de Biesta (2017-a) quando reforça que

O que é particularmente problemático aqui é a pressuposição de que a democracia somente é possível se todos os cidadãos são “adequadamente” educados e agem de acordo com essa condição. A questão gerada por esse pensamento é se levamos a democracia suficientemente a sério ao supor que só pode existir quando fundamentada numa identidade comum. O desafio da democracia não reside precisamente em nossa capacidade de viver juntos com aqueles que não são como nós? (BIESTA, 2017-a, p. 159).

Na medida em que coloco sob suspeita o significante democracia, quando considero a imprevisibilidade e o contínuo estado de instabilidade dos seus sentidos provisoriamente fixados e hegemonizados numa ordem social, aponto, igualmente, os tensionamentos que circulam ao que venhamos a adjetivar como escola democrática.

Reitero, no entanto, que é preciso firmar posicionamentos do que se estabelece enquanto democrático e não democrático (seus efeitos de sentido e implicações) na disputa por uma escola democrática. Isso porque há diferentes entendimentos do que é democrático, a partir do pertencimento dos sujeitos a grupos de naturezas distintas, sejam eles caracterizados por classe, identidades, culturas, ideologias etc.

Segundo Lopes (2012),

(...) Se o processo político se estabelece, é porque tal processo é obrigatoriamente democrático, uma vez que a negociação, a tradução e a disputa de sentidos e significados, em maior ou menor medida, são a expressão dos processos políticos. Defendo, contudo, que sempre há disputas de sentidos e significações, em maior ou menor grau, mas nem sempre os processos políticos podem ser caracterizados como democráticos. (LOPES, 2012, p. 709)

Em outras palavras, em sintonia com a autora, compreendemos que as disputas políticas por sentidos de significantes como democracia, nos diversos ambientes sociais, é necessária e faz parte de um processo democrático. O dissenso e os antagonismos são elementares para que existam um

processo político justo e produtor. Contudo, nem todos os sentidos que se atribuí aos processos políticos (representados por textos ou projetos políticos, BALL, 1994) podem ser considerados democráticos. Eis um debate importante que supõe reflexão e inquietude nesse texto: reconhecer a legitimidade dessa disputa de sentidos de democracia nas escolas contemporâneas, porém, demarcar espaço político para sentidos particulares de democracia e escola democrática nos quais, entendemos, valer investir.

Concordando com Mouffe (2003), destaco a importância de se refletir sentidos de escola democrática sendo instituídos a partir de um pluralismo, em que pese o conflito e o dissenso, bem como a defesa da autora de uma democracia radical a partir do agonismo ou perspectiva agonística de democracia, em total contraponto à ideia de democracia representativa/deliberativa.

Mouffe critica a democracia liberal balizada pelas ideias de democracia deliberativa apresentada por Habermas. Segundo a autora (2003), ao defender a concepção de uma democracia pensada sob o consenso, Habermas apenas reforça sentidos de democracia baseados em um modelo moral- substituindo um sentido democrático proposto pelo viés econômico. Com isso, Habermas renuncia ao político enquanto instituinte do antagonismo nas relações sociais. Para ela, esse modelo habermiano não considera formas de vidas distintas, a força das práticas nos contextos, a potência do conflito.

Assim, baseada no conflito, nessa ideia de democracia radical, a autora sugere um sentido agonístico que, em face das tentativas de querer limitar o exercício do poder pelo consenso, é preciso aceitar a ideia de pluralismo, exigindo assim uma forma diferente de encarar a relação entre nós/eles. A presença do “eles”, “o adversário”, o antagonismo, na política é crucial para a democracia. O “eles” é a representação da condição de possibilidade no “nós”. Se eliminarmos o antagonismo, o “eles”, eliminamos as identificações, eliminamos o “nós”.

Com isso, uma relação agonística na política, requer entender que o adversário não pode ser eliminado, preso ou silenciado, mas sim questionado, contra-argumentado, desafiado, desestabilizado pelo discurso contraditório. É preciso que ele exista para haver a possibilidade da manifestação da discordância e sem essa possibilidade, o antagonismo toma formas violentas. “Poderíamos dizer que a tarefa da democracia é transformar o antagonismo em agonismo.” (MOUFFE, 2015, p. 19)

A condição da democracia não seria apenas reconhecer o lugar do conflito, do dissenso, mas também suprimir qualquer imposição autoritária de uma ordem. Essa democracia agonística da qual se fala, vale salientar, é uma referência à cultura grega: *agon* significa competição, disputa, combate, luta.

Para Mouffe (2015), existe um grande equívoco dos que afirmam que a globalização e universalização da democracia liberal proporciona paz, prosperidade e a implementação dos direitos humanos em todo o mundo. Esses discursos, segundo a autora, se aproximam da principal deficiência do liberalismo no campo político quando nega o caráter inerradicável do antagonismo. “Quero discordar dessa visão pós-política. Meus alvos principais serão aqueles do campo progressista que aceitam essa perspectiva otimista de globalização e que se tornaram defensores de uma forma consensual de democracia”. (MOUFFE, 2015, p.1). São propostas, segundo a autora, antipolíticas, que se negam a compreender a natureza de conflito e antagônica do político. Não se pode dissociar reciprocidade de animosidade.

Defendo que a crença na possibilidade de um consenso racional universal pôs o pensamento democrático no caminho errado. Em lugar de tentar projetar as instituições que, por meio de procedimentos supostamente “imparciais”, reconciliaram todos os interesses e valores contraditórios, a tarefa dos teóricos e políticos democráticos deve ser imaginar a criação de uma vibrante esfera pública “agonística” de contestação, na qual diferentes projetos políticos hegemônicos possam se confrontar. Essa é, do meu ponto de vista, a condição *sine qua non* de um efetivo exercício da democracia.” (MOUFFE, 2015, p.3) .

Essa reflexão da autora (2015), endossa o que Lopes (2012) destaca sobre a necessidade de propiciar essas mobilizações de múltiplas forças em um jogo de disputas. Para a autora

A multiplicação de espaços de poder e de negociação de sentidos pode ampliar as possibilidades democráticas por não ocultar e mesmo valorizar a lógica da diferença. Toda decisão política é realizada em detrimento de inúmeras outras possibilidades, exclui inúmeras decisões imprevisas, estabiliza algo caótico e instável, e ainda ordena o que não possui ordem como sua condição essencial. Manter a perspectiva de que a ordem é decorrente da decisão e que uma dada articulação provisória sustenta a hegemonia sem apagar as diferenças faz parte da política democrática. (LOPES, 2012, p 710).

Ainda de acordo com Lopes (2012), é possível concluir quanto à precariedade de se falar de uma democracia em geral, para ela

O caráter democrático se vincula a sua estreita ligação com a contingência. A democracia não impregna o tecido social de uma vez por todas e, nessa perspectiva, precisa ser analisada contextualmente”. Mesmo porque, o próprio social é uma construção inconclusa. Se o universal é incomensurável com o particular, mas um não pode existir sem o outro, como discute Laclau, temos a constituição de um paradoxo que só pode ser resolvido politicamente. A condição para a democracia é justamente a impossibilidade de resolver esse paradoxo. (...) Na famosa luta de “nós” contra “eles” mantém-se um caráter indecível em relação a quem somos nós e quem são eles, pois essas definições são estabelecidas no jogo político e não com base em regras previamente definidas pela estrutura. Essa indecidibilidade é que permite a ampliação das possibilidades democráticas, ao mesmo tempo em que retira da democracia qualquer vestígio de pacificação e harmonia associadas à perspectiva de uma representação plena, inserindo-a, por sua vez, no terreno do conflito, do pluralismo e da esfera pública de debate. (LOPES, 2012, p.711)

Pensar em uma escola democrática é compreendê-la imersa em um campo de instabilidade, em contínua disputa de seu terreno pelos sentidos de democracia, frente às relações de poder. Um espaço finito em um campo político de possibilidades semânticas infinitas e instáveis/inacabadas.

CAPÍTULO 3-DISPUTAS POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: CURRÍCULO E DOCÊNCIA SOB SUSPEITA

O que me parece mais produtivo em fazer quando uma escola está em “crise” não é partir logo atrás de remédios para ela, mas examinar todas as facetas da questão, traçando o percurso histórico daquilo que está acontecendo, buscando as gêneses das situações, determinando as condições anteriores que possibilitaram a emergência do status quo atual etc. (VEIGA-NETO, In: VORRABER COSTA, 2007, p. 104).

A categoria teórica dessa tese, *escola democrática*- que também é meu objeto de estudo-tem sido pautada no texto levando-se em consideração as disputas de sentido de currículo e docência no contexto das escolas brasileiras contemporâneas e a sua interface com esses dois significantes. Nesse movimento, buscarei nesse capítulo discorrer acerca de como currículo e docência têm sido terrenos de disputas para fixação de sentidos sobre o que se entende por escola democrática no contexto brasileiro contemporâneo, em meio a demandas sociais diversas, por parte de múltiplos grupos políticos.

Na 1ª seção desse capítulo, tenho a pretensão de problematizar sobre as tentativas de controle dos significantes currículo e docência para fixação de sentido de escola democrática, a partir de reflexões teóricas no campo educacional. Em seguida, exponho alguns cenários das políticas educacionais/curriculares brasileiras imersos a esses enfrentamentos e tensões por uma escola democrática.

Por que e como o currículo e a docência são significantes em disputa, quando se busca fixar sentidos acerca de uma escola democrática por parte de demandas sociais diversas?

3.1 Joga pedra na Geni: a escola é feita pra apanhar, ela é boa de cuspir! (?)

A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto.

Darcy Ribeiro

É preciso traçar grifos ao contexto atual em que existem interpelações diversas à escola brasileira contemporânea, por parte de múltiplas demandas sociais. Ao reiterar no capítulo anterior a percepção do discurso como algo produzido, ‘tornando-se’, não dado, reforço-o igualmente enquanto prática social em que se forjam sujeitos. Ademais, estou afirmando, também, que agentes sociais se organizam em múltiplas tentativas para controle do social, em torno de demandas sociodiscursivas.

Isso posto, retomo uma discussão feita na introdução desse texto sobre demandas sociais neoconservadoras e/ou reacionárias e demandas sociais progressistas, oriundas de grupos diversos, os quais se articulam em torno de “exigências” caso suas demandas não sejam atendidas, conforme salienta Godoy (2019).

Certas demandas políticas voltadas à escola brasileira, sobretudo à escola pública, são afetadas pela diferença em meio à práticas do/no social e, dessa forma, podem se apresentar no jogo da discursividade sob a forma de exigências e, por conseguinte, virem acompanhadas por propostas de punições, vetos ou interdições.

Além disso, busco problematizar sobre algumas possibilidades de como essas exigências podem ser produzidas no contexto da prática, na escola, por meio das interpelações às políticas curriculares e às práticas docentes.

A título de maior esclarecimento, tomo como exemplo os discursos existentes no Projeto Escola sem Partido. Demandas pela democratização a partir de uma “não doutrinação docente”, que mais adiante tem tal demanda se apresentando de forma mais incisiva por meio de exigências, que por sua vez têm vindo acompanhadas por ameaças de censura, vetos, punições diversas – como por exemplo, a aplicação de multas ou inquéritos para a exoneração de professores- ou seja, a materialização de um cenário educacional de exceção (FRIGOTTO, 2017).

É importante destacar, inclusive, que demandas curriculares também se hibridizam com demandas de bons salários, melhores escolas etc., e isso entra no jogo de sentidos sobre escola democrática.

Godoy (2019), chama atenção sobre pensarmos, a partir de Laclau (2012), a dinâmica dos processos de agrupamentos, das respectivas produções de demandas e de possíveis reações por meio de exigências. Segundo o autor,

Para Laclau (2012), demandas sociais são solicitações de grupos, como por exemplo um grupo de moradores de um bairro que solicitam ao prefeito saneamento básico, ou um grupo de professores que solicitam que determinada disciplina tenha mais tempo do que outras no quadro de horários da escola. Porém, essas demandas, quando não respondidas, podem se transformar em exigências e esse processo favorece a

articulação das exigências contra o sistema institucional. A articulação de demandas é o que possibilita a formação de discursos que constroem e possibilitam os processos de significação. Entretanto, essa tentativa de produzir fechamentos na significação por meio dos discursos não é capaz de cessar o movimento das diferenças, da produção de novas significações no campo da discursividade. O processo articulatório não só é provisório, como é instável: o diferir permanece operando, modificando discursos e demandas. (GODOY, 2019, p. 15).

Pensar nas contribuições de Laclau acerca do que apostamos para significar grupos políticos e suas demandas sociais/exigências, nos permite ponderar sobre relações ou atos de poder para além das questões macroeconômicas de escola como reprodutora e como objeto de aparelhamento do estado (ALTHUSSER 1971) – mas também contando com essa análise-, bem como discorrer sobre o nosso objeto de tese: as disputas de sentido de escola democrática na contemporaneidade, a partir de tentativas de controle do currículo e da docência, por parte de múltiplas demandas político-sociais - onde, aqui, nomeamos como demandas neoconservadoras e demandas progressistas-.

Nesse texto, denomino por demandas neoconservadoras e/ou reacionárias aquelas provenientes de grupos políticos diversos, com discursos de forças reativas aos sentidos de liberdade e igualdade socioeconômica, com reforço à colonialidade do saber/poder e com discursos resistentes às diversidades socioculturais. Por sua vez, denomino por demandas progressistas aquelas provenientes de grupos políticos que se organizam em defesa de práticas decoloniais, de direitos humanos, de respeito à diferença, de co-presença e contrários às desigualdades econômicas.

Para tanto, tomo por referência as contribuições teóricas propostas por ROLNIK (2018), FRIGOTTO (2017) e PENNA (2017). Segundo Rolnik (2018),

Neoconservadores dizem respeito aos sujeitos organizados em grupos políticos em defesa de pautas nacionalistas, contrários aos movimentos sociais organizados e defensores de narrativas coloniais-capitalísticas (ROLNIK, 2018, p.147).

Ainda segundo Rolnik (2018), o prefixo neo só faz sentido pelo fato de que ele se articula com condições históricas distintas das anteriores. Por exemplo, as possibilidades discursivas permitidas pelas novas mídias de comunicação e tecnologias no tocante às disputas de poder por parte dos referidos grupos.

Por sua vez, Frigotto (2017), assim como Penna (2017), denominam como reacionários os grupos ou micropoderes organizados em torno de pautas conservadoras e que reagem aos projetos políticos e políticas institucionais que reiteram os discursos favoráveis às identidades, às diferenças e aos direitos humanos e co-presença entre classes.

Entretanto, compreendo grupo social em consonância com Laclau (2012), considerando que essas articulações discursivas em grupos não estão dadas, prontas de forma anterior ao sujeito e sua inserção/filiação/reunião com o(s) outro(s), considerando, também, que não se trata de um encontro que se estabeleceu a partir de uma identidade pré-fixada. Falo de processos de agrupamento (conforme dito na seção de introdução da tese).

Logo, ressignifico as proposições de Rolnik (2018), Frigotto (2017) e Penna (2017), para considerar que estamos falando de demandas sociais neoconservadoras e progressistas, por parte de grupos, que no processo de organização enquanto grupo, vai tornando-se grupo, forjando identidades impermanentes no processo do ato de se reunir. Na medida em que se organizam, demandas surgem (exigências também) ou demandas podem ser reformuladas ou reacordadas ao longo do tempo e, ocasionalmente, demandas podem ser acordadas entre grupos distintos impulsionadas pela contingência.

A constituição de grupos na perspectiva da discursividade precisa ser tomada de forma relacional, em um contexto de articulação. “Toda identidade social começa de um ponto de multiplicidade de práticas articulatórias, muitas delas antagônicas. Nessas circunstâncias, não é possível chegar a uma completa interiorização que crie pontes sobre todos os espaços entre articulador e articulado” (LACLAU & MOUFFE, 2001, p.138).

Esse debate, no interior das teorizações do discurso, permite-me reconhecer a potencialidade de discussões decoloniais, antirracistas, marxistas etc. para se pensar sentidos sobre grupos sociais, ou melhor, para se pensar o social, contudo me permite, também, distanciamentos para apostar em sentidos acerca de ‘processos de agrupamentos’ e de ‘produção de demandas sociais’.

A título de ilustração, cito as possibilidades de um grupo social com discurso antirracista estar reunido em defesa de práticas antirracistas no contexto da sociedade, mas, ao mesmo tempo, podendo apresentar sujeitos ou membros que se articulem em defesa de demandas ou reivindicações contrárias à igualdade de gênero ou diversidade sexual, por exemplo; ou um agrupamento sindical de trabalhadores/ ‘proletariado’ , com discursos em defesa de uma ‘luta de classes’ e um consequente enfrentamento às desigualdades econômicas, por outro lado tendo membros articulando-se com demandas sociais religiosas, favoráveis ao cerceamento de discussões étnico-raciais no interior de escolas.

Ressalto, que esse entendimento e defesa sobre processos de agrupamento e de demandas sociais impermanentes, decorre de uma desconfiança teórica acerca da estrutura, das pré-fixações de identidades no interior de grupos políticos e, sobretudo, compreendendo a relação contínua entre

permanência e mudança. Reconhecendo-se, inclusive, a ideia de entender zonas de escapes ou suturas constantes nas práticas discursivas, as quais propiciam o antagonico, e que propicia -ou não- formas de resistência e criação.

Dito isso, se faz necessário, então, trazer para reflexão uma compreensão do porquê dessa seção estar intitulada “Joga pedra na Geni: a escola é feita pra apanhar, ela é boa de cuspir! (?)”, inclusive apresentando esse título ora como uma afirmação, ora como um questionamento.

Adentro em um debate mais minucioso sobre como e por quais razões essas demandas discursivas diversas podem se tornar exigências políticas e, por conseguinte, podem ser produzidas em meio a articulações sociais a partir de proposições de intervenções, vetos e ‘vigilância e punição’ (FOUCAULT, 1987)

Esse título faz alusão ao texto/letra de “Geni e o Zepelim”, uma das canções mais divulgadas e de maior sucesso da peça Ópera do Malandro, musical de 1977/1978 de Chico Buarque de Hollanda. Com bastante sucesso nas rádios na época, ela foi e é uma das canções mais populares do álbum lançado um ano após a estreia da peça. Crítica à hipocrisia e ao poder, ela se destacou nos “anos de ferro”, em plena ditadura militar no Brasil.

De acordo Paula & Figueiredo (2010), todas as rádios tocavam e a população cantava em coro os refrões da canção, “nem sempre com a compreensão da unidade estética crítica da mesma, uma vez que a crítica se revela ao considerar toda a narrativa da canção e não apenas o refrão, que parece acusar a sua protagonista”. (PAULA & FIGUEIREDO, 2010, p. 1).

Genivaldo, com nome social Geni, é uma travesti que, na verdade, é a heroína injustiçada do enredo. É o corpo que revela o preconceito e a hipocrisia de toda a cidade com a heroína prostituída e ameaçada de apedrejamento, tal como ‘Maria Madalena’. É um paradoxo em que ao mesmo tempo que Geni serve aos deleites dos homens da cidade, toda sua formosura serve de alento e “uso”, por outro lado seu próprio corpo e a expressão dele é passível do desprezo de toda a cidade.

A letra da canção diz respeito a uma cidade que, certo dia, recebe a visita ameaçadora de um comandante militar vindo em seu zepelim. Ele, ao se deparar com tanta miséria e ‘horrores’ no local, decide destruir aquele povoado.

“Um dia surgiu, brilhante
Entre as nuvens, flutuante
Um enorme zepelim
Pairou sobre os edifícios
Abriu dois mil orifícios
Com dois mil canhões assim

A cidade apavorada
 Se quedou paralisada
 Pronta pra virar geleia
 Mas do zepelim gigante
 Desceu o seu comandante
 Dizendo: "Mudei de ideia!"

Contudo, mesmo ameaçando a cidade, ele afirma que pode mudar de ideia e deixar o povoado sem causar quaisquer danos, caso a jovem prostituta Geni conceda a ele uma noite ‘em seus aposentos’.

Quando vi nesta cidade
 Tanto horror e iniquidade
 Resolvi tudo explodir
 Mas posso evitar o drama
 Se aquela formosa dama
 Esta noite me servir

Essa dama era Geni!
 Mas não pode ser Geni!
 Ela é feita pra apanhar
 Ela é boa de cuspir
 Ela dá pra qualquer um
 Maldita Geni!

Mas de fato, logo ela
 Tão coitada e tão singela
 Cativara o forasteiro
 O guerreiro tão vistoso
 Tão temido e poderoso
 Era dela, prisioneiro

Geni, que antes era recriminada, julgada por sua sexualidade e por sua profissão, cuspidada e ameaçada constantemente de apedrejamento, passa a ser assediada pelo bispo, prefeito e pelo banqueiro da cidade para que ceda à demanda do comandante e, assim, salve a cidade. Geni, não vendo outra saída, cede às reivindicações das pessoas de sua cidade e, dessa forma, consegue o feito de afastar o comandante e manter a ordem e a paz, passando a ser aclamada como “Bendita Geni!”.

Acontece que a donzela
 (E isso era segredo dela)
 Também tinha seus caprichos
 E ao deitar com homem tão nobre
 Tão cheirando a brilho e a cobre
 Preferia amar com os bichos

Ao ouvir tal heresia
 A cidade em romaria
 Foi beijar a sua mão
 O prefeito de joelhos

O bispo de olhos vermelhos
E o banqueiro com um milhão

Vai com ele, vai, Geni!
Vai com ele, vai, Geni!
Você pode nos salvar
Você vai nos redimir
Você dá pra qualquer um
Bendita Geni!

Foram tantos os pedidos
Tão sinceros, tão sentidos
Que ela dominou seu asco
Nessa noite lancinante
Entregou-se a tal amante
Como quem dá-se ao carrasco

Ele fez tanta sujeira
Lambuzou-se a noite inteira
Até ficar saciado
E nem bem amanhecia
Partiu numa nuvem fria
Com seu zepelim prateado

No dia seguinte, aquele corpo “bendito”, depois de sua serventia, volta a ser maldito, passível de receber “bosta, pedra e cuspe”, por tentar ser o que é, na prática de seu gênero e de sua sexualidade.

Num suspiro aliviado
Ela se virou de lado
E tentou até sorrir
Mas logo raiou o dia
E a cidade em cantoria
Não deixou ela dormir

Joga pedra na Geni!
Joga bosta na Geni!
Ela é feita pra apanhar!
Ela é boa de cuspir!
Ela dá pra qualquer um!
Maldita Geni!

De vilã à heroína, e heroína à vilã, Geni, a jovem prostituta da narrativa em questão, me serve como cenário para pensar a escola corporificando-se a partir dessa personagem. Quando me proponho a uma analogia provisória da escola enquanto Geni, não estou destacando esse espaço escolar na condição do lugar do ato de se prostituir ou perspectivas afins. Muito menos proponho problematizar sobre Geni como referência a toda e qualquer escola, em todo e qualquer recorte de tempo.

Na verdade, essa proposta de análise comparativa busca perceber uma forma de ver a escola brasileira contemporânea constantemente posta a cerceamentos e interpelações diversas, em meio às contingências que circulam ao redor desse “espaço-tempo” educacional, por parte de demandas políticas diversas. Na medida em que penso a escola dessa forma, exponho sentidos de uma escola por vezes vilipendiada, de uma escola que, ao mesmo tempo que é criticada, acusada de fracassa e em crise, sofre pressão e ameaças constantes para atendimento de reivindicações diversas para servir a todos, para múltiplos fins.

A escola quando abre espaço para atender demandas, sejam elas de quaisquer que sejam os grupos políticos, ela passa a ter serventia e o devido valor. Quando não atende às demandas diversas ou quando as políticas curriculares em curso ou práticas docentes incomodam, ela passa a ser alvo de exigências e propostas de interdições, de reformas e, algumas vezes, ameaças de disciplinamento. Um corpo a ser vigiado, disciplinado e passível de punição.

Destaco, como exemplo, o contexto ainda vigente da pandemia da COVID19. Até pouco tempo atrás, a escola brasileira, sobretudo a pública, vinha sofrendo diversos tipos de críticas e ameaças de interdição, nomeada enquanto fracassada, em crise, e sendo passível de substituição, de esvaziamento com propostas de Educação Domiciliar ou com fechamentos de escolas em diversos municípios. Contudo, durante o isolamento social, essa mesma escola criticada, seus professores igualmente criticados, passam a ter serventia e são expostos a exigências diversas para o retorno das aulas presenciais (inclusive sob formas de ameaças) .

Um olhar sobre a escola brasileira contemporânea, sobretudo a pública, dessa forma, não é negar que vem de outrora esses mesmos discursos de vigilância e punição, de tentativas de aparelhamento ou de disciplinamento. Contudo, é perceber que avanços alcançados -mais particularmente ao que me interessa refletir nessa tese, avanços relacionados ao campo do currículo e da docência em função do fomento de uma escola democrática- promovem discursos reacionários (PENNA, 2017).

Ainda referindo-me à letra da canção, destaco a presença de 3 (três) personagens “ilustres” da cidade de Geni , para que possamos pensar a existência de poderes distintos que interpelam essa escola da qual discorro: o banqueiro, que na nossa discussão representaria os discursos e demandas por parte de reformadores empresariais; o bispo, representando os discursos religiosos ‘volta e outra’ pairando sobre a escola, e o prefeito, representando nesse texto a ideia dos discursos e demandas por parte dos políticos em seus mandatos e dos partidos políticos .

Atos de poder que no cenário atual equivalem a práticas discursivas entremeadas por projetos diversos em disputa no contexto político, a saber: implementação de uma política de militarização de escolas públicas, o fomento das propostas do movimento Escola sem Partido e do *homeschooling* por parte, sobretudo, da bancada religiosa na Câmara e no Senado e pela gestão do governo federal, e as investidas dos reformadores empresariais em torno das discussões curriculares, de uma maior inserção do ensino híbrido, das reformas do currículo e uma maior perspectiva de discursos neotecnistas, de maior articulação com Edtechs, de proposições de ensino por parte de pessoas com notório saber e certa ênfase nas avaliações de larga escola e na responsabilização (*accountability*) de professores, por exemplo.

Fazer comparativos sobre como a mesma escola criticada e julgada, pode ser a mesma escola em que políticos e outros sujeitos da sociedade apontam como uma salvação, caso suas demandas sejam atendidas, reforça a ideia das disputas contínuas pela fixação de sentidos na busca do controle do social, conforme refletimos em nossas discussões teóricas pós-fundacionais. Para a escola deixar de ser maldita” é preciso superar a crise, se abrir a propostas de mudanças e reformas concernentes aos interesses de grupos políticos diversos e, dessa forma, se redimir, se tornando uma “bendita Geni.

É essa mesma escola, aparentemente em crise e imersa em conflitos e enfrentamentos diversos, que pode resistir. Nesse sentido, ao trazer o título dessa seção “Joga pedra na Geni: a escola é feita pra apanhar, ela é boa de cuspir! (?), estou afirmando que a escola não é feita pra apanhar, nem boa de cuspir. Reconhecer a realidade de crise de muitas escolas públicas, baixos desempenhos, violências etc., nos impulsiona a repensar ou ressignificar as formas de dar sentido e vivenciar a escola, do fazer pedagógico, contudo, sem abrir mão dessa instituição enquanto espaço estratégico para o ensino-aprendizagem. Endosso o que ora debato afinado com Masschelein (2013), quando ele reflete sobre a condenação/absolvição da escola

“Nós nos recusamos firmemente a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – em uma época em que muitos condenam a escola como desajeitada à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente- que o que a escola é e o que ela faz se torna evidente. Destarte, é fundamentalmente nessa recusa que encontramos motivos para insistir em colocar a escola “sobre a mesa”, mais uma vez “. (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p.10)

Se tomarmos por base os discursos que circulam em mídias jornalísticas, por exemplo, podemos perceber como uma mesma escola que apresenta diversos avanços ou esforços para sua melhoria e para uma vivência de práticas democráticas, pode ser a mesma escola julgada e criticada, acusada e ameaçada de “cuspidas e apedrejamentos”, caso apresente quaisquer falhas -mesmo que algumas dessas dificuldades ou “fracassos escolares possam estar relacionadas à falta de maiores

investimentos de recursos públicos, por exemplo- . Tem sido muito mais conveniente, ultimamente, passível de maior acesso público, notícias sobre fracassos escolares que aquelas que enfatizam as experiências ou vivências bem-sucedidas, inclusive em notícias e postagens que circulam em redes sociais.

Quando destaco as possibilidades de resistência da escola, suas potencialidades de criação, estou demarcando apostas de ver esse espaço e seus processos de escolarização a despeito das interpelações diversas que se apresentam em forma de exigências ou proposições de interdições, censuras e vetos. Não nego entender a escola como espaço social que deve ser ou estar aberto à comunidade, às relações com diversos setores sociais, aberta ao dissenso e aos conflitos e negociações discursivas salutares ao processo democrático. Entretanto, resgato a defesa de entender a escola a despeito de discursos de cerceamentos ou disciplinamentos por meio de tentativas de controle.

Perceber a escola como um espaço por vezes ‘Geni’, acusado, criticado e, por vezes, desejado/disputado, nos leva a considerar a sua defesa e o seu elogio, a reiterar um espaço de diálogo com a diversidade, com o contraditório, fazendo emergir questões estratégicas para pensar a disputa de sentidos de currículo e docência e, por conseguinte, a fixação de sentidos por uma escola democrática: Por que defender a escola? Que escola, que currículo, queremos defender? Defender de quê ou de quem? Como defender a docência?

Essa reflexão emerge a fim de subsidiar uma narrativa que, mesmo reconhecendo as negatividades que circulam no interior ou ao redor da escola, se inscreve em um movimento intelectual pela sua defesa (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013) e na defesa dessa defesa (KOHAN, 2017). Não se trata, conforme aponta Kohan (2017), de uma apologia desta ou daquela escola, mas da escola como tal, da escola enquanto escola, é um elogio a instituição como tal (LARROSA, 2017). Nesse sentido, em sintonia com Kohan (2017), reitero que o excesso de demandas face a esse espaço e uma demasiada expectativa, desejo e ambição podem gerar “frustações” diversas, que por sua vez geram descontentamentos, críticas e projetos de interdição, de censura, de reformas e, por vezes, argumentos favoráveis à desprofissionalização docente (NÓVOA, 2017) e à desescolarização como política curricular.

A crítica à escola se tornou um lugar-comum, reforça Larrosa (2017). “Reconhecer que a aprendizagem ultrapassa as fronteiras da escola e se dá em diversos lugares e em quaisquer momentos, não implica no esvaziamento dela” (LARROSA, 2017, prefácio). Ao contrário, é uma defesa do estar na escola, repensá-la, das memórias e narrativas na/da escola.

Desde sua origem até os dias de hoje, a escola moderna sempre esteve na mira de todos os tipos de táticas, formas de regulação ou sujeição, a fim de servir ou apresentar finalidade outra, que,

segundo Masschelein & Simons (2013) “muitas vezes não é o escolar em absoluto” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p.22). Essa discussão, inclusive, é o cerne da defesa desses pensadores belgas quando argumentam em função de uma escola com ‘tempo livre’ (*skholé*)⁸.

As principais críticas se endereçam a um modelo de escola iluminista, pelo fato desse sentido de escola não ter conseguido cumprir com as promessas da modernidade. A educação escolar ou “formato” escolar a partir dos sentidos atribuídos à escola moderna, terminam por vezes essencializados.

Parece que há uma única e verdadeira maneira de se conceber a escola, seus espaço-tempo, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual, ou seja, uma maneira de se pensar “a escola” e não “uma escola” ou “escolas”. Uma escola propensa ao fracasso, em face de uma chave de leitura sob a perspectiva da estrutura binária dominação/reprodução.

Trata-se, pois, de perceber as “Genis” enquanto espaço-tempo dedicado ao estudo e das múltiplas possibilidades significativas provenientes da relação dos sujeitos com o conhecimento escolar, a escola de um tempo suspenso, uma escola que profana funções sociais atribuídas a ela, tais como “formação cidadã” ou “preparação para o mercado de trabalho”, por exemplo. Expressar expectativas assim, muitas vezes, partem de reivindicações ou exigências outras que podem ser pensadas no currículo escolar, entretanto podem não ser parte desse mesmo currículo. Esse é, pois, um ‘risco da/em educação’(BIESTA, 2017-a) , propiciar o que não se espera e não propiciar o que se espera.

Ainda segundo os autores (2013), embora a escola tenha sempre permanecido como “símbolo de progresso de um futuro melhor, suas origens não são sem máculas. Foi sorte da escola, ao longo da história, ter escapado da censura definitiva por juiz ou júri ou ter sido privada de seu direito de existir” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p. 9).

Durante uma grande parte da história, os esforços para punir as transgressões da escola, foram correcionais: a escola era algo a ser constantemente melhorado e reformado. Era tolerada, desde que se submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse ao serviço de um conjunto de ideais fixos (políticos e religiosos) e projetos

8 De acordo com KOHAN, 2017, “ a estratégia principal dos autores belgas Jan Masschelein & Marteen Simons (2013) é deslocar o foco de escola do campo histórico, social e cultural a uma espécie de forma originária, primordial, quase arquetípica, surgida da escola grega antiga: *skholé*. Os antigos gregos seriam os criadores da democracia e da escola, *skholé*, tempo livre, otium, leasure (LIDDELL; SCOTT, 1966), que, para Masschelein e Simons, constitui a forma escolar por excelência, em qualquer tempo e lugar. É um inventar escola, de fazer a escola como *skholé*, ou seja, de parar um pouco o tempo vertiginoso da produtividade acadêmica à qual vida universitária é submetida para experimentar, nela, algo de tempo livre.

já prontos (a construção da nação, as missões civilizadoras) (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p. 9).

Em diálogo com Nóvoa (2009), problematizo acerca das expectativas que a escola criou no tocante às missões que adquiriu, em meio às diversas demandas sociais por parte de setores civis e governamentais, ao longo da sua história. De acordo com o autor (2009), “a escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e aprendizagem para se dedicar às missões sociais. (NÓVOA, 2009, p. 5).

Em articulação com as reflexões de Nóvoa (2009), Masschelein & Simons (2013) argumentam sobre as diversas finalidades que à escola foram direcionadas, finalidades não escolares (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013).

Segundo Nóvoa (2009), esse excesso de reivindicações e expectativas fixa um sentido de escola, o qual ele denomina de “escola transbordante”, ou seja, um excesso de demandas e atribuições voltadas a uma escola, na busca por uma escola ideal/modelo e que, por conseguinte, impulsiona projetos políticos, acusações de fracasso e crise, e, desse modo, resulta em imposição de vetos e reformas.

A ideia de modelo escolar traz consigo ideia de insuficiência, algo a se alcançar como modelo, o que se pressupõe disciplinamento, e, por sua vez, implica também em formações contínuas para suprir essas deficiências. Daí vem um inchaço ou transbordamento de ideias, de didáticas, propostas curriculares, para tentar se alcançar esse ideal ou modelo de suficiência, de um corpo escolar ideal.

Em minha experiência enquanto gestor público na Secretaria de Educação de Pernambuco (2011-2015), recordo dos diversos momentos em que tivemos de dar pareceres a propostas de intervenção, visitas e projetos oriundos dos diversos movimentos sociais organizados, da Assembleia Legislativa e de outros órgãos públicos estaduais, com reivindicações ou propostas distintas pensadas para uma escola enquanto um “amontoado” de peças a serem encaixadas (entendamos peças enquanto expectativas ou reivindicações ao espaço escolar).

No livro “Em defesa da Escola”, Masschelein e Simons (2013) discorrem sobre as críticas e acusações à escola, mais comuns: alienação, concentração de poder, corrupção, desmotivação, ineficácia, falta de empregabilidade, redundância. Segundo Kohan (2017),

A estratégia dos autores no livro não é responder tais críticas diretamente, senão de modo indireto, mostrando o que é fundamental do escolar; o que todas essas críticas parecem, em comum, desconhecer. Critica-se o afastamento da escola em relação ao mundo quando justamente essa separação é uma condição de possibilidade do escolar. (KOHAN, 2017, p. 593).

Dessa forma, em reação às demandas impostas à escola, os autores belgas sugerem possibilidades performáticas dessa instituição, a fim de garantir o seu “deixa ser”, ou seja, a escola ser escolar. Dentre essas proposições, destacam-se: a) suspensão (na escola deixa de operar ou valer o que rege o mundo familiar e social exterior à escola); b) profanação (há na escola uma ressignificação livre e profanadora do que opera no mundo exterior; ela exige a possibilidade de renovar o que é público); c) amor (amadorismo do professor: amor/respeito, atenção, dedicação, paixão impessoal pelo mundo e pelas novas gerações) e d) preparação (na escola importa a preparação pela própria preparação, como estudo e exercício, enquanto formadora de si, sem um fim explícito ou predefinido).

Para Kohan (2017)

Essas características apresentam a escola com um caráter radicalmente democrático, público e renovador, num sentido que os autores belgas buscam precisar: na escola se suspendem as hierarquias e desigualdades sociais; ela se dirige a todos por igual; nela, o mundo pode ser renovado pelas novas gerações. Por essa potência de desacralizar e renovar a ordem e os privilégios sociais instituídos, ela tem gerado diversas tentativas de captura dirigidas ora à escola ora ao professor. (KOHAN, 2017, p.593)

Em diálogo com os autores (2013), endosso a ideia da ‘suspensão’ e profanação’ na escola a partir das reflexões de Biesta (2017-a), quando nos aponta o processo educativo como um processo do risco, do risco de aprender o que não se espera, aquilo que te move da “zona de conforto”, daquilo que está fora do teu contexto familiar ou de outra forma relacional

Mesmo que alguém se engaje em formas muito bem-organizadas de aprendizagem, há sempre um risco. Não só existe o risco de que você não aprenda o que queria aprender (e nesse caso você sempre pode processar o provedor). Existe também o risco de que você aprenda coisas que nem teria imaginado que desejaria aprender. E existe o risco de que você aprenda algo que preferiria não aprender – algo sobre si mesmo, por exemplo. Engajar-se em aprender sempre acarreta o risco de que a aprendizagem possa ter um impacto sobre você, de que a aprendizagem possa mudá-lo. Isso significa que a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr um risco. Um modo de expressar tal fato é dizer que um dos elementos constituintes da relação educacional é a confiança. (BIESTA, 2017-a, p. 45)

Ainda em articulação com o Biesta (2012), entretanto a partir de uma discussão sua anterior, existente no texto “Boa educação na era da mensuração”, reforço a ideia da ‘preparação’ proposta por Masschelein & Simons (2013), da escola como espaço de tempo-livre para as relações com o conhecimento e para um percurso de experiências, sem atuar sob a pressão de finalidades outras, a ela imposta. Biesta (2012), assim como Nóvoa (2009) demonstra uma total inquietação com os excessos de expectativa e demandas frente à escola, um tipo de transbordamento (Nóvoa, 2009) das

atribuições e ‘quereres’ voltados a este espaço. Para tanto, ele reforça a importância da escola como espaço de qualificação, como um espaço de preparação conforme preconizam Masschelein & Simons (2013). Para Biesta (2012),

Uma tendência que se inclina a tornar a educação uma forma de terapia mais preocupada com o bem-estar emocional de alunos e estudantes do que com sua emancipação (ECCLESTONE, HAYES, 2008; BIESTA, 2010). O que está desaparecendo do horizonte nesse processo é o reconhecimento de que também importa o que os alunos e estudantes aprendem e para que aprendem BIESTA, 2012, p. 187).

Antônio Nóvoa (2009), em seu texto “Educação 2021: para uma história do futuro”, reforça que

A escola deve libertar-se de uma visão regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação. Nesse sentido, pensar do outro modo o espaço público da educação, através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem da sociedade e de uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas (NÓVOA, 2009, p. 9)

Em outras palavras, o autor nos propõe pensar um outro sentido de escola que não aquele da salvação do mal que aflige a sociedade ou como uma seara assistencialista. Quando trago esse apontamento para o texto em questão, não nego, assim como todos os autores citados nessa seção, a ideia de ter a escola comprometida com a educação para o trabalho e com o apoio assistencial de crianças, jovens e adultos, por exemplo.

Contudo, estamos reforçando que para as excessivas demandas e ‘quereres’ voltados à escola, é preciso reconhecer a finalidade ou atribuição fundamental à instituição que é a de preparação/qualificação (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013/BIESTA, 2017-a), a escola como espaço de tempo livre para estudo e vivências de experiências (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013), a escola sendo escolar.

Caso contrário, a escola passa a ser acusada de fracassada ou em crise e, por conseguinte passa a ser cobrada, demandada por projetos reguladores que instituem vetos, censuras ou podem, sobretudo, estimular a desprofissionalização docente e a desescolarização. Particularmente, ao que nos compete problematizar nesse texto, evidencio as interpelações à escola brasileira contemporânea por parte de demandas progressistas e reacionárias na tentativa de hegemonizar sentidos de escola democrática a partir da investida em significantes como o currículo e docência.

Em diálogo com Masschelein & Simons (2013), enfatizo que as interpelações da escola brasileira contemporânea não são aleatórias, são demandas políticas com finalidades que não

divergem de momentos anteriores da história da educação brasileira, contudo apresenta, na contemporaneidade, peculiaridades para essa disputa de terreno, para formular demandas. Segundo os autores (2013),

“Tais pessoas não deixam nada ao acaso: a escola, o corpo docente, o currículo, e, através deles, a geração mais jovem deve ser domada para atender às suas finalidades. Os conservadores assumem certo ar de suspeita justificada em relação à educação escolar e aos educadores- que são presumidos culpados até que se prove o contrário”. (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p. 11).

Para Nóvoa (2017), esse jogo de interesses e ‘pressões’ voltadas à escola data de tempos outros e um dos efeitos mais latentes seria o da tentativa de desprofissionalização docente e do engessamento do currículo escolar, segundo o autor (2017)

Desde o início do século, percebe-se um sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação (ZEICHNER, 2010a). Em conjunto, estas tendências configuram “um programa de reforma educacional baseado nos princípios de mercado das economias neoliberais” (NÓVOA, 2017 p. 1109).

Ainda segundo o autor (2017), sobre a desprofissionalização docente

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade (DARLING-HAMMOND, 2016). O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão. (NÓVOA, 2017, p 1109).

A desprofissionalização docente ou desqualificação do docente enquanto tal, a partir da sua substituição por profissionais outros ‘de notório saber’ ou a tentativa de ensino a distância (a ver como exemplo a proposta de campanha do atual presidente, acerca do ensino fundamental a distância) é uma preocupação que apresento diante das demandas que interpelam a escola brasileira contemporânea, conforme explicitado anteriormente.

Contudo, para além do debate sobre responsabilização e demandas face a índices e ranqueamentos avaliativos, questiono e/ou problematizo a tentativa de desqualificar o docente enquanto profissional quando pensamos sobre projetos como o Escola sem Partido (que entre outras coisas dispõe de vetos e punições aos professores), a política governamental de militarização de

escolas em implementação (que dispõe sobre a intervenção de militares no interior da escola e suas salas de aula), Medida Provisória/MP da Educação Domiciliar (que dispõe sobre o esvaziamento da escola ou sobre a não escolarização).

No tocante à desescolarização como política curricular, no contexto brasileiro atual, uma preocupação com a MP da Educação domiciliar ao propor o esvaziamento ou desescolarização como modalidade de ensino no Brasil. Trata-se de uma proposta antiga no cenário político brasileiro, contudo, uma proposta que tem tomado certo ‘fôlego’ face ao governo atual e suas defesas abertas ao tema.

De acordo com Nóvoa (2009), esse modelo escolar de transbordamento ou excesso de demandas da escola, ao longo da história da educação (não somente no Brasil), constituiu e mobilizou movimentos diversos de desescolarização, tendo como maior protagonista o pensador Ivan Illich. Em diálogo com Nóvoa (2009), trago as reflexões de Masschelein & Simons (2013) acerca desse movimento de desescolarização em face das insatisfações da sociedade e do governo diante da escola,

“ A partir da segunda metade do século XX, no entanto, a própria existência da escola foi posta em questão. Radicais pró-desescolarização”- talvez o mais famoso entre eles seja Ivan Illich- fizeram apelos influentes para liquidar a escola rapidamente, argumentando que as raízes do mal estavam na própria educação escolar e que a escola é criminosa na sua lógica institucional. (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p.9 -10).

Quando aponto a defesa da escola (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013) e a defesa dessa defesa (KOHAN , 2017), quero clarificar que nossa defesa reconhece as crises que pairam sobre a escola e as possibilidades de fracasso escolar, em meio aos processos de aprendizagem. Afinal,

Elogiar a escola não é fácil em um clima político e cultural em que a crítica antiescolar é conduzida tanto por lideranças destacadas quanto por seus seguidores (DUSSEL, 2017, p. 87. In LARROSA, 2017, Elogio da escola)

Porém, acreditávamos e ainda acreditamos que vale a pena tentar desterrar as operações radicais e revolucionárias da escola como um arranjo pedagógico muito particular e prático, que surgiu na Grécia, de tornar as coisas públicas e de reunir pessoas e mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.145)

Talvez, os discursos acusativos de fracasso escolar ou de crise, possam oscilar entre as fronteiras da negatividade para a positividade quando pensamos acerca das potencialidades em desestabilizar a escola, perceber outros caminhos e sentidos dela, a partir de seus conflitos, como nos provoca a pensar Gabriel (2016), quando aponta que

É teoricamente produtivo explorar a crise da escola pública brasileira como um desses momentos de reativação do político nas lutas pela definição de uma ordem

social na qual o que está em jogo são projetos de sociedade e seus entendimentos acerca da possibilidade de construção de uma escola democrática, emancipatória e inclusiva. Desse modo, essa crise pode ser percebida como acirramento de um conflito inerente às lutas pela significação dessa instituição, permitindo pensar a produção de outros sentidos mais ou menos antagônicos. (GABRIEL, 2016, p.114)

Em sintonia com a autora (2016), reforço que essa defesa da escola não pressupõe um “fechar de olhos” ante aos desafios postos entre e extramuros desse espaço pedagógico. Conceber a ressignificação do currículo e da docência, sem abrir mão dessas categorias é entender, conforme Nóvoa (2017) que ressignificar a escola, seu currículo e seu fazer pedagógico, implica em “reconhecer a existência de um problema. Para quem defende que as estruturas atuais de formação de professores são adequadas e que o único “problema” é a falta de apoio, de condições ou de recursos, a mudança não se faz necessária”. (NÓVOA, 2017, p.1111).

Escola é, pois, um terreno disposto numa lógica agonística, operando a partir do pensamento de uma democracia radical, reiterando o antagonismo e o conflito como categorias estratégicas do político e afirmando a importância do dissenso como elemento fundamental para a democracia (FRAZÃO, 2018).

Uma escola atuando de uma forma que, se ela própria não nos dá a sensação de pertencimento, de acolhimento cultural ou a possibilidade de ir além, a partir do conhecimento escolar, que seja possível pensar numa “paraescola” no interior dessa mesma escola, um lugar dentro do lugar, um lugar da resistência, de processos de identificação de indivíduo e de suas demandas com sua comunidade. A ideia não seria pedagogizar a existência através da escola, mas sim ampliar horizontes dessa existência através dessa escola (LARROSA, 2017).

É a defesa de entender a escola de forma afirmativa, como um lugar que tem “uma espécie de alma, um espaço-tempo específico no qual é possível uma série de operações concretas, que é preciso entender, e das quais importa tirar toda a potência que esse espaço tempo” (KOHAN, 2017, p. 600).

A escola é a possibilidade de todos serem alunos. Em meio às ‘precariedades da vida’ na escola (BUTLER, 2018), dela como possível reprodutora ou fomentadora de violências diversas, é possível pensá-la como espaço para potencializar meios que propiciem uma ‘vida vivível’ (BUTLER, 2018), um espaço de resistência de corpos reunidos em assembleia, coletividade e espaço do antagônico para se pensar um exterior de vida vivível para todos. Espaço que potencializa a simbiose do “eu” com o “nós”.

A proposta de defesa da escola permeia a ideia de escola democrática a ser problematizada na próxima seção desse texto. Não se trata de uma defesa política anarquista, o desprezo aos conteúdos ou de uma postura ‘conteudofóbica’ (VEIGA-NETO, 2012). Tampouco de uma

proposição que reforça um relativismo, um “tudo pode” na escola. Ao contrário, é compreender que a escola que possibilita tempo livre para estudo, possibilidades de subjetivações e vivência de experiências, a partir de uma relação profunda e simbiótica com o conhecimento escolar, é a mesma escola que não se concebe escolar quando veta a liberdade de cátedra e o pensamento crítico.

Nossa defesa da escola não menosprezou as críticas devastadoras e profundas contra a escola como sendo algo como uma prisão, como um maquinário subjugador, opressivo, colonizador, bancário, ou como uma tecnologia antiquada de poder. Entretanto, não quisemos sustentar que a escola como a conhecemos hoje, enquanto instituição ou organização, é escolar no sentido que tentamos elaborar. Mas acreditávamos e ainda acreditamos que vale a pena tentar desenterrar as operações radicais e revolucionárias da escola”. (MASSSCHELEIN & SIMONS, 2017, p. 23 In LARROSA, Elogio da Escola, 2017).

Nas sociedades contemporâneas existem muitas expectativas sobre o que as escolas devem fazer. Biesta (2018), em texto intitulado “o direito de resistir”, ressalta que as diversas expectativas se aproximam da escola como uma espécie de instrumento para resolver problemas da sociedade. “A escola é tratada como tendo uma função para a sociedade e, portanto, como uma instituição que deve ser funcional e útil para ela. O perigo dessa maneira de pensar é que outras questões – como o que a escola deve cuidar ou proteger – desaparecem facilmente do campo de visão”. (BIESTA, 2018, P. 20)

Segundo o autor, para responder à questão sobre qual o papel ou posição que deveria ter a escola na sociedade de hoje, requer entender o papel de dialogar e de resistir, em que se revela uma “tensão em seu próprio tecido: uma tensão entre a necessidade de atender às demandas da sociedade e a necessidade de preservar-se destas” (BIESTA, 2018, p 22). Ainda de acordo com o autor

Pode-se dizer, portanto, que a escola é um tipo de serva de dois senhores, como na famosa peça de Goldoni. Isso causa particulares desafios para professores, mas os bons geralmente sabem como encontrar equilíbrio entre as demandas dos dois mestres. Também sabem que a escolha pela criança não é contra a sociedade – ao contrário do que alguns proponentes dos antigos e contemporâneos métodos de educação centrados na criança parecem pensar (sobre isso, ver também OELKERS, 2005). A tarefa última da educação é ajudar as crianças e os jovens a estar no mundo (e estar lá de modo “adulto”; ver BIESTA, 2015a; 2015b). O problema que se enfrenta hoje em muitos contextos educacionais é que a voz de um dos mestres – sociedade – se tornou muito mais alta e muito mais dominante que a outra, a voz que diz que a escola também tem algo para fazer que não é automática ou necessariamente útil para a sociedade.

(...) Como resultado de testes, avaliações e intervenções em curso no currículo, a partir de forças sociais específicas, frequentemente forças econômicas, encontra-se a escola em muitos países e contextos em sério desequilíbrio. Isso está acontecendo em tal extensão que se pode perguntar se a escola ainda pode ser uma escola ou se

já foi transformada em algo completamente diferente – um lugar para trabalho e produção ao invés de um lugar de *scholé*, ou seja, de “tempo livre” ainda não determinado por demandas externas (ver MASSCHELEIN & SIMONS, 2012; MEIRIEU, 2007). A questão, então, é como se pode ser capaz de restaurar o equilíbrio entre as diferentes demandas projetadas sobre a escola. O modo que se aborda essa questão é perguntando o que a própria escola deveria significar, ou seja, qual interesse particular a escola deveria reivindicar como exclusivamente seu. Essa questão é importante porque, como diz o ditado, se não significa nada, pode significar qualquer coisa. O que, então, a escola deveria significar? (BIESTA, 2018, p 22).

Uma escola em tempo suspenso, profanando o que é sacro ou demandado a ela (MASSCHELEIN, 2013) não implica afirmar que a economia não importa, por exemplo, “mas que o desafio é “fazer” economia diferentemente, de forma mais sustentável, cuidadosa e democrática” (BIESTA, 2018, p 23).

3.2 Disputa de currículo e docência no campo das políticas educacionais/curriculares: demandas pairando sobre a escola

Ao lançar mão do significante escola democrática, no campo dos estudos curriculares, sendo interpelados por múltiplas demandas políticas no cenário atual, reforço mais uma vez, que estou estabelecendo relações com as contribuições de perspectivas teóricas críticas e pós-estruturalistas que dialogam com a postura epistêmica pós-fundacional e as reflexões da Teoria do Discurso/TD.

Trata-se de aportes teóricos potentes para nos subsidiar acerca de um pensar, via a análise dos processos de significação, sobre o social para além dos determinismos modernos e dos reducionismos econômicos. É um refletir sobre como projetos hegemônicos podem entrelaçar diferentes fios de discurso num esforço de dominar ou estruturar um campo de significação (LACLAU, 1990). É com esse debate que endosso as ameaças recorrentes de demandas discursivas neoconservadoras e progressistas à escola brasileira atual, na tentativa de controle dos sentidos de currículo e docência, na perspectiva de fixar sentidos sobre escola democrática.

Compreendo a importância de se observar/analisar as diversas ameaças provenientes de demandas neoconservadoras, as quais vêm questionando os conteúdos curriculares contemporâneos, metodologias abordadas em sala de aula, didáticas de ensino, bem como os materiais didáticos utilizados ou até mesmo a carga- horária das disciplinas; revelando, pois, suas ideologias e projetos de

poder na perspectiva de definir o que pode e o que não pode ser entendido como conhecimento escolar, bem como quem tem ou não a legitimidade para ensiná-lo. Este é um modo de nos responsabilizar no campo das pesquisas em educação para entender os efeitos que certas demandas políticas podem construir certas subjetivações, ou hegemonizar sentidos para estabelecer ordens sociais. (LOPES, 2015).

Por outro lado, não estou afirmando que essas interpelações ao currículo e à docência têm se dado ou ocorrido apenas no contexto do hoje. Afinal, o contexto é construído e desconstruível (LOPES, 2015). Além disso, entendo que são movimentos ou disputas ocorridas que variam em função das singularidades de cada conjuntura política-educacional.

Pondero acerca dos possíveis efeitos de sentido decorrentes de demandas que contribuem para o aumento de discursos favoráveis ao esvaziamento da função social das escolas e das universidades públicas. Discurso de ‘não escolarização’ e de estímulo aos ensino não-presencial, bem como da defesa de neutralidade do docente, negando a possibilidade desse profissional de oportunizar o desenvolvimento do pensamento crítico no interior da sala de aula. O exercício docente passa a ser significado e valorizado, assim, a partir da capacidade desse profissional de atingir metas e índices de desempenho, reforçando políticas que apontam para a desprofissionalização docente (NÓVOA, 2017) e a desescolarização no campo das políticas curriculares.

Essa tese opera com a interpretação que esses discursos traduzem estratégias políticas que tendem a reforçar a desigualdade social e negar a diferença cultural.

Problematizar acerca dos efeitos de sentido provocados por demandas políticas distintas e contraditórias, impulsiona uma análise teórica sobre como se dão os tensionamentos acerca do que se entende por democracia; como as demandas sociais deslocam e reativam sentidos concernentes à escola democrática, bem como ponderar acerca das estratégias discursivas utilizadas por esses grupos para disputar a democracia no interior das escolas – uma vez que eles tomam para si a defesa dos princípios constitucionais de liberdade de expressão e exercício da democracia.

No endosso do que ora aponto, diálogo com Gabriel (2017), quando reitera que

“A luta política pode ser assim, entendida como um exercício teórico constante de desnaturalização ou de desestabilização de discursos engessados e, simultaneamente, o investimento contingente e provisório em outros discursos possíveis e/ou disponíveis na arena de disputas na qual participamos do lugar de pesquisadores do campo do currículo e de formador/a de professores, sem nenhuma garantia sobre os possíveis desdobramentos de qualquer decisão. (GABRIEL, 2017, p 519).

Esses tensionamentos em tela reforçam as fissuras existentes nos projetos democráticos por meio do consenso. Não há consenso racional sem exclusão. A política se (des)estabiliza em “um

contexto de conflito e diversidade; está sempre preocupada com a criação de um “nós” pela determinação de um “eles””. (MOUFFE, 2003, p 15).

Desde o período pós-ditadura no final do século passado, avanços têm sido alcançados à luz da contribuição de estudos e pesquisas em educação que reforçam enunciados em defesa de uma educação democrática. Estes avanços têm produzido um panorama favorável de mudanças culturais, respeito às diferenças e identidades, rompendo com hegemonizações de discursos pela passividade, acomodação e ajustamento dos educandos, ao longo de seu processo de escolarização. (FREIRE, 2011).

Entretanto, se por um lado mudanças significativas têm ocorrido, por outro se observa a existência de contradições, resistências e reações aos discursos sobre política, liberdade ideológica e sobre direitos humanos no interior das escolas, por influência direta tanto dos projetos de cerceamento propostos por demandas de setores neoliberais e neoconservadores quanto de quadros teóricos pós-estruturalistas que problematizam a hegemonização de sentidos particulares atribuídos a esses termos.

Isso reforça a não linearidade da história, bem como a defesa de que não há qualquer estrutura fixa e centrada, sem antagonismos, “uma ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias. Uma representação provisória de sociedade ou de qualquer outro fenômeno social” (LOPES & MACEDO, 2011).

A escola brasileira, hoje, vem se deparando com situações que dimensionam o crescimento de discursos neoconservadores resistentes aos direitos humanos e à liberdade de expressão, reagindo regularmente à diversidade cultural e, particularmente, ao que nos compete refletir, ‘micropoderes’ que defendem uma educação escolar desarticulada da política e de reflexões que podem provocar questionamentos e inquietações a partir do acesso à diversos pensamentos ideológicos. Esses são discursos contrários ao que preconiza a LDBEN/96 quando reforça,

TÍTULO II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos Princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996).

No Brasil contemporâneo, tomando por parâmetro de análise os períodos de governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso/FHC (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva/Lula (2003-2010) e governo Dilma Rousseff (2011-2015), verifica-se um intervalo de tempo de diversas reformas curriculares, a partir da produção ou atualização de dispositivos que viriam a nortear as políticas curriculares. Durante o mandato presidencial de FHC, por exemplo, foram publicados, e fortemente difundidos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN-96; as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais, com base na LDBEN de 1996: as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental em 1998, o parecer dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental, em 1997; os parâmetros e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, em 1998.

Já nos governos Lula e Dilma, houve a divulgação das orientações curriculares nacionais, em 2006. São mais gerais os documentos dirigidos à educação básica e ao ensino médio (Brasil, Parecer e Resolução CNE 2010, Parecer CNE 2011, Resolução CNE 2012). Nesses mesmos governos, foram produzidos e/ou atualizados dispositivos político-pedagógicos de suma importância para as políticas educacionais, que de certa forma influenciam as políticas curriculares, a saber: O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e o Plano Nacional de Educação/PNE (2014-2024). Por fim, no governo Michel Temer, destacamos a implantação da Base Nacional Curricular Comum/BNCC e a Reforma do Ensino Médio, também apresentando propostas de mudanças nas políticas nacionais de currículo.

Ao traçar esse breve panorama de textos de políticas curriculares, não estou afirmando que não houve resistências ao que fora produzido. Nem que esses documentos tenham tido total adesão e repercussão curricular no contexto da prática, na escola. Afinal, isso negaria a compreensão do social e das práticas discursivas fora do entendimento da precariedade, do im-permanente e indecível ser das coisas e das subjetivações, como também negaria a potência dos contextos e das práticas imersas nele, via produtores da política – que no caso da escola, diz respeito aos sujeitos da educação-. Apenas exponho esse fluxo contínuo da política, e, talvez, trago à baila algumas pistas para que tenhamos a compreensão dos porquês da existência de ‘discursos reacionários’ nos tempos de então (PENNA, 2017).

Em meio a tantos acúmulos, mudanças e reações ao longo dos referidos anos de governo, a partir dessas reformas e seus referidos dispositivos, interpelações por parte de grupos políticos conservadores à instituição escolar tem se tornado recorrentes, acirrando tensionamentos acerca do

que se entende por currículo e docência bem como ao que se entende, respectivamente, pelos seus fins.

Não é à toa, portanto, que nesse ínterim intensificam-se discursos acusativos acerca da “crise e fracasso da escola pública” e, por conseguinte, emergem os enunciados que apontam as soluções para tal crise por meio da proposição de diversas reformas e/ou projetos políticos que visam regular a prática docente e o currículo, a saber: Projeto Escola sem Partido; propostas no âmbito do poder legislativo de reformulação das atribuições acerca das responsabilidades do professor na LDBEN; vetos às temáticas de gênero, sexualidade e questões étnico raciais no PNE e na BNCC, bem como o monitoramento acerca da aquisição de livros didáticos e paradidáticos voltados às temáticas sobre direitos humanos, por parte de governos nas três esferas federadas.

Entre tais proposições, destaco o projeto do Escola sem Partido – atualmente arquivado na Câmara dos Deputados. Cito,

O projeto “Escola sem partido” dispõe sobre princípios, vedações e deveres no âmbito do sistema de ensino, afirmando que é dever do professor ensinar os conteúdos básicos do currículo, a partir de princípios que atentam para a neutralidade política e ideológica, liberdade de consciência do educando, sem intervenção de doutrinação docente (BRASIL, Projeto de Lei 867/2015, p. 1).

A instabilidade da política e dos embates político-discursivos apresentam contornos e movimentos fronteiriços constantes. Portanto, destaco a existência de projetos congêneres ao projeto do EsP, no âmbito da Câmara Federal, tomando corpo em discussões de Câmara de vereadores de diversos municípios brasileiros, atualmente, assim como dispomos de conquistas em contraposição a essa demanda política, como por exemplo, a recente aprovação de Lei, número 9277, de 18 de maio de 2021, no Estado do Rio de Janeiro, que dispõe sobre as garantias constitucionais no ambiente escolar e privada do estado, diz a lei

Art 1º Todos os professores, estudantes e funcionários das escolas sediadas do estado do Rio de Janeiro são livres para expressarem pensamentos e opiniões no ambiente escolar, sendo assegurado o mesmo tempo, e respeito para quem deles divergir, bem como a pluralidade de ideias. (RIO DE JANEIRO, LEI 9277, 18/05/2021).

As propostas de reforma curricular e de intervenção se articulam através de uma pauta política que, conforme ressaltado anteriormente, reage contra os direitos humanos, ao pensamento crítico e questiona acerca das pautas sociais e econômicas, defendendo simultaneamente a dissociação do ensino do ato de educar, a defesa da neutralidade docente, a implementação de um currículo neotecnicista voltado às avaliações externas e respectivos índices ‘de excelência’ (o que lhes aproxima dos discursos reformadores empresariais) e um currículo meramente restrito aos conteúdos pré-fixados. Destaca-se, a propósito, que boa parte das defesas dessas propostas, apresentadas por

demandas diversas, vêm acompanhadas de proposições de punições, sanções e processos administrativos disciplinares aos educadores, sob a forma de lei.

É possível, pois, afirmar que no Brasil de hoje, assiste-se a uma crescente disputa no campo da educação relativa a distintos projetos educacionais na contemporaneidade. Esses projetos, por sua vez, estão vinculados a diferentes projetos econômicos e de sociedade, e reforçam o discurso de que a escola contemporânea está imersa numa grave crise, cuja salvação se pautaria por meio das reformas por eles propostas. Nesses discursos, a escola está supostamente em crise e os discursos desses grupos, por conseguinte, trazem consigo a solução ou o caminho de superação da crise por meio da intervenção na escola, como explicitada no artigo abaixo.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (Projeto de lei 867/2005, p. 2).

Em sintonia com apontamentos propostos por Rancière (2014), reiteramos as reflexões supracitadas quando enfatizam os discursos de superação da crise na escola a partir dos limites apontados à própria democracia. O autor salienta que “ao lado do ódio à democracia, a história conheceu as formas de sua crítica. A crítica reconhece sua existência com os propósitos de estabelecer seus limites” (RANCIÈRE, 2014, p. 9).

Quando se pondera sobre atos de poder ou demandas diversas pressionando uma escola, é preciso evitar binarismos ou polarizações que definem “maus e bons”, “dominadores (o Estado)” e “dominados (os trabalhadores da educação)”. Afinal, não nos é espantoso observar, tanto por meio das narrativas analisadas na pesquisa da tese, quanto por experiências diversas vividas no seio do trabalho em educação, que certas demandas nomeadas neoconservadoras, como as do EsP ou da militarização de escolas, por vezes tomam fôlego, no tempo presente, com o suporte de diversos gestores escolares, docentes, em suma, da comunidade escolar. E isso reafirma a complexidade das relações sociais, dos agrupamentos e respectivas demandas políticas, bem como das produções de políticas no contexto da prática (algo que também desmistifica a lógica de fixidez de demandas e dos grupos). Reforça, igualmente, a potencialidade do dissenso como instituinte das práticas político-discursivas.

Outro ponto de destaque em nosso debate, diz respeito ao fato de que, mesmo reiterando as constantes investidas à escola por parte de grupos militares, religiosos e de partidos políticos, é preciso destacar que as articulações de setores empresariais se somam a tais “esforços”. Não é por

acaso as investidas de reformadores empresariais e governantes diversos, ao longo dos últimos 30 anos, para estabelecer um ensino-aprendizagem e uma prática curricular tecnicista, em consonância com parâmetros de avaliações externas e suas conseqüentes exigências mercadológicas de ranqueamento, competitividade e de produção docente e sua responsabilização (*accountability*).

Tanto as investidas de grupos neoconservadores, sejam eles setores religiosos ou de partidos políticos, como as investidas de reformadores empresariais, se hibridizam em demandas comuns de empreendimentos abissais pelo que estamos chamando de políticas curriculares de desescolarização e de desprofissionalização docente – algo, inclusive, que se mostra bem latente e incisivo no contexto da pandemia da COVID19. Em certo aspecto, parece-nos que eles e elas estão “aproveitando” as medidas sanitárias e fragilidades impostas pelo distanciamento social, a fim de “passar a boiada”, sem quaisquer resistências-.

Não nos é espantoso que esse empreendimento pelo esvaziamento da escola e da universidade, da carga-horária letiva, dos conteúdos dos componentes curriculares, dos cortes cada vez maiores dos financiamentos de pesquisa e dos recursos orçamentários de Universidades, Institutos Federais e das redes públicas de educação básica, bem como a desvalorização da profissionalidade docente, propondo-se, inclusive, o ensino por parte de pessoas com “notório saber”, reitera pensamentos coloniais.

É genuíno a um pensamento colonial-abissal relegar ao outro o lugar da margem, do sul, o não acesso qualificado da aprendizagem, para fins de manutenção de um ‘status colonial quo’. Um dispositivo de controle para impedir movimentos fronteiriços por um estado de co-presença (GOMES, 2013).

Em 2 de janeiro de 2019, o governo federal assinou o decreto nº 9.465, que aprova uma nova estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC) e cria a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim). Ela serviria para elaborar um formato de gestão educacional e coordenar programas pedagógicos que envolvam militares e civis para ser aplicado nas regiões brasileiras. O texto afirma que caberia aos sistemas de ensino municipal e estadual aderir voluntariamente ao modelo, "atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social". Na medida em que esses processos de militarização avançam, aumentam também as práticas de silenciamento das vozes e práticas pedagógicas por parte de pedagogos e docentes nessas mesmas escolas.

Falando-se em silenciamento docente, igualmente, vale destacar que tem sido recorrente, na atualidade, uma grande quantidade de queixas de professores ameaçados por políticos diversos, com uso de filmagens de aulas ou a partir de denúncias anônimas de pais e mães de alunos ou pelos próprios estudantes, sendo acusados de doutrinação ideológica ou de proselitismo quando – conforme

já mencionado anteriormente- das tematizações em sala de aula de conteúdos voltados aos direitos humanos, às religiões de matriz africana, ao marxismo, às reflexões freireanas ou ao darwinismo e a evolução das espécies, por exemplo.

No tocante à desescolarização como política curricular, no contexto brasileiro atual, destaca-se uma preocupação com a Medida Provisória/MP da Educação domiciliar (MP 3.269/2019) ao propor o esvaziamento ou desescolarização como modalidade de ensino no Brasil. Trata-se de uma proposta antiga no cenário político brasileiro, contudo, uma proposta que tem tomado certo ‘fôlego’ face ao governo atual e às suas defesas abertas ao tema. Recentemente, em maio de 2021, a Câmara Federal foi cenário de embates entre a base aliada do governo e a base de oposição acerca da legalização do *homeschooling* enquanto modalidade de ensino no Brasil.

No curso das investidas de desescolarização instituindo as políticas curriculares e desprofissionalização docente, recordemos alguns dos efeitos que a lei da reforma do Ensino Médio pode proporcionar quando na eventualidade de sua implementação plena até o ano de 2022- a título de ilustração, consideremos a mudança de componentes curriculares como geografia, história, sociologia e filosofia enquanto disciplinas não mais obrigatórias-.

Embora essa lei e o PNLD 2021 tenham sido aprovados ainda na gestão Temer (2016-2018), a previsão de efetivação da política diz respeito aos anos 2019-2022. É a gestão de governo atual e seu Ministério da Educação quem define as políticas pedagógicas, podendo, inclusive, influenciar na compra de obras pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Em março do ano corrente (2021), foi nomeada para coordenação-geral de Materiais Didáticos, a professora Sandra Ramos, aliada ao movimento Escola sem Partido e que acumula críticas à base curricular por motivos religiosos.

O setor religioso fundamentalista, vale destacar, tem sido, também, um dos setores mais incisivos no tocante às interpelações pela Educação Domiciliar aqui no Brasil. Essa discussão, inclusive, é uma pauta prioritária dos parlamentares que compõem as bancadas evangélicas na Câmara e no Senado Federal. Essas bancadas são as que vêm pressionando as respectivas instâncias legislativas para aprovar o Projeto de lei que dispõe sobre a regulamentação da Educação Domiciliar enquanto modalidade de ensino, ainda no contexto da atual pandemia.

Em países onde o *homeschooling* é legalizado, como os Estados Unidos, por exemplo, os maiores percentuais de famílias adeptas da modalidade dizem respeito aos protestantes (evangélicos).

Embora reconheçamos os privilégios de fala e a extensão das forças que atuam por parte de grupos sociais distintos, nas interpelações às escolas e universidades – em destaque os setores

religiosos, empresariais e partidários- por outro lado entendemos a potência de se perceber o social em toda sua dinamicidade e instituindo-se na diferença.

Os atos de poder e seus discursos que operam para significar escola, docência e currículo na contemporaneidade, por meio de uma unilateralização do saber, com efeito de interesses mercadológicos e/ou político-ideológicos, se deparam com o antagônico. Movimentos e articulações nada fáceis, sofríveis, entretanto, possíveis. Zonas de escape que disputam o terreno educacional.

Há tempos que a pluralidade do lugar universitário e escolar se depara com tentativas reacionárias de interdição, assujeitamento de sujeitos e esvaziamentos dos seus espaços, sobretudo quando falamos acerca dos corpos que coexistem nesses lugares educacionais, oriundos de indígenas e negras, dos grupos LGBT ou no que concerne aos discursos de educação em direitos humanos, emancipação e direitos sexuais das mulheres, de lutas sindicais e de reflexões filosóficas voltadas para questões de enfrentamento das desigualdades sociais e equiparação de classes.

Repertórios discursivos que fazem bom uso das falhas e maus desempenhos escolares, por vezes ocorridos, para nomear crises e, por conseguinte, reformas intervencionistas. Trata-se de um panorama que retrata bem o contexto presente, imerso em uma pandemia.

Somando a essas problematizações, trazemos ao debate a inconstância e o contínuo modo de suspensão e profanação (MASSCHELEIN, 2013) dos espaços educacionais. A escola sempre está em processo de se revisar, de se ressignificar e profanar-ressignificando o que se entende por sacralizado do/no mundo. A mesma escola e universidade que pode, eventualmente, colapsar, é a mesma instituição que pode performar na/atraves da crise em função do transformar-se. É pensar crise em um sentido positivado, como uma fissura necessária para a reinvenção de si – sem desconsiderar as perdas e vulnerabilidades que toda crise carrega consigo.

E por não alcançar, sempre, esse modelo ideal, tão exigido pela comunidade interna e externa, é que vão existir performances outras de escola em busca desse sentido ideal. A escola se torna, vai se tornando, no presente, não na perspectiva do ideal ou de um fim, mas pelo movimento do hoje, da busca. Nesses espaços se abala o que está fixo, mas ao mesmo tempo se abre espaço, abre-se fissuras para algo por vir. Uma promoção de abertura múltiplas. A força do presente, a força, sobretudo, política.

Se a escola fosse esse espaço engessado de controle e regulação por total, não se pensaria em projetos como o Escola sem Partido ou o *homeschooling*, o que reforça o que Penna (2017) nos lembra, ao chamar de forças ou políticas reacionárias ou de reação.

CAPÍTULO 4: ESCOLA DEMOCRÁTICA, CURRÍCULO, DOCÊNCIA: ARTICULAÇÕES COM AS NARRATIVAS DISCENTES/DOCENTES

Pesquisar consiste em colocarmos para dentro do barco aquelas mercadorias/ ferramentas que pretendemos utilizar durante a viagem e também dispensar outras mercadorias/ ferramentas, caso sintamos a necessidade de não mais as utilizarmos naquele instante. Pesquisar, assim, é assumir os riscos, os imprevistos e os custos de uma viagem. É mergulhar num oceano, imergir, afundar, naufragar, para também deixar surgir, emergir, sair dele renovado, transformado.

Afinado com o texto em epígrafe, esse capítulo evidencia não somente os sentidos pelos quais assumo a metodologia de minha tese – os suportes de análise, os sujeitos e lócus de pesquisa - como também apresenta seus achados frente às escolas, às narrativas acessadas e à reflexão teórica pautada na interface escola democrática -currículo e docência.

Trata-se de uma discussão que percebe, sobretudo, o método para além da fixidez da pesquisa em um estado puro e forjado em regime de verdade absoluta. A maneira como entendo essa questão diz muito acerca da postura epistêmica pós-fundacional. Uma postura que nos oferece ferramentas para a compreensão de processos complexos de produção, reprodução e deslocamento da ordem social hegemônica, em particular da ordem educacional. (GABRIEL, 2017).

Reforço que quaisquer apontamentos metodológicos ora apresentados dizem respeito a uma proposta de pesquisa que se apresentou, todo o tempo, im-permanente, considerando as possibilidades de mudanças, novas ideias, “mergulhar, imergir, afundar...surgir, emergir e sair transformado...” (MEIRELES, 2013, p. 271). Eles apresentam as marcas das possibilidades decorrentes das leituras diversas que foram realizadas no curso das disciplinas do PPGE/UFRJ, no contexto do doutoramento sanduíche em Leuven/Bélgica, no curso dos debates e das reflexões teóricas em nosso grupo de pesquisa e nos congressos/eventos acadêmicos, bem como no processo de bancas de qualificação que potencializaram mudanças na nossa proposta metodológica. Afinal, trata-se de um percurso.

Todo esse movimento contínuo de aprendizado para produção de empiria, endossa o que Gabriel nos aponta quando reitera que

A construção de um quadro teórico no âmbito de um processo de investigação é um movimento que não se esgota, ao contrário, mostra-nos sempre os quão contingenciais e dinâmicos tendem a ser os diálogos com autores com os quais travamos contato. (GABRIEL, 2018-b, p. 9).

Reitero o que Gabriel (2018-b) aponta sobre o estado inconcluso do processo de pesquisa, à luz de um debate sobre desdobramentos possíveis para pensarmos a tese de forma inacabável em si, passível de outras imersões na medida em que vou materializando a escrita da análise. Essa é uma discussão que evidencia, inclusive, os porquês de estarmos falando em produção de empiria, em vez de “coleta de dados”.

4.1 Breves considerações sobre o percurso metodológico: sobre os lócus investigativos, sobre os sujeitos da pesquisa e os métodos utilizados

Inscrevo minha tese dentro da abordagem qualitativa, compreendendo que esse tipo de análise “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]” (CHIZZOTTI, 2003, apud MELO, 2019 p. 221).

Contudo, em sintonia com Melo (2019), é preciso dizer que a pesquisa qualitativa “abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este mesmo termo [...]” (CHIZZOTTI, 2003, apud MELO, 2019 p. 223), isso significa dizer que, afirmar-se imerso em uma abordagem qualitativa se tornou insuficiente diante dos movimentos que percorremos na tese.

Percebendo a variedade de tipos de pesquisa que a abordagem qualitativa abarca, entendo a necessidade de evidenciar a nossa vinculação à Teoria do Discurso/TD na perspectiva de Laclau e Mouffe, demarcando, pois, minha posição na pesquisa que aponta para a provisoriade dos sentidos que se estabelecem a partir de lutas hegemônicas (GABRIEL, 2016).

No tocante ao suporte teórico da produção e análise empírica, aponto a potencialidade desse estudo a partir da TD, a fim de reforçar a ideia de que os sentidos são construções parciais e nunca definitivas, o que impede nossa vinculação a uma perspectiva teórica-metodológica que intencione fechar a produção de sentidos ou propor um fundamento último. Dessa forma, a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe aponta para o permanente deslocamento do significado sob o significante (LACLAU, 1990), ou seja, para a impossibilidade de fixação de sentido através de uma correlação estrita entre significante e significado (LACLAU, 1990).

Ao nos desfazermos de uma totalidade fechada e estável entre significado e significante e inserir nosso objeto no campo da luta hegemônica, trazemos ainda uma noção de discurso que transcende a distinção entre o linguístico e o extralinguístico (LACLAU, 1990). Conforme já explicitado anteriormente, para analisar a materialidade do significante escola democrática, se faz necessário compreender que não estamos tratando de discurso enquanto apenas fala ou escrita. Compreendo, deste modo, que a prática faz parte de uma realidade discursiva – essa é uma questão, inclusive, que repete, intencionalmente, o que foi dito em capítulos anteriores, a fim de demarcar o olhar sobre discurso para a análise metodológica da tese-.

Para Oliveira (2019)⁹, trabalhar com a Teoria do Discurso em uma pesquisa não é achar significantes vazios ou necessariamente apontar cadeias de equivalência. As aulas, salas de aulas são textos em curso. Ali está o currículo, em movimento, possibilidades de currículo em prática. A ideia de usar a TD não é estabelecer normas ou métodos generalizantes, mas basear-se em um recorte de espaço-tempo.

Dito isso, traço grifos dos sujeitos e dos lócus de minha pesquisa. Trata-se de uma pesquisa que se desenvolveu na cidade do Rio de Janeiro -mais precisamente nos lugares de estudo da Faculdade de Educação da UFRJ, bem como em movimentos acadêmicos em outras instituições como a UNIRIO/Campus Praia Vermelha, UERJ/Campus Maracanã, UFF/Campus Gragoatá, entre outros espaços- mas que verteu sua pesquisa de campo em escolas públicas e privadas dos estados da Bahia e de Pernambuco.

Considerando 13 anos de atuação enquanto servidor público da rede estadual de Pernambuco (11 desses anos em trabalho na Secretaria de Educação de Pernambuco), optei por acessar escolas de um estado que, em certo aspecto, foi o lócus principal de minhas inquietações para culminar na escrita de um anteprojeto de tese.

Já no que diz respeito ao estado da Bahia, minha entrada no Instituto Federal da Bahia, em 2019, como servidor público concursado (professor), amplia as fronteiras dos campos de estudo, sobretudo quando começo a coordenar cursos de formação continuada de docentes da rede estadual pública da Bahia e de diversas redes municipais de educação nesse mesmo estado – dentre os quais destaco o curso de formação realizado em novembro de 2020, “ A resignificação da escola moderna: performances possíveis e metodologias insurgentes”, com a participação de mais de 300 professores-

A escolha de escolas em ambos os espaços se dá, igualmente, por entender que a tese potencialmente servirá para repensar/ressignificar minha prática docente no Instituto em que atuo e nas instituições de Educação básica parceiras, bem como pode contribuir com as formações docentes da rede estadual de educação de Pernambuco, e no meu percurso enquanto pesquisador.

Foram selecionadas 06 escolas, 02 escolas privadas e 04 escolas públicas com características distintas, a saber : Escola Municipal Professora Elisa Saldanha-Salvador/Bahia (escola semi-integral) , Escola Municipal Alberto Ferreira Brandão-Camaçari/Bahia, Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles-Morro de São Paulo/Cairu/Bahia (escola para pescadores e moradores da Ilha de

9 Fala proferida em palestra no III Simpósio Pós-estruturalismo e teoria social: populismos e democracias, UFPel, 2019.

Morro de São Paulo) ,Escola Reunidas Nossa Senhora do Bomfim/Nazaré/Bahia (escola cívico-militar), Colégio Grande Passos-escola privada do Recife/PE (com proposta didático-metodológica socioconstrutivista) e Colégio Dom- escola da rede privada de Olinda /PE (escola semi-integral).

Além dessas escolas acessadas, como parte da proposta da pesquisa, dialogamos com uma escola pública do Recife (Escola Municipal Mundo Esperança), para que os professores de Artes desenvolvessem uma aula com seus alunos do Fundamental 1, solicitando a produção de desenhos que expressassem suas ideias sobre o que representaria uma escola democrática. Parte desses desenhos – com as devidas autorizações dos responsáveis- servirá de ilustração para simbolizar o prefácio das seções de análise desse capítulo.

Ressalto, contudo, que uma das escolas participantes da pesquisa, até início de maio de 2021, foi uma escola particular religiosa e bilingue do Recife. Essa instituição teve participação em duas etapas empíricas (aplicação de formulários virtuais e envio do Projeto Pedagógico da escola para análise documental), entretanto, a gestora escolar solicitou o desvinculo com a pesquisa, desautorizando o uso de todo o material empírico produzido. Ressalto a existência de duas tentativas de diálogo com gestores escolares, antes do descarte desses dados em questão.

Objetivei escolher uma diversidade de escolas, tanto do setor privado quanto do setor público, com finalidades e públicos pedagógicos variados, a fim de observar se os tempos e lugares distintos seriam fatores preponderantes para a existência de múltiplos discursos sobre escola democrática- sobretudo os discursos e demandas de grupos políticos diversos em interpelação a esses espaços. Por vezes, os propósitos educacionais ou as funções sociais que uma escola prevê para si têm articulação direta sobre as suas cadeias de equivalência, ou seja, o modo como ela estabelece sentidos. Ademais, isso reitera os sentidos que aponto para os movimentos do currículo frente às práticas, conforme aponta Melo (2019) quando destaca que o contexto da prática dispõe de fissuras que permitem deslocamentos diversos entre o que se é formulado no jogo da política e o que se insurge entre os sujeitos e o chão da escola – reflexão, inclusive, que substancia minha pergunta de tese, quando enfatizo “as reconfigurações no interior de uma escola”.

Destaco, igualmente, que essa perspectiva também sinaliza a intencionalidade na escolha de escolas que lidam com educação infantil à educação do Ensino Médio e EJA.

Considerando que a pesquisa de campo foi pensada na ocasião da banca de qualificação de tese - setembro de 2019 -para ser desenvolvida a partir de março de 2020, foi necessário adaptar a produção empírica sob formato remoto, uma vez que, com a pandemia da COVID19, as escolas públicas e privadas passaram a desenvolver aulas não-presenciais.

A proposta, conforme dito na seção introdutória dessa tese, era de uma imersão em duas escolas, nas quais era pretendida a construção de um diário etnográfico, por meio da observação dos espaços da escola, de conversas com diversos sujeitos desses lugares, bem como as devidas análises documentais, entrevistas e roda de conversa com professores. A produção empírica remota, no entanto, preservou a proposta inicial da realização de análise documental, de uma roda de conversa e adaptou as entrevistas com a aplicação dos questionários virtuais.

Realizei três etapas de produção empírica, a saber: a) aplicação de formulários virtuais com professores e estudantes; b) Coleta de documentos político-pedagógicos das escolas para devida análise documental e c) Roda de conversa com 01 (um) professor de cada uma das escolas pesquisadas, por meio do *Google Meet*.

O trabalho com os materiais produzidos possibilitou pensarmos em narrativas a serem analisadas, uma vez que tanto as falas nos formulários, nos sites e documentos acessados, bem como na roda de conversa traziam recortes de relatos experienciais, biográficos, entrecruzados com a ideia do objeto de trabalho, reforçando aspectos de nossos estudos no que diz respeito ao debate sobre a indissociabilidade do sujeito do conhecimento e sujeito do autoconhecimento, reiterando as linhas tênues entre objetividade e subjetividade.

4.1.1 Escola Municipal Professora Elisa Saldanha-Salvador/Bahia

Escola pública da rede municipal da cidade de Salvador-Bahia, a Escola Municipal Professora Elisa Saldanha localiza-se no bairro de Cajazeiras, atendendo ao ensino fundamental de forma semi-integral manhã e tarde), EJA e turmas de correção de fluxo. Atende a crianças e jovens de classe pobre. Instituição com a capacidade aproximada de 500 alunos, dispõe, atualmente, de 18 turmas, nos 03 (três) turnos, com estrutura física que apresenta cozinha/alimentação escolar, água filtrada e da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, biblioteca, acesso à internet Banda larga (embora não possua laboratório de informática e laboratório de ciências). É uma escola de pequeno porte da cidade de Salvador, que apresenta média do IDEB em 5,3.

4.1.2 Escola Municipal Alberto Ferreira Brandão-Camaçari/Bahia

Escola pública da rede municipal da cidade de Camaçari-Bahia (região metropolitana de Salvador), atendendo ao ensino fundamental e EJA (turno regular ou não integral), atende a crianças e jovens de classe pobre. Instituição com capacidade aproximada de 1000 estudantes, tem IDEB

aproximado em 4,4. Com estrutura física que apresenta cozinha/alimentação escolar, água filtrada e da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, biblioteca, acesso à internet Banda larga (possuindo laboratório de informática e laboratório de ciências). É uma escola de médio porte da cidade de Camaçari.

4.1.3 Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles-Morro de São Paulo/Cairu/Bahia

Escola pública da rede municipal de Cairu/Bahia, se localizada na ilha Morro de São Paulo, situando-se na área rural, em que abarca crianças e jovens estudantes de famílias pesqueiras, de agricultores e de pequenos comerciantes da ilha.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola (vigente desde 2016),

A Escola Municipal Hildécio Antônio Meireles iniciou suas atividades de ensino no ano de 2013. Porém, o Ensino Fundamental I e II era oferecido numa escola denominada Áurea da Silva Moutinho que após a inauguração do Hildécio foi desativada sendo incorporada a nova escola construída na mesma localidade. Desde sua implantação a Escola Municipal Hildécio oferece Educação Fundamental I, no turno vespertino e Fundamental II e Ensino Médio no turno matutino, e Educação para Jovens e adultos no turno noturno (2016, p.1).

A escola é de pequeno-médio porte e dispõe de uma estrutura ir- e regular de internet (diante das dificuldades de conectividade peculiares da Ilha), biblioteca, com uma média aproximada de 1000 alunos matriculados. Atende a um público do ensino fundamental e EJA (turnos vespertino e noite para EJA).

4.1.4 Escola Reunidas Nossa Senhora do Bomfim- Nazaré/Bahia

Escola pública da rede municipal de Nazaré/Bahia, tornou-se escola cívico-militar em 2019¹⁰. Trata-se de uma escola de médio porte que atende ao ensino fundamental e EJA em horário regular,

10 “O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano.

O modelo a ser implementado pelo Ministério da Educação tem o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e se baseia no alto nível dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares.

Os militares atuarão no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico.

Participarão da iniciativa militares da reserva das Forças Armadas, que serão chamados pelo Ministério da Defesa. Policiais e Bombeiros militares poderão atuar, caso seja assim definido pelos governos estaduais e do Distrito Federal”.

Fonte: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>

nos turnos manhã, tarde e noite. Em sua estrutura física dispõe de cozinha para alimentação escolar, laboratórios de informática e ciências, internet de banda larga, biblioteca, e espaços esportivos. Tem uma média aproximada de 800 alunos matriculados.

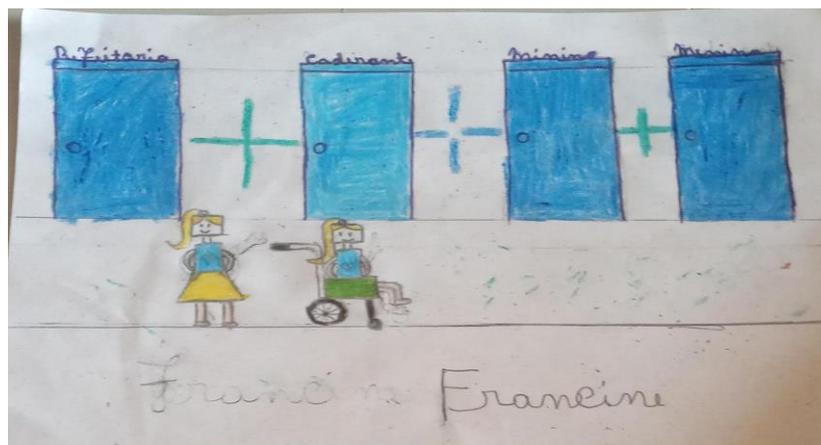
4.1.5 Colégio Grande Passos-escola privada do Recife/PE

Escola da rede privada do Recife/PE, atende a um público da educação infantil ao Ensino Médio, em geral de classe média e classe média alta. Escola autointitulada socioconstrutivista (conforme, também, apontam seus documentos pedagógicos oficiais), atende em média 1300 estudantes. Tem uma nota geral no ENEM de aproximadamente, 6,7, contando com um percentual razoável de estudantes aprovados anualmente nesse exame. Apresenta uma ampla estrutura física de laboratórios, quadra desportivas, biblioteca, salas de arte e cultura, ambientes adaptados para pessoas com deficiência e aulas do contraturno de idiomas, entre outros.

4.1.6 Colégio Dom- escola da rede privada de Olinda /PE

Escola da rede privada de Olinda/Pernambuco (região metropolitana do Recife), atende a um público do ensino infantil ao médio (com horário semi-integral para o ensino fundamental) , com aproximadamente 1000 alunos matriculados, de classe média e classe média alta . Dispõe de uma ampla estrutura física com laboratórios de internet, ciências, idiomas, biblioteca etc. Apresenta um índice razoável de alunos aprovados no ENEM, com média geral em torno de 5,9.

4.2 Problematizando com a empiria da tese: análises por meio das narrativas discentes/docentes



Desenho produzido pela estudante Francine sobre o que seria uma escola democrática.

Desde o início do percurso empírico da tese, busquei verter um olhar mais atento às categorias “currículo” e “docência” e sobre como elas têm sido mobilizadas para a fixação de sentidos de escola democrática, nas escolas acessadas em nossa pesquisa (remota) de campo.

Nesse movimento, portanto, a pesquisa se deu a partir de três etapas metodológicas, a saber: a) Aplicação de formulários virtuais com estudantes e professores das seis escolas; b) Coleta de documentos pedagógicos desses espaços e c) Uma roda de conversa desenvolvida com um (01) professor de cada instituição.

As questões elaboradas nos formulários virtuais aplicados com estudantes e professores, as perguntas lançadas na roda de diálogo ocorrida com docentes das escolas acessadas, bem como o modo como procurei analisar os dados produzidos nas referidas etapas, inclusive na análise dos documentos pedagógicos escolares coletados, considerou o norteamento dado pela questão problematizadora da tese: *Como as disputas pela hegemonização de sentidos de docência e de currículo que participam da cadeia de definição de 'escola democrática' têm sido reconfiguradas no contexto escolar ?*

Quando falo em reconfiguração das disputas entre grupos políticos diversos (com demandas progressistas e reacionárias) no interior de escolas e em busca de uma hegemonização de sentidos de docência e currículo para fixar sentidos de escola democrática, endosso o que Melo (2019) destaca quando problematiza a interface currículo/prática curricular com as políticas ensejadas no âmbito de Estado. Para tanto, a autora salienta que se faz necessário que “começemos por delimitar o sentido de processo recontextualizador. Assim, ampliado nas produções recentes, a recontextualização —tem

se evidenciado como produtiva para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional” (LOPES, 2005, p. 53 apud MELO, 2019, p. 54).

Falar em reconfiguração e/ou recontextualização, desse modo, implica compreender que, mesmo considerando a influência do lugar de fala dos formuladores da política, seus atos de poder, principalmente quando oficializam o currículo por meio de documentos, por outro lado é no contexto da prática, no contexto escolar, mais precisamente, que os sujeitos da escola (estudantes, professores, funcionários) forjam ressignificações a esses escritos. Em outras palavras, estou afirmando que esses sujeitos- no contexto da prática e das disputas que se ensejam nele- são sujeitos ativos, são autores, em suma, são produtores, também, da política (BALL, 1992;1994; GABRIEL 2016, 2019; LOPES, 2012, 2015, 2018 *et al*).

É como Melo (2019) destaca quando reitera que

Partindo, então, do entendimento de que os contextos não são fixos e que as fronteiras entre práticas e políticas não são assim tão definidas, faz-se necessário conceituar quem são os decisores curriculares, quem são os autores do currículo. Se, antes, existia a compreensão de que esses decisores eram os formuladores das políticas, ao partirmos da consideração de que os contextos do texto e da prática possuem regiões fronteiriças que podem ser desterritorializadas a partir das influências que se exercem mutuamente, entendemos que esses autores podem ser e são múltiplos. (MELO, 2019, p. 57)

E essa discussão também diz respeito sobre movimentos por uma fixação de sentidos sobre currículo e docência e escola democrática, quando pensamos as tensões e negociações de poder que se dão, continuamente, no contexto da prática escolar. Ainda, de acordo com Melo (2019)

O sentido de currículo que nos inscrevemos percebe que ele não se configura apenas enquanto documento elaborado pelo Estado, ao qual a escola deve se submeter. Nessa direção, entendemos que a escola e seus atores entram também no jogo de decisão, sendo concebidos em um papel mais ativo de ressignificação do currículo, de sua recriação. Falamos em jogo de decisão, uma vez que compreendemos que o currículo é construído a partir das influências das políticas, mas também a partir das interpretações dos atores que vivenciam esse currículo. (MELO, 2019, p. 57-58).

Em outras palavras, em suma, é problematizar sobre o currículo (a docência) enquanto categorias instituídas pela prática, pelas relações, definindo-se provisoriamente em meio a uma arena de disputas entre demandas, entre interesses múltiplos, em um jogo tenso contra um exterior constitutivo (GABRIEL, 2018-a).

Ademais, outro ponto que destaco, e que se soma à pergunta da tese nesse capítulo metodológico, concerne a um resgate de nossas reflexões teóricas sobre a contingencialidade e/ou

imprevisibilidade que atravessam uma pesquisa e o pesquisador, ao longo do processo investigativo. Trago ao debate questionamentos outros que considero pertinentes e suplementares para a análise empírica: “O que esperar de uma visita a uma escola dita democrática?” (APPLE, 2017, p. 20) ou de uma dita não democrática? Que tipos de subjetivações podem ser fixadas a partir das demandas progressistas e reacionárias que interpelam a escola contemporânea?

Além disso, embora o período pandêmico (ainda em curso) não seja o espaço-tempo central de nossa tese, há de se destacar a relevância de incluir, em dados momentos, a partir de narrativas dos docentes e discentes pesquisados, análises sobre o processo de escolarização remota e, por conseguinte, suas práticas curriculares e docentes ao encontro do exercício democrático. Nossas atenções ao processo pedagógico em tempos pandêmicos vertem olhares às principais dificuldades que têm atenuado crises no interior dessas instituições e que, de forma concomitante, interpelam os sujeitos da educação a se repensarem, a se insurgirem/a criarem.

Para fins de análise das narrativas obtidas a partir dos formulários aplicados, da roda de diálogo realizada e por meio dos discursos existentes nos documentos pedagógicos acessados, trago um olhar teórico que enfoca a discursividade/interdiscursividade e as nuances que os processos de significação permitem observar, nesses contextos singulares. Nesse sentido, é preciso frisar que não foi de nosso interesse analisar textos buscando traçar comparativos entre falas e práticas de um sujeito a outro, muito menos promover análise a partir de juízos de valores ou adjetivar opiniões, estabelecendo aferições de “quem é melhor ou pior” ou “quem é o mais democrático ou menos democrático”.

Tampouco busquei fazer análises dos discursos dos sujeitos da educação acessados para elaborar um relatório ou mapeamento por instituição, afinal a empiria de nosso trabalho apenas nos possibilita a análise de um recorte situacional, de sujeitos em específico, em um recorte temporal específico, e não uma análise que forneça achados atemporais que generalizariam uma realidade supostamente de todas as escolas brasileiras ou um tipo de diagnóstico fixo/imutável dessas mesmas escolas pesquisadas.

Muito mais que oferecer fórmulas às escolas em questão ou fornecer um “raio-x” escolar que exponha as práticas docentes e curriculares e a existência (ou não) da práxis democrática, busco problematizar os sentidos de currículo e docência fixados para conceber as possibilidades da vivência da democracia e compreender os movimentos de recontextualização das políticas para a busca de hegemonização de sentidos de escola democrática.

Na aplicação de formulários pelo *Google Forms*, acessamos professores e estudantes das 07 escolas anteriormente citadas (vale destacar que incluiu nessa contagem a escola privada religiosa do Recife). Foram acessados na totalidade 106 estudantes de Ensino Fundamental II e Ensino Médio e 49 docentes.

Para os estudantes, foram apresentadas as seguintes perguntas:

1. Qual (is) seu (s) objetivo (s) ao estudar nessa escola, e quais são seus objetivos ao terminar seus estudos nela?
2. O que você não gosta de aprender ou não quer aprender nessa escola?
3. O que é uma escola democrática para você?
4. O que você tem feito para contribuir para que sua escola se torne democrática?
5. O que sua escola tem hoje e que você gostaria que permanecesse para ela fortalecer a democracia?
6. O que passou a ser menos democrático na sua escola, com a pandemia da Covid19? A pandemia dificulta, no seu ponto de vista, o exercício de práticas democráticas? Por quê?

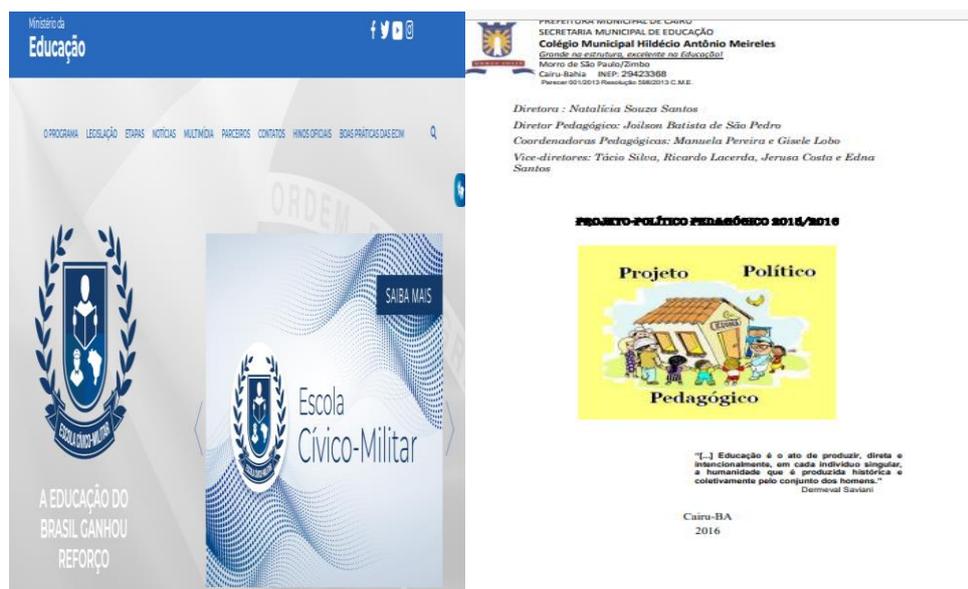
Para os professores, as perguntas do formulário foram:

1. O que você tem feito, em sua prática docente em aula, para sua escola se tornar democrática?
2. O que é uma escola ideal?
3. O que é uma escola democrática em sua opinião?
4. Numa situação de reforma curricular de sua escola ou da rede municipal/estadual, você manteria algo que já existe hoje e que contribui para a escola ser democrática?
5. Na sua opinião, existe uma escola 100% democrática?
6. Você acha sua escola democrática? Por quê?
7. O que passou a ser menos democrático na sua escola, com a pandemia da Covid19? A pandemia dificulta, no seu ponto de vista, o exercício de práticas democráticas? Por quê?

As perguntas propostas no formulário, levaram em questão não somente a tentativa de estimular os participantes a traçarem ideias ou apresentar um repertório discursivo que se aproximasse da questão central da tese, mas também buscou explorar problematizações que alguns autores contemporâneos trazer frente ao significativo escola democrática. Refiro-me, por exemplo, às reflexões de Gert Biesta (2017, 2018, 2019) quando discorre sobre a escola do risco, e a tentativa de

sujeitos da educação em buscar na escola, apenas, aquilo que lhe interessa ou que faz parte do seu cotidiano sociocultural para além dos muros escolares. Nesse sentido, perguntar aos estudantes *O que você não gosta de aprender ou não quer aprender nessa escola?* pode provocar um debate sobre sentidos de escola democrática fixados a partir de refletir sobre uma prática curricular conveniente ao que busco ou desejo, um certo currículo do desejo.

No que diz respeito aos documentos pedagógicos coletados, foram solicitados os Projetos Políticos da escola e/ou regimento escolar e/ou código de condutas ou quaisquer documentos pertinentes ao cotidiano de cada instituição, bem como acesso ao site oficial das duas escolas privadas em estudo. Das 06 escolas pesquisadas, apenas 01 (uma) indicou que não dispunha de documentos digitalizados para socializar. Dentre os documentos, além dos PPPs escolares, tive acesso a (o): “Pacto de Convivência 2020” do Colégio DOM, Regimento escolar do Colégio Hildécio Antônio Meireles e “Manual de conduta” das Escolas Cívico-Militares/ECiM.



Site das Escolas Cívico-militares

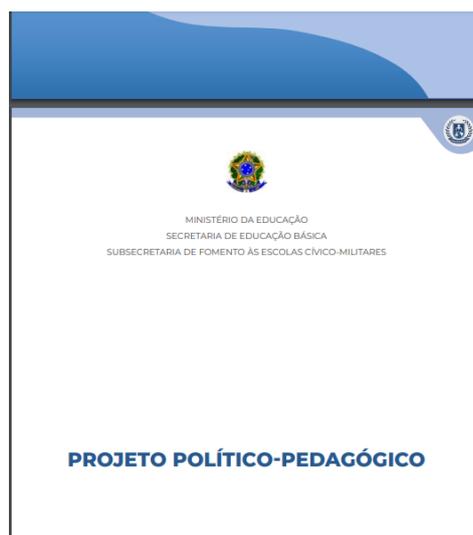
Capa do PPP da Escola Hildécio Antônio Meireles



Site do Colégio Dom



Site do Colégio Grande Passos



PPP Escolas Cívico-militares

Por sua vez, no que diz respeito à roda de conversa realizada em maio de 2021, cabe sublinhar que o horário noturno, em uma 4ª feira, teve por escopo evitar a ausência dos professores que estavam em horário de aula ao longo do dia. Participaram da conversa 01 (um) representante de 05 escolas, excetuando-se a escola pública do município de Nazaré/Bahia, a escola cívico-militar. Destaco a existência de várias tentativas de diálogo com o gestor da escola, contudo não tivemos êxito no tocante à indicação ou adesão de um professor para participar dessa discussão virtual.

As perguntas das rodas de conversa foram:

- 1- De alguma forma, tem havido qualquer intervenção política de grupos diversos à prática democrática dentro da sua escola?
- 2- Vocês acham que o currículo escolar é um instrumento potente para a disputa de uma escolademocrática?
- 3- Uma escola democrática é possível ou impossível?

Os questionamentos foram lançados ao longo do debate (conforme transcrição apresentada na seção de “Anexos” da tese), articulando “ganchos” com as falas, na medida em que o debate se perfazia. Fazer uso dessa técnica de pesquisa sugere refletir conforme Pinheiro (2020) quando evidencia que

A proposição de rodas de conversa tem sido um dos modos de consubstanciar dialogicamente intentos educativos e sistematização de informações desde uma dinâmica que, potencialmente, estabelece condições para a produção de saberes e reflexividades em partilha. E percebemos diferentes apropriações metodológicas neste caso, sob distintos propósitos e com maior ou menor diretividade, o que, inclusive, intentaremos problematizar neste trabalho. (PINHEIRO, 2020, p. 2)

Nessa perspectiva, tendo em vista as reflexões sobre práticas considero pertinente trazer recortes de narrativas autobiográficas dos docentes participantes dessa roda de conversa, trechos enunciados no início do diálogo (sujeitos produtores da política, autores no percurso curricular). Entretanto, por uma questão de preservação da identidade deles, indicarei apenas o nome da escola onde o/a docente leciona.

1- Colégio Grande Passos

Meu nome é XXXXXX, sou professora da rede privada aqui em Recife, também sou pesquisadora, doutoranda em Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco e estou à disposição para a gente construir um debate que possa fornecer dados e insumos para a pesquisa do nosso colega Luciano.

2- Escola Municipal Professora Elisa Saldanha

Oi, sou XXXX. Atuo hoje aqui como professora e coordenadora da rede pública de Salvador da rede municipal e sou militante pela causa do coletivo. Faço parte do coletivo de coordenadoras de Salvador, que é um grupo extremamente atuante em defesa dos direitos dos educadores e direitos também dos estudantes. Atuo como professora P2 que é uma nomenclatura que nós damos aqui para o cargo de plano de carreira que foi implementado em 2014. Então, nesse período desde 2014 eu venho atuando como P2 na EJA intercalando em salas diferentes com o público na sua maioria o mesmo, mas em bairros diferentes, porém com mesma sociabilidade muito próximas e muito parecidas, que é o meu público da periferia.

3- Escola Municipal Alberto Ferreira Brandão

Boa noite. Eu sou professora XXXXX, professora da rede municipal de Camaçari rede municipal de Salvador, são municípios distintos. Atuo em Camaçari a mais ou

menos 16 anos, Salvador é mais recentes de 5 a 6 anos e assim, os bairros que eu trabalho são na verdade, eu trabalho em 3 escolas, eu tenho 60 horas e são bairros extremamente periféricos e a questão social é muito gritante, gritante demais e a estrutura da escola grita mais ainda, chora.

4- Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles

Olá, Pessoal, boa noite. Eu sou XXXX, atuo como professor do ensino fundamental anos finais com componentes curriculares geografia e produção de textos na turma do 7 ano e na educação de jovens e adultos. Também estou como diretor de ensino e assuntos pedagógicos na secretaria de educação do município de Cairu. E vivo nessa transição, nessa dupla de função, não consigo me desvincular da docência ou ficar somente num cargo técnico puramente político. Então eu vivo essa dupla função com prazer, porque eu vivo educação jovens e adultos, eu gosto da educação de jovens e adultos. Venho dessa rede municipal de ensino e estou vivendo esse processo de precarização docente que é o ensino remoto ou entupimento dos nossos colegas professores de excesso de atividades.

5- Colégio Dom

Olá, boa noite. Meu nome é XXXXX, sou professora de História da rede privada. Trabalho há 18 anos na rede privada, tenho experiência na rede pública.

Dito isso, interessa pensar em escalas de análise que permitam apontar aproximações e afastamentos entre as narrativas, observando os sentidos que se hegemonizam nesses textos, bem como destacar os antagonismos e discursos de resistência existentes ao que se busca estabilizar.

Em suma, elenco 02 (duas) chaves de leitura ou escalas de análise para apresentar nossa discussão teórico-metodológico em articulação com a minha pergunta de tese, quais sejam:

- a) Linhas de convergência ou discursos hegemônicos existentes para se refletir sobre a interface currículo/docência-escola democrática nas escolas pesquisadas
- b) Distanciamentos entre os discursos dos sujeitos acessados para se pensar a interface currículo/docência- escola democrática

É importante frisar que nas leituras e análises das narrativas (que se seguem) , em todas as técnicas utilizadas, percebe o enfoque que os sujeitos dessas escolas dão ao currículo escolar materializado em textos, nos documentos oficiais que exprimem as políticas – algo natural em qualquer instância de ensino, em todos os níveis federados do país-.

Entretanto, nas reflexões que faço, a partir de uma postura epistêmica que herdo de minha trajetória de pesquisa, sobretudo no grupo de pesquisa GECCEH/UFRJ, currículo é texto, a prática,

é a percepção dos deslocamentos em atos de poder, dos borrados e fissuras que nem sempre estão (literais) no texto escrito, é o oficioso ou que para alguns estudiosos se costuma chamar de currículo oculto.

Situações que ultrapassam os textos oficiais, ou dispositivos em formas de textos, circulando na escola. Não basta ter um texto ou dispositivo textual em si, circulando na escola, ou em nível de Estado, é preciso perceber a força dos contextos, da recontextualização do próprio texto no espaço, daquilo que é mobilizado pelo sujeito da prática. A operância da contingência e as suturas provocadas pelo exterior constitutivo de um social que busca se hegemonizar.

Em suma, para fins de citação das narrativas docentes e discentes, proponho as seguintes legendas:

E1- Escola 1 - Escola Municipal Professora Elisa Saldanha-Salvador/Bahia

E2- Escola 2- Escola Municipal Alberto Ferreira Brandão-Camaçari/Bahia

E3- Escola 3- Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles-Morro de São Paulo/Cairu/Bahia

E4- Escola 4- Escola Reunidas Nossa Senhora do Bomfim/Nazaré/Bahia

E5- Escola 5- Colégio Grande Passos-escola privada do Recife/PE

E6- Escola 6- Colégio Dom- escola da rede privada de Olinda /PE

P-Professor.

E-Estudante.

P1- Professor 1 e assim em diante.

E2- Estudante 2 e assim em diante.

F-Formulário.

DP-Documento Pedagógico.

RC- Roda de conversa.

Assim, a leitura da legenda se dará da seguinte forma:

E2.P.F: Escola 2, discurso de um professor, em um formulário.

E3.E.F: Escola 3, discurso de um estudante, em um formulário (destaco que não haverá a legenda de estudantes com rodas de diálogo)

E3.DP: Escola 3, discurso em um documento pedagógico (logo, não se apresenta qualquer referência a professores ou estudantes).

E2.P.RC: Escola 2, Professor, Roda de Conversa.

Ressalto, também, que no caso da E4, escola 4, não haverá legenda associada a roda de conversa, uma vez que essa escola não indicou docente para essa etapa metodológica.

4.2.1 Linhas de convergência ou discursos hegemônicos existentes para se refletir sobre a interface currículo/docência-escola democrática nas escolas pesquisadas

***E3.P.RC** Então, meninas e menino Luciano, histórias e narrativas em um círculo de conversa são histórias que se aproximam e se distanciam. Eu me vi mais alguns momentos me aproximando nos discursos de vocês e nas falas em alguns momentos distanciando...*

Nessa tese, a análise de narrativas dos sujeitos que atuam nas escolas pesquisadas considera a problematização do contexto da prática, mais particularmente os contextos da/na escola e aqueles para além de seus muros e que, porventura, a interpelam ou a influenciam.

Logo, para pensar como o currículo escolar e a docência têm sido reconfigurados por meio da disputa de sentidos de uma escola democrática, tendo por base a discussão anteriormente apresentada em capítulo anterior , a partir de demandas políticas oriundas de múltiplos grupos políticos, na contemporaneidade, é preciso considerar os sujeitos que atuam e/ou produzem política na escola (professores, estudantes, gestores, pedagogos, funcionários), bem como aqueles que formulam políticas no âmbito do Estado e a materializam em textos/documentos e as forças e/ou atos de poder que circundam e interpelam essas instituições – nessa tese, estamos destacando, principalmente, no que diz respeito ao contexto da influência de partidos políticos de extrema-direita, de religiosos cristãos fundamentalistas, de empresários e de militares-. Essa reflexão é corroborada pelo que reitera Melo (2019), quando salienta que

É preciso considerar os processos que criam a produção do currículo a partir de uma visão macro, ou seja, considerar as influências das agências internacionais ou nacionais, como também analisar as influências dos atores que atuam no chão da escola, como, por exemplo, professores e gestores. Existe, pois, uma negociação na produção do currículo, que coloca na mesa de discussão diferentes grupos políticos que desejam ver suas demandas serem materializadas no texto curricular. (MELO, 2019, p 59).

(...)Dessa maneira, o sentido de currículo que trazemos o inscreve como resultado de múltiplos contextos e como um processo contínuo de negociação que não produz

consensos, mas que se forja nas disputas entre diferentes grupos políticos. Nossa pretensão é pois, considerar esses múltiplos contextos e analisar a prática curricular sem esquecer sua íntima relação com a política (MELO, 2019, p.59)

***EI.P.RC** Eu vou tentar colocar a visão de mundo dos professores que servem a uma elite, dos professores que servem à classe trabalhadora. O currículo hoje poderia ser potencializado no contexto de transformação, a gente tem hoje um currículo que não pensa de maneira regionalizada, precisamos atender às leis, precisamos atender a BNCC, precisamos atender a LDB. Quando a gente sai desse currículo grande e vai para aquele miudinho, você consegue adentrar em algumas memórias, mas esse espaço para ser invadido precisa ser permitido. Aonde esse público da elite não permite, eles blindam, eles lhes dizem “não faça, aqui é seu espaço, o seu espaço é de subserviência a minha elite”. Mas, nós estamos na base, querendo ou não a gente consegue cutucar um pouco. A gente diz, olha não é tão bem assim que o seu pastor está lhe dizendo" "olha só, ouve um pouquinho que o que o presidente falou".*

Ancoramo-nos, nesse movimento, nas contribuições teóricas de BALL (1992/1994) e MAINARDES (2006), na perspectiva de mobilizar reflexões que dizem respeito aos ‘ciclos de políticas’, pensando-os enquanto lentes teóricas para traçar nosso percurso metodológico.

A opção por operar com essa discussão revela uma aposta na potência analítica dessa escolha para problematizar sobre as políticas educacionais como campos de luta e negociação contingente. É uma proposta de análise a fim de superar binarismos com a interface dominador-dominado, mostrando o quanto estes campos estão imbricados, bem como nos permitindo observar as instabilidades e/ou deslocamentos proporcionados pelos macros e micropoderes.

Os autores Bowe, Ball e Gold (1992, 1994) elaboraram uma abordagem teórico-metodológica a fim de buscar compreender a relação entre o macro e o microsocial no que diz respeito às políticas sociais, sobretudo as educacionais. Esta abordagem foi denominada de “ciclo de políticas”, configurando-se em “contextos de política” que se articulam em uma confluência interdependente.

Ao *contexto de influência* aponta-se o momento em que, geralmente, são iniciadas as políticas e os discursos políticos propriamente ditos. Seria o cenário, de acordo com os autores (1994), em que há uma disputa entre grupos e seus projetos de poder. É uma disputa de sentidos acerca do que se ensinar como ensinar e para quem ensinar. Nesse aspecto, mídias como redes sociais e etc. podem servir de suporte discursivo para esse processo de influência.

O *contexto da produção de texto* é o espaço em que os discursos políticos em disputa são materializados em dispositivos de lei ou em orientações normativo-pedagógicas, a partir da hegemonização de sentidos de um projeto ou grupo nas relações de poder.

Por sua vez, *o contexto da prática*, se configura como o momento em que a política vem a ser implementada, onde ela pode ser reinterpretada e recriada e é onde podem ocorrer continuidades das disputas ocorridas desde o contexto da “*influência*”, onde há desestabilizações, tensionamentos e/ou mudanças significativas nos sentidos outrora estabilizados. Nessa perspectiva, as políticas nacionais formuladas em textos, podem ser reconfiguradas quando da produção de políticas locais, também em forma de texto. Nesse sentido, modificam-se não somente as práticas ou implementações, como também as produções da política.

O quarto contexto do ciclo de políticas – *o contexto dos resultados ou efeitos* – Segundo Mainardes (2006)

Preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A idéia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. (MAINARDES, 2006, p. 54).

Ainda de acordo com Mainardes (2006),

O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball (1994a), este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de “*intelectuais específicos*”, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas. (MAINARDES, 2006, p.55).

Na concepção do ciclo de políticas não se estabelece uma hierarquização entre os referidos contextos, havendo abertura para fissuras no/do jogo discursivo em questão e em seus ciclos/contextos. Trata-se de uma mobilidade cíclica, inter-relacionada e que não se fecha em linearidades.

Segundo Mainardes (2006):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p.49).

Em sintonia com Mainardes (2006), entendo o objetivo do “*ciclo de políticas*” como uma abordagem que se interessa por demonstrar a complexidade que permeia as políticas educacionais. A análise de uma política pública, a partir dessa teoria, representa um caminho potencial na

compreensão da política, considerando diversos aspectos estratégicos, tais como: a teia social; o contexto econômico e sociocultural no qual as políticas são formuladas; as forças ou grupos políticos em disputa; as redes de influência e os dissensos, tensionamentos ocorridos ao longo do processo. É pensar a política, conforme Ball (1992/1994) enquanto *texto/discurso/prática social* nas relações de poder.

Considerar esse conjunto de influências implica levar em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, as estruturas político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas ideológicas distintas, conforme ressalta Melo (2019, p. 59) “tal processo de negociação entre os contextos em que são desenvolvidas as políticas curriculares (influência, produção e prática) se caracteriza pela fragilidade, frutos de acordos e de complexos processos de negociação”.

Por outro lado, trazer à baila algumas reflexões sobre essa abordagem política de Ball (1992/1994) não implica essencializar a discussão e/ou análise empírica da tese. Não diz respeito a uma pretensa tentativa em apontar, para cada narrativa ou para as narrativas de uma escola específica, os seus contextos de influência, produção, da prática etc., como se fossem estanques, fixas, prescritivas ou imutáveis. Nem traçar uma lógica linear para o percurso das políticas, seus contextos e seus efeitos em uma escola.

Compreendo, porém, que certos discursos ou atos de poder, como aqueles concernentes a grupos políticos diversos, podem atuar de forma incisiva nos diversos momentos ou “ciclos/contextos” da constituição de uma política. Um discurso ou demandas de grupos evangélicos podem, por exemplo, interpelar as políticas educacionais desde o momento em que entendemos ser o contexto da influência, até o que seria o contexto da produção e/ou da prática.

Trata-se de compreender as múltiplas forças, os atos de poder, as disputas e/ou tensionamentos e as negociações que (se) instituem em/o cotidiano dessas escolas pesquisadas no recorte contemporâneo, por meio dos enfrentamentos por uma escola democrática, imersos na contingência. É, igualmente, apostar em sentidos de currículo, conforme Melo aponta (2019)

O sentido de currículo a que nos filiamos e reconstruímos retira a escola e seus atores de um lugar de passividade, um lugar que destina à escola o papel de atender às exigências do Estado, mas coloca o professor, entre outros atores, em um papel ativo como um dos decisores curriculares, incorrendo-se, pois, —na possibilidade de autonomização de sua ação (FRANGELLA, 2013, p. 575). Assim, os atores da escola são responsáveis também por ressignificar o currículo, se tornando ele um documento vivo, espaço de conflito e lugar de mudança. (MELO, 2019, p 60).

Outra questão que trago para subsidiar nossa análise metodológica, já discutida em capítulo anterior, diz respeito ao debate sobre o político e a política reiterado pelas reflexões pós-fundacionais (MOUFFE, 2015). A dimensão política (ou o político), segundo Mendonça (2012, p.13) é o lugar da possibilidade da subversão, é a explicitação da precariedade dos fechamentos de sentidos, “é o que põe em xeque uma ordem constituída, demonstrando sua contingência” (MENDONÇA, 2012, p. 13). Em suma, é pensar que, segundo Melo (2019)

O político é o conflito que ao mesmo tempo constitui e coloca em risco o instituído, é a dimensão ontológica que constitui o social (LACLAU, 2005, p. 94) enquanto a política (e não a dimensão política) é a tentativa de controlar o político, de estabelecer uma ordem, é a hegemonização, a sedimentação, o fechamento de sentido, é a dimensão ôntica, por meio de documentos, leis, diretrizes, dispositivos político-pedagógicos em geral. (MELO, 2019, p. 60).

4.2.1.1 “Por que Narciso acha feio o que não é espelho...”

Em junho de 2021, a escola privada religiosa e bilingue, Eccoprime (no Recife), fez uma postagem em seu perfil do *instagram* questionando de forma crítica a campanha da rede internacional de *fast food*, *Burger King*, “Como explicar?”, campanha que pretendeu mostrar à sociedade como as crianças têm olhada para a diversidade em meio à população LGBT, percebendo que existe a diversidade ao seu redor e que essa seria uma forma outra de amar.

Em vista disso, houve uma grande repercussão em nível nacional, em que milhares de comentários e críticas negativas circularam na internet alegando homofobia por parte da escola, assim como o texto veiculado também agregou apoio de diversos seguidores e religiosos.



Acessado em: <https://jc.ne10.uol.com.br/pernambuco/2021/06/12614906-escola-em-aldeia-rebate-campanha-lgbtqia-da-burger-king-e-causa-polemica-nas-redes-sociais.html>.

Na semana seguinte à postagem e, por conseguinte à polêmica que seu deu em torno dela, a Secretaria de Educação de Pernambuco envia uma equipe pedagógica, pertencente à Gerência de

Inclusão e Educação em Direitos Humanos/GEIDH, para construir uma proposta de formação docente em parceria com a escola, tendo o foco na discussão sobre diversidade sexual e gênero e com previsão de trabalho no 2º semestre letivo do ano de 2021.

Conforme noticiado em diversas mídias no estado de Pernambuco, a escola respondeu à Secretaria reivindicando o direito de não participar desse processo formativo, considerando a sua natureza de escola religiosa e que, de acordo com seus gestores, como consta na LDBEN e na Constituição, a instituição disporia da autonomia para estabelecer princípios cristãos em sua prática curricular. Vale destacar que essa situação foi vivenciada, corriqueiramente, ao longo dos anos em que atuei na Secretaria de Educação de Pernambuco, quando das diversas interpelações às escolas de grupos religiosos e militares, seja por meio da comunidade ao redor ou por meio de parlamentares de bancadas representadas pelos respectivos grupos.

A menção desse fato, aqui, foi a forma escolhida para problematizar como a categoria “autonomia” tem sido significada e/ou as equivalências estabelecidas a ela têm sido estabelecidas, com estreita vinculação à democracia. Trata-se de sentidos vinculados ao significante “autonomia”, em que essas instituições se percebem/se afirmam democráticas e que, desse modo, demandam “liberdade” para atuar de forma independente dos outros, aos quais se atribuem adjetivações ou nomeia-se de “antidemocráticos”. Até então, nada novo no debate das políticas educacionais, caso não estivesse em questão discursos de separatismos das redes, dos sistemas e/ou de coletividades.

Na medida em que se percebem democráticas, em que pese a sua autonomia, elas reconfiguram as políticas curriculares ora visando a implementação delas, ora para a produção de outros textos curriculares. Buscarei compreender, aqui nessa subseção, em suma, a maneira que essas escolas têm reconfigurado o sentido de autonomia, em uma perspectiva de separatismos, de uma desescolarização como política curricular, para pôr em exercício sentidos de currículo e docência e entender a práxis democrática nas escolas, conforme exemplo abaixo:

***E4.P12.F** Escola ideal pra mim é a gente ter a tranquilidade de atuar de forma autônoma, conforme nosso planejamento interno anual, sem tanta cobrança por parte da família, secretaria de educação, do pessoal dos direitos humanos. É muita cobrança e deixa a gente sem autonomia para colocar ordem nesses estudantes.*

A partir das narrativas obtidas nas 03 (três) etapas metodológicas de nossa pesquisa, percebo que, seja em documentos político-pedagógicos das escolas ou nas narrativas presentes nos formulários aplicados e naquelas provenientes da roda de conversa, todos se percebem como democráticos, sobretudo quando descrevem suas práticas docentes em sala de aula e a prática

curricular da escola. Somado a isso, todos entendem que ter “certa autonomia”, confere à escola maiores subsídios para implementar políticas em prol de uma escola democrática.

***E5.E65.F** Minha escola é democrática, na minha opinião. Vejo que ela é mais organizada que as escolas públicas, não somente porque tem professores qualificados, mas também porque ela tem autonomia para ir além, para dar aula sem tanta greve, paralisação como nas públicas, sem tanto político pra determinar tudo. Ela tem autonomia para trabalhar livre, em paz!*

***E5.P7.F** A escola seria bem mais democrática, se tivéssemos mais liberdade, mais autonomia para ensinar e trazer didáticas diferentes, sem amarras com pais e mães, que, quando querem, deixam claro que decidem porque estão pagando. E os gestores, por sua vez, acatam e nos pressionam para mudarmos o que incomoda. Não temos autonomia e isso não é democrático!*

A partir dessas narrativas, corroboro com as reflexões anteriormente citadas, ao enfatizar como sentidos de escola democrática, tanto em escolas públicas e privadas, dizem respeito à ideia de autonomia como significante essencial para cadeia de equivalência de uma escola democrática-contudo, será na seção seguinte (4.2.2) que problematizarei as distinções entre esses sentidos que a princípio são próximos no tocante à interface escola democrática-autonomia, porém destoam na força como entram no jogo da definição .

Um professor de uma Escola x, por exemplo, pode até afirmar que seu gestor é autoritário ou que o Estado, por meio do governo local ou federal, pode ser antidemocrático em suas decisões. Contudo, em suas próprias práticas, a democracia é uma premissa. Da mesma forma que a prática da democracia é uma premissa presente em todos os regimentos, PPPs, normas de conduta acessadas. Esse é um discurso que se assemelha aos discursos existentes entre os grupos políticos diversos e nas respectivas demandas políticas que têm interpelado à escola brasileira contemporânea, sobretudo a pública.

***E4.P42.F** Eu busco ser democrática em tudo o que faço, todos os dias. Mas em alguns momentos tenho dificuldades diante das exigências abusivas de meu gestor. A democracia da escola está sendo trabalhada com dificuldades pelos professores.*

***E4.E22.F** Sim, ela é democrática. Na escola nada é feito sem ser avisado antes, informado, conversado.*

Em análise feita em texto pregresso (FREITAS FILHO, 2019) aponto que os discursos dos defensores do projeto “Escola sem Partido” se autointitulam democráticos, em defesa de uma escola democrática e o outro, aquele que se opõe às demandas desse projeto, seriam os antidemocráticos. Nessa mesma direção, os discursos de movimentos contrários ao EsP se definem em defesa da

democracia, como por exemplo o “Movimento professores contra o Escola sem Partido” e o “Movimento Educação Democrática”¹¹. Esse mesmo movimento discursivo ocorre em enfrentamentos políticos pela produção e implementação de políticas como a militarização de escolas, Educação Domiciliar etc.

Nessa perspectiva, retomo a discussão sobre o significativo autonomia e as cadeias de equivalência estabelecidas para compreender a mobilização de sentidos para sua disputa e, por conseguinte pensar a democracia no interior de uma escola. É pensando a ideia de autonomia, prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação, assim como em dispositivos normativos diversos, formulados e implementados em nível municipal e/ou estadual, que diversos produtores da política, no contexto da prática curricular escolar, têm se valido para recontextualizar o que se entende por práxis democrática.

Se tomarmos como exemplo o fato ocorrido em Recife, conforme descrito no início dessa subseção de análise – por sinal, uma situação bastante corriqueira não apenas em escolas de natureza religiosa, mas em escolas privadas de uma forma geral e, também, em escolas públicas- observamos o sentido de autonomia na perspectiva de proposição de uma escola autônoma sem que haja interferência do Estado no exercício “democrático” dessa instituição no que concerne aos seus preceitos ideológicos. Esse mesmo movimento, por vezes é refletido em escolas públicas, a partir de uma gestão escolar em que uma comunidade religiosa tem bastante influência no espaço da instituição educacional.

No que concerne às 6 escolas acessadas, esse é um sentido de autonomia comum em boa parte das escolas, porém não em todas, embora as demais também entendem a categoria autonomia como essencial para fixar sentidos de democracia (essas diferenças na forma de conceber o significativo e a disputa dele, debatarei na seção seguinte).

Ao mesmo tempo que muitas dessas escolas se apropriam da ideia da Base Curricular Nacional Comum (BNCC), de um norteamento nacional curricular em comum/em coletivo, por outro lado temos a enunciação de discursos que defendem “autonomia” de escolas para certas práticas

11 O “Movimento Educação Democrática” e “Professores contra Escola sem Partido” surgem na esteira das interpelações políticas à escola por parte de grupos reacionários, por meio de projetos diversos, entre eles o Escola sem Partido, em 2015. Coordenados pelo professor Fernando Penna/UFF e Gaudêncio Frigotto/UERJ, esses grupos reúnem diversos educadores do âmbito de redes municipais, estaduais e federal, estudantes, sindicatos etc. na luta contra o avanço de políticas de interdição e censura à prática docente e ao currículo escolar. Eles têm contribuído com parlamentares diversos no tocante ao fomento de projetos de lei e discursos para barrar essas investidas ideológicas fundamentalistas.

curriculares de forma desarticulada de um sistema ou de uma rede ou não submetida a documentos curriculares normativos.

***E6.P15.F** (...) ainda bem que a BNCC mantém as orientações sobre trabalhar direitos humanos e a diversidade. Ela regrediu porque ficou bem técnica e com a reforma do ensino médio menos conteúdos de humanas, porém ainda temos autonomia para trabalhar na escola certos temas polêmicos. A democracia resistindo na minha escola.*

***E5.P36.F** Uma escola ideal para mim é aquela que a gente define os conteúdos do currículo internamente na escola, de acordo com a discussão freireana de ver o contexto dos alunos e não ter de seguir as normas curriculares nacionais, elas estão desatualizadas, fora do contexto. Por exemplo, o debate de vários tipos de famílias, de pais com dois homens. Eu não tenho como propor essa discussão em uma comunidade conservadora como a que temos ao redor da escola.*

Entretanto, seja em nível da Constituição Federal-CF/88, em seu capítulo III “ da Educação, da Cultura e do Desporto”, quanto em nível da Lei de Diretrizes e Bases/LDB, os sentidos de autonomia e liberdade de pensamento, não se apresentam desarticulados do cumprimento das normativas gerais da Educação, previstas nesses mesmos documentos supracitados, bem como em outros dispositivos normativos no âmbito municipal ou estadual. Ademais, trago ao debate as reflexões propostas por Safatler (2018) quando destaca que autonomia não é sinônimo de individualismo, liberdade para agir de forma individualista, ao contrário, para ele conceber autonomia, implica anteriormente pensar no afeto, no ser afetado por outrem.

Muito se defendeu autonomia como liberdade, livre-arbítrio, ato no plano do eu consigo mesmo. Mas somos afetados o tempo todo pelo que vem de fora. Um processo de relação, que o que nos causa não é uma questão de mim para mim mesmo, mas é resultado de um processo de afeto que me coloca em contato com outros corpos. Nem tudo é por vontade minha, muito também é involuntário. Mas isso não implica em sujeição ou servidão. Heteronomia sem servidão, sem sujeição (SAFATLER, 2018, 6:10) .

O que é necessário perder pra se tornar um indivíduo. O outro não é apenas aquele que constitui, mas também aquele me provoca, me desconstitui de predicados que compõem a particularidade do meu eu. É aquele que me (des) ampara, me (des) possui. O verdadeiro encontro sempre é uma despossessão, nunca uma confirmação. Aquilo que me obriga a mudar a maneira como eu narrava a mim mesmo, os fatos, as coisas. Como eu definia as coisas. (SAFATLER, 2018, 6:10).

Embora a constituição garanta a existência e o livre exercício de escolas privadas e públicas de naturezas diversas, respeitando-se seus preceitos ideológicos, os “princípios fundamentais” previsto no Título I da CF/88, as cláusulas pétreas, e as diretrizes normativas educacionais, incluindo suas diretrizes curriculares nacionais, impõem a essas escolas total atendimento e respeito “às

condições”, conforme dispõe o artigo 209, seção I, Capítulo III da Constituição, “ o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.

Esse debate da escola e da universidade atuando de forma autônoma não é de hoje, sobretudo inspirados em documentos pedagógicos normativos. Contudo, a ideia de separatismo, da subversão ao convívio em rede para pensar a práxis escolar, é algo que tem se sedimentado no contexto atual, à luz de políticas afins que fomentam o esvaziamento da escola e a autoridade e capacidade do professor em lecionar.

Trata-se de um repertório discursivo frequente entre as narrativas acessadas em nossa pesquisa de tese, mas que também diz muito sobre um discurso bastante recorrente que temos observado em nossas pesquisas, conforme publicações (FREITAS FILHO, 2018, 2019, 2020) no que concerne às proposições políticas de projetos como o Escola sem Partido, a Educação Domiciliar, a adesão de escolas públicas em escola cívico-militar, entre outros.

Essa é uma inquietação que tem emergido ao longo desses 4 (quatro) anos de pesquisa em Educação -articulada com o processo de doutoramento em Educação- e que, como refletido no capítulo 2 dessa tese, faz parte de um movimento político que entendemos por um tipo de separatismo da concepção da educação brasileira articulada em rede/sistema, regida por instâncias de Estado (como secretarias de educação), com diretrizes gerais nacionais para currículo, quando pensamos em questões voltadas a temáticas pertinentes aos direitos humanos, cidadania, laicidade, diversidade religiosa, entre outras questões, sobretudo que se interseccionam com discussão de gênero, diversidade e questões étnico-raciais.

E4.P5.F (...)Veio uma proposta da gente evitar falar em temas polêmicos, como as religiões africanas. Nossa escola tem muita família evangélica e mesmo que o currículo preveja a diversidade e o debate multicultural, mas eu discordo disso. Escola democrática precisa encarar as realidades diferentes.

Ao mesmo tempo que essa narrativa expõe as tentativas de desvinculo da escola com diretrizes curriculares materializadas em textos, tendo em vista a força dos discursos evangélicos em seu cotidiano, por outro vemos a docente apta a resistir, percebendo a necessidade de persistir no debate sobre religião de matriz africana.

Ancoro-me em Melo (2019) para problematizar o que anteriormente destaquei sobre processos de reconfiguração/recontextualização de um discurso que se desloca de seu contexto original para outro contexto e, nesse espaço repercute, é tensionado, e posteriormente articulado a outros discursos e práticas a fim de fomentar/implementar políticas.

Nesse caso, considero destacar o contexto de influência global, o macropolítico estimulando políticas e que ressoam no micropoder. Estou ressaltando, particularmente, as políticas e tendências políticas de separatismos globais – e suas influências- que reverberam nos espaços de micropoderes, cito como exemplo os desvínculos de países como a Inglaterra do bloco econômico da União Europeia (BREXIT, 31/01/2020), as ameaças do ex-governo Trump/E.U.A e do governo Bolsonaro de cortar orçamentos/custeios a OMS, o desligamento norte-americano do “Acordo de Paris (2019)”.

Afirmo minhas inquietações e investigações de pesquisa em Educação para problematizar sobre como essas tendências macroglobais têm influenciado governos locais brasileiros e, por sua vez, repercutido diretamente em políticas educacionais – não é a toa, inclusive, que décadas atrás, as tendências de globalização e formação em blocos econômicos, levou o Brasil a fomentar o aprendizado de Língua Espanhola no âmbito da educação básica, frente ao Mercosul (em 2005) -.

As recusas e resistências a diretrizes nacionais, sobretudo a Planos Nacionais que orientam a transversalização da temática de direitos humanos, não é um fato do hoje, entretanto, trata-se de um cenário em que os âmbitos dos poderes legislativos e do Executivo, particularmente do governo federal, apresentam apoio declarado a esses discursos mais extremistas de rejeição aos discursos de direitos humanos que versam sobre gênero e sexualidade (entre outros). Nesse sentido, os formuladores de política se afinam com as tendências mundiais de separatismos ideológicos quando das linhas de pensamentos ideológicos que acentuam individualismos e que se regem por resistências ao pluralismo ideológico ou multiculturalidades.

Essa é uma discussão, inclusive, que potencialmente fomentar a ideia de incluir profissionais de notório saber enquanto profissionais da educação aptos para o ensino, a despeito dos dispositivos legais que regem a educação brasileira e a despeito das normativas municipais e estaduais congêneres.

Segundo Melo (2019),” é preciso, dessa maneira, considerar o currículo como um entrelugar entre o micro (a escola, o cotidiano da sala de aula, as relações de ensino e aprendizagem) e o macro (o Estado, as agências internacionais) (MELO, 2019, p.60).

Apresenta-se, pois, um sentido de currículo que não o coloca mais na posição de documento estático, mas como elemento vivo sujeito às mudanças, ressalta a autora (2019), “essas mudanças são decorrentes do confronto de interesses entre os múltiplos decisores curriculares que lutam pela hegemonia de um sentido sobre outros”. (MELO, 2019, p.61).

Ainda de acordo com Melo (2019), é preciso entender currículo e docência e a disputa por democracia instituindo-se no contexto da prática escolar, com o cotidiano e os sujeitos dessa escola, mas que ao mesmo tempo lida com influências da conjuntura macroglobal. Diz a autora (2019)

Esse enfoque é justificado a partir do entendimento de que os processos globais influenciam os cenários locais, significando dizer com isso que as políticas educacionais e, dentro destas, as políticas curriculares dos diversos países – e especificamente do Brasil – apresentam essa influência. Assim, características de políticas hegemônicas perpassam as políticas educacionais e curriculares dos contextos locais, transformando-as em palco de enfrentamento entre o local e o global. Essas características apresentam relação direta com a economia de mercado, ou seja, as características das políticas globais se situam na tentativa de resolver os problemas da educação, mas se baseiam em um projeto neoliberal voltado para o atendimento das necessidades do mercado. (MELO, 2019, p. 50).

No contexto da prática, das produções por meio do texto, o currículo se apresenta como a corporificação das políticas curriculares fomentadas por macropoderes, funcionando como elo com a sociedade. Diante disso, é também cenário para os conflitos entre os ideários globais e a perspectiva local.

Nesse sentido, indago sobre o tipo de sentido de escola democrática fixado, por meio do currículo e da prática docente, quando se pensa uma “autonomia” escolar que se paute em um tipo de separatismo das diretrizes e/ou normativas nacionais que dispõem sobre temáticas sensíveis a grupos políticos religiosos, militares ou de partidos políticos de extrema-direita.

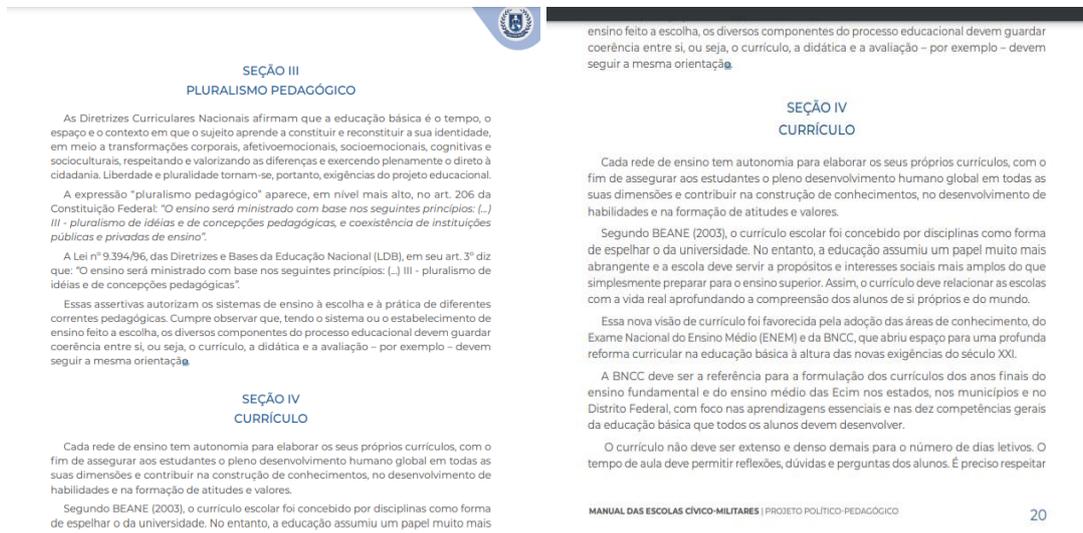
No Manual de conduta e no Projeto Político-Pedagógico das Escolas Cívico-militares, existe uma seção que aborda os sentidos de currículo e sua interface com o significativo autonomia. Entretanto, nesse mesmo PPP fala-se em atendimento às normativas nacionais que atentam para a pluralidade (LDBEN, CF/88) . O que percebemos, a partir de narrativas diversas dos professores dessa escola, é o que Ball (1992) vai chamar atenção sobre o contexto da produção da política e o contexto da prática- vide exemplo da narrativa supracitada (*E4.P5.F*)- , que reconfigura o texto de acordo com as investidas dos sujeitos que atuam nessas escola (com ênfase nos militares).

E4.DP (Manual de conduta e Projeto Político-Pedagógico)

SEÇÃO IV CURRÍCULO Cada rede de ensino tem autonomia para elaborar os seus próprios currículos, com o fim de assegurar aos estudantes o pleno desenvolvimento humano global em todas as suas dimensões e contribuir na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores.

Segundo Beane, o currículo escolar foi concebido por disciplinas como forma de espelhar o da universidade. No entanto, a educação assumiu um papel muito mais

abrangente e a escola deve servir a propósitos e interesses sociais mais amplos do que simplesmente preparar para o ensino superior. (Manual, p.54 e PPP p.20)



Trata-se muito mais de problematizar os sentidos que se busca fixar com essas práticas, do que uma pretensa tentativa de adjetivação de “democrático” ou “não democrático” a esses contextos.

Ainda para problematizar esse cenário contemporâneo das significações em torno da interface autonomia-escola democrática, trago as reflexões outrora expostas em capítulos anteriores da tese, no que concerne ao que Biesta (2017-b) aponta como “O belo risco da educação”. No livro “*The beautiful risk of education*(2016)”. O autor destaca a singularidade de cada ato educativo frente aos imprevistos, salientando que o ato de educar impõe, continua/incessantemente, riscos. Riscos de ser ressignificado em uma escola, onde seus valores, crenças, costumes e conhecimentos prévios são postos à prova, a questionamentos, ao acesso do conflito e do diferente, é uma nova forma de se conhecer a partir do outro.

Na medida em que olhamos para a educação, conforme Narciso olha para si, ao reflexo das águas – vide a epígrafe dessa subseção-, ele/ela espera da escola a extensão de sua casa ou comunidade. É um certo tipo de “egocentrismo original” (BIESTA, 2017-b). O educando ou seu responsável se depara com os riscos de ser des-educado, des-construído na escola. Ao mesmo tempo em que o autor destaca e defende a pluralidade constituída pelas multiplicidades de “eu-singulares”, ele corrobora a ideia de que o Ser sendo educado é posto a desestabilizações frente ao outro, o outro do outro, uma relação dialógica para se pensar e viver no mundo.

De acordo com o autor (2017-b)

A educação sempre implica um risco. O risco existe porque a educação não é uma interação entre robôs, mas sim um encontro entre seres humanos. O risco existe

porque não se pode olhar para os alunos como objetos a serem moldados ou disciplinados. Porém como sujeitos de ação e responsabilidade. Efetivamente, educamos porque queremos obter resultados e porque desejamos que os alunos aprendam e prosperem. (BIESTA, 2017-b, p. 16, tradução minha).

(...) No entanto, eliminar o risco da educação é precisamente o que tem sido pedido, cada vez mais, aos docentes. É o que parece ser cada vez mais esperado, ou mesmo exigido, da educação, dos formuladores de políticas, dos políticos, da mídia de massa, “o público” e de entidades como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. (BIESTA, 2017-b, p. 16), tradução minha) .

A ideia de uma escola sem riscos, de “asessias” no processo de ensino-aprendizagem, nas práticas curriculares, neutraliza potenciais práticas democráticas, fomenta a intolerância ao diferente. É como persiste o autor (2017-b), mais adiante, quando reforça que

Pensar que a educação pode ser posta sob controle total, ignora o fato de que o mundo não está simplesmente à nossa disposição. Ignora o fato de que outros seres humanos têm suas próprias maneiras de ser e pensar, suas próprias razões e motivações, que elas podem ser muito diferentes das nossas. Fingir que tudo isso desaparece significa ignorar que o quê e o quem são os outros para nós, é precisamente isso: os outros. Ilustra, portanto, uma forma ingênua de pensamento em que o mundo existe apenas como uma projeção de nossa própria mente e nossos próprios desejos. (BIESTA, 2017-b, p.18, tradução minha) .

Uma educação de riscos, portanto, preocupa-se em superar esse “egocentrismo original”, “sem cancelar ou eliminar de onde vem a criança ou aluno, mas criando oportunidades de diálogo sobre quem ou o que os outros são” (BIESTA, 2017-b, p. 18). Trata-se de um diálogo, ao contrário de uma competição, uma vez que não é “sobre ganhar ou perder, mas em maneiras de se relacionar em que a justiça possa ser feita a todos” (BIESTA, 2017-b, p.18). Na escola, é preciso que Narciso perceba a beleza no (Ser) ser estranho.

4.2.1.2 *Então eu fico aqui me perguntando, gente o que é isso!? É o currículo? (E2.P.RC)*

Uma das discussões também recorrentes nas narrativas acessadas diz respeito ao cerceamento de determinados conteúdos escolares, aos livros didáticos e metodologias de professores, face às pressões ideológicas de demandas reacionárias, por parte, frequentemente, de grupos políticos

religiosos, militares e de partidos de extrema-direita. Acusações aos professores de doutrinação ideológica e exigências à escola de uma vivência de uma pretensa neutralidade.

E5.P.RC Eu faço isso, mas eu percebo que existe esse questionamento das famílias que eu estou dando aulas mesmo, por que ela não está falando do livro, sabe? Então, eu sinto que sim, que determinados grupos, grupos, eu não posso articular uma pessoa jurídica, mas eu sinto que cerceia a minha prática, porque eu sou muito vigiada, sobretudo, nesse período de aula remota.

Na contramão das orientações de documentos pedagógicos nacionais como o Plano Nacional de Educação/PNE (2014-2024), do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/PNEDH, da LDBEN, na BNCC, entre outros, essa fiscalização do docente – do *quem ensinar e como ensinar-* e *do que ensinar* configura o que Frigotto (2017) chama de estado de exceção na escola, um tipo de escola de exceção, tendo em vista a tentativa de unilateralização ou controle das políticas curriculares e da prática no contexto escolar – seja na seleção e vigilância sobre os materiais didáticos a serem adquiridos ou na construção do plano de aula das escolas .

Esse é um movimento que se acentuou ao longo dos últimos 20 anos, e que apresenta nuances no contexto contemporâneo, tramas políticas que se firmam a partir de proposições de vetos, punições e vigilância sobre os corpos - suas práticas discursivas- no interior de uma escola (entre os projetos mais contundentes em face desse cenário, destaco o Escola sem Partido), conforme narrativas abaixo:

E1.P.RC Quem comanda e determina tudo o que faz nas unidades escolares há uns 10 anos são os gestores que vem de siglas políticas, políticos religiosos e isso tem sido combatido com veemência, mas não é um trabalho fácil. Os grupos que a gente consegue organizar em Salvador, sofre diariamente perseguições, com calúnias, difamações pessoais, profissionais. A cada dia é um leão para se trabalhar e atuar na educação pública de Salvador. É muita luta.

E4.DP (Manual de conduta) SEÇÃO IX DA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS Art. 47. Os militares se dirigirão aos alunos que estiverem em atos de indisciplina em atividades escolares, caso chamados pelos docentes ou com a autorização deles. p 22.

Conforme mencionado na seção introdutória dessa tese, minha experiência na Secretaria de Educação de Pernambuco (2009-2015) seja enquanto professor formador da Gerência de Educação em Direitos Humanos ou como Assessor Pedagógico da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação/SEDE- foi de conviver com as constantes interpelações de parlamentares da Assembleia Legislativa de Pernambuco/ALEPE e de Câmaras de vereadores de municípios diversos, no tocante ao processo de aquisição de livros didáticos e paradidáticos da SEE/PE e, igualmente, referente à revisão curricular do Estado nos anos de 2012-2014, quando do processo de elaboração dos

Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco e , recentemente, da elaboração das diretrizes curriculares estaduais à luz da BNCC (2017-2020).

Segundo Frigotto (2017), esse tipo de demanda reacionária se projeta na perspectiva da interdição e da promoção da tecnicidade no que diz respeito ao currículo, sem considerar o pluralismo que lhe é constitutivo. Para o autor, esses discursos servem de

Instrumento estratégico de mobilização e propaganda, pretende ser um instrumento jurídico-político de controle da escola. São as questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, bem como de perspectivas críticas ao capitalismo e críticas à educação conservadora, que têm sido alvos de indagações. (FRIGOTTO, 2017, p.11).

Se por um lado esses discursos políticos afirmam uma pretensa neutralidade, por outro eles fixam sentidos de escola e suas cadeias de equivalência, mais precisamente sentidos de currículo e docência, a partir, justamente, de uma partidarização ideológica. E isso reafirma a escola como um terreno contestável e, em um jogo de tensionamentos e disputas por hegemonia, apresentando-se sob suspeita (GABRIEL, 2013). Os apoiadores de projetos como o EsP, por exemplo, têm nessa escola sob suspeita, um terreno estratégico para (des)estabilização dos sentidos acerca do que é o ensino-aprendizagem, se aproximando, inclusive, dos sentidos fixados por discursos neoliberais.

E6.P.RC De fato para quem trabalha com o público da classe média alta, tem realmente uma determinada cobrança com relação à família. Mas, eu acho que se a gente analisar do ponto de vista sociológico, essa é uma demanda deste momento, então assim, se a gente for analisar o contexto histórico, esse é o momento que todos nós estamos inseridos nesta demanda de pressão. Existe um direcionamento do governo federal e dependendo do estado que você está ou no município que você está, você vai ter uma política mais incisiva relacionada à ideia de uma escola sem partido. Então assim a gente começa a esvaziar um debate dentro da escola e claro que o professor, ele está na linha de frente dessa pressão do que ele vai dizer e do que ele não vai dizer e infelizmente a educação parece que é commodities.

Não é de meu interesse, entretanto, discorrer sobre as contradições de projetos como o Escola Sem Partido nas suas defesas ideológicas, por exemplo, nem problematizar acerca de outros projetos de lei que ora instigam preocupações entre boa parte dos educadores e movimentos sociais; nem destrinchar as articulações políticas desses agrupamentos políticos na esfera pública. Todavia, perceber os atos de poder e as formas que certas práticas discursivas se articulam em meio às disputas do/no social, é salutar em face a esses projetos e/ou demandas reacionárias.

Considero, em diálogo com Eagleton (2016), que a pretensão de que o conhecimento deva ser isento de valores, é, em si, um juízo de valor. Para Greiner (2010),

A dominação habita a linguagem através de dispositivos de neutralização e amordaçamento da ação de trabalho contida na palavra. Há não raramente uma cultura do silêncio que visa desmobilizar sobretudo as palavras geradoras de sentidos. Em algumas culturas como as latino-americanas, o silêncio e a incomunicação tornaram-se heranças culturais. (GREINER, 2010, p. 27).

Ainda ponderando acerca da neutralidade docente e do saber escolar, em reforço às reflexões supracitadas, apresentamos as contribuições teóricas de Frigotto (2017), quando discorre sobre o fato de que

Na ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital. Se o conhecimento científico tem como fim entender quais as determinações que produzem os fenômenos da natureza e os sociais, em sociedades cindidas em classes sociais com interesses conflitantes e antagônicos, as concepções de natureza e sociedade e de ser humano, os métodos de apreendê-las e os resultados que daí advêm não são neutros e, portanto, são políticos. Vale dizer, que afirmam ou se contrapõem aos interesses de determinada classe ou grupos sociais. (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Ainda segundo o autor (2017), essa proposta de uma pretensa neutralidade e negação dos sentidos políticos e ideológicos que permeiam a práxis pedagógica, volta-se a um estado de exceção ou policial que vigia e pune aqueles que subverterem às normatizações propostas para o estabelecimento do que se busca definir enquanto ordem social. De acordo com ele

Em nome de combater o terrorismo, institui-se o Estado policial que, como assinala Agamben, tem antes que criminalizar o inimigo ou adversário, para condená-lo a priori e justificar sua condenação ou, no limite, eliminá-lo. Do campo da guerra e do terrorismo, avança-se na criminalização dos movimentos sociais, culturais, sindicais e políticos que se opõem à violência da desigualdade, exclusão de direitos e do pensar divergente. Daí deriva-se para o que é científico neutro e deve ser ensinado nas escolas. (FRIGOTTO, 2017, p. 30)

Essa questão, é percebida entre as narrativas pesquisadas. A saber:

E3.P21.F Democrática? Depende. Tem hora que está tudo parecendo bem, mas tem hora que a gestão vem conversar porque um pai questionou a razão de falar em socialismo, em revolução proletária. Eu nunca pensei que isso fosse acontecer comigo. Apenas li notícias com outros professores.

E5.P.23.F Minha aula é democrática pra uns, mas não é pra outros. Pois eu me posiciono, critico governo federal, estadual, empresários. Eu faço análises críticas o tempo todo. Ser democrática pra alguns é se eu for neutra, mas pra mim isso não é democracia em uma escola. Neutralidade não existe, já dizia Paulo Freire e Florestan Fernandes.

Assim, ancoramo-nos nas reflexões e nas narrativas acima para elencar alguns dos principais discursos que convergem na defesa de uma ‘escola sem partido, livre da ideologia e da política, e na defesa de uma ‘docência neutra’, a saber: (i) a defesa de políticas curriculares neotecnicistas;(ii) a denúncia de doutrinação por parte de docentes (proselitismo partidário) e a defesa da neutralidade docente; (iii) a crítica às temáticas voltadas às questões concernentes à multiculturalidade e/ou educação em direitos humanos (gênero, orientação sexual e questões étnico-raciais); (iv) a crítica à Pedagogia e aos estudos relacionados à pesquisa em educação; (v) a tentativa de desgaste do perfil da gestão universitária por professores e a sua mudança para contratados no campo da administração ou de áreas afins; (vi) a afirmação de um aluno acrítico, passivo e vulnerável às ideologias de esquerda (o aluno como “ tábula rasa”) que se manifesta nas críticas aos estudos e/ou reflexões teóricas propostas por Karl Marx e Paulo Freire; (vii) discursos que tentam dissociar o ato de ensinar do ato de educar e (viii) a defesa de sanções ou punições aos professores e gestores escolares que se opuserem às exigências pertinentes a esses grupos políticos.

E6.P44.F *A escola é democrática sim. Mas algumas questões têm me incomodado. Por exemplo, alguns recados nada discretos que a gente recebe dos pais evangélicos ou católicos, as acusações de alguns colegas professores sobre a gente está doutrinando estudante, pelo fato de ser filiada a partido. Uma escola que percebe o aluno como vazio, sem criticidade, não pode ser entendida como ideal.*

E6.E79.F *Eu tenho uma avó que foi alfabetizada já bem adulta com um método de Paulo Freire. Não entendo porque leio na internet gente criticando ele. Quero estudar mais sobre ele, para poder saber se critico ou agradeço por sua contribuição na vida da minha família.*

As tematizações/os conteúdos/as discussões acima expostas, *a priori*, legitimam a diversidade e heterogeneidade político-ideológica que circula dentro da escola e para além de seus muros. Afinal, esse processo com o “risco” de acessar ao contraditório e estranho (BIESTA, 2017-a), é necessário e estabelece as bases para um processo democrático que salvaguarda o divergente e/ou reforça os antagonismos necessários para a disputa política, no campo das relações de poder.

Ao tecnicismo defendido pelo EsP ou pelas investidas de militares nas gestões escolares, por exemplo, tem cabido a ampla defesa de um currículo escolar restrito a conteúdos, em caráter mecânico e prescritivo, desatrelando o ensino das potencialidades de vivências de experiências , processos de subjetivação, de um ensino que estimula a profanação do que é sacralizado no mundo (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013), com o intuito de permitir ao educando refletir sobre sua

realidade, estabelecendo sentidos daquilo que se aprende na perspectiva de questionar verdades cristalizadas.

Em tempos de neotecnicismos, muito se tem exigido da comunidade escolar acerca da mobilização de sentidos para compreender a qualidade do ensino por meio do conteudismo. Dessa forma, esvazia-se de sentidos a prática docente, restringe-se o currículo escolar a uma mera “carta” de conteúdos prescritos, bem como se despolitiza o processo educativo como um todo.

Numa escola buscando ser democrática, a comunidade de alunos, professores e demais sujeitos produtores da política, é estimulada a cooperar entre si e não competir. Os princípios de racionalidade, produtividade e neutralidade dos saberes que inspiram o tecnicismo, empurra a escola a um objetivismo do fazer docente e das práticas pedagógicas como um todo. Nega-lhes a sociointeração e a abertura para os desdobramentos semânticos dos saberes que circulam na escola.

A proposta de dissociar o ato de ensinar do educar, reduzindo o docente a mero prestador de serviços, transmissor de conteúdos sem criticidade, parte de uma “lógica que desconsidera não somente os pressupostos pedagógicos de pluralidade de concepções e liberdade de pensamentos existentes na CF/88 e LDB/96, como também restringe o currículo escolar a sentidos mecanicistas, molda a prática docente a técnicas de ensino, bem como se apresenta enquanto antidualógico e, assim sendo, antidemocrática. Em diálogo com Abrucio (2016), reitero a ideia de que

A escola não é extensão da casa dos pais dos alunos. Todos os sistemas educacionais mais estruturados no mundo seguem esse pressuposto, uma vez que partem da visão de que a escola tem um papel importantíssimo na socialização das pessoas, dando elementos que são fundamentais para os indivíduos se desenvolverem intelectualmente e no plano dos valores. É claro que a socialização da escola se soma à feita pela família e por outros universos presentes na formação dos indivíduos. E a complementariedade e o conflito entre essas esferas são, ambos, essenciais para que as pessoas construam sua visão de mundo a partir do contraste de ideias e experiências. Tentar evitar essa relação é fazer com que os filhos fiquem presos apenas ao que pensam os pais, gerando uma visão anacrônica de mundo. (ABRUCIO, 2016, p. 62)

Esse é um debate que reforço à luz das discussões que tanto professores, quanto alunos endossaram na nossa pesquisa- a inserção ou investida mais agressiva desses familiares dentro da sala de aula.

E1.P.RC *Infelizmente hoje no país nós estamos cercados envoltos de igrejas, de conceitos religiosos, onde as famílias não aceitam que você faça uma intervenção pedagógica, por exemplo, sobre o folclore. Imagine você ter que trabalhar o folclore, mas você não pode tocar no folclore, porque você não pode levantar os*

mitos porque os mitos estão ligados a uma religião que não seja essa cristã, ao qual os pais, os avós e os tios que são do público que a gente serve, que fazem parte.

El.P.RC *Eu tive uma experiência muito doloroso há 2 anos quando uma avó onde estou atuando como coordenadora, me pediu que a netinha dela não participasse de um evento pedagógico que era o tema do folclore porque falava de uma religião de matrizes africanas e eu bem firme disse para ela: “Vó, a sua educação doméstica cabe a você como família e a minha educação instituição cabe a mim como coordenadora. Eu não vou a sua casa lhe dizer como educar suas filhas, você não vem aqui na minha escola dizer o que fazer com meus professores e meus alunos. Elas vão participar sim, até porque vale a participação pedagógica no ano letivo e dia letivo como outro qualquer. Nunca mais saia da sua residência para me dizer o que fazer dentro da minha escola”. A partir daí virou-se um rebuliço, foi triste, foi chororó, porque todas as pessoas de religião cristã se sentiram magoadas com a minha fala, mas ninguém imaginou, pensou naquele outro público que são de matriz africana como se sentiram agredidas.*

Em reforço ao que busco refletir e em diálogo com as discussões propostas por Abrucio (2016), apresento os questionamentos apontados por Penna (2017) quando diz que

Temos aqui uma definição do que seria essa prática: “você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional”. Uma dissociação entre o que é a matéria e o que está acontecendo no mundo, na realidade do aluno. A afirmativa de que o professor não poderia discutir essa realidade, ele teria que se ater à sua matéria – e nós sabemos que isso na prática é impossível, porque dialogar com a realidade do aluno é um princípio educacional estabelecido para tornar o ensino das disciplinas significativo. “Adota ou indica livros e publicações de autores identificados com determinada corrente ideológica”: eu sempre faço o mesmo desafio – gostaria que alguém me indicasse um livro que não é identificado com uma corrente ideológica. Mas eles operam com outra dissociação questionável entre ideologia e neutralidade. Terceiro: “impõe a leitura de textos”, “mostra apenas um dos lados”, o professor de novo como um manipulador (PENNA, 2017, p. 37).

Todas essas reflexões sobre a defesa da neutralidade docente, currículo escolar focado sob forma conteudista, dissociação do ensinar e do educar, críticas aos estudos freireanos, marxistas (entre outros), bem como a negação das discussões sobre direitos humanos e multiculturalidade, nos leva a ponderar acerca de quem são os sujeitos que se beneficiam mais, a partir das formas que o currículo e a docência se organizam sob a lógica do que propõe o Escola sem Partido; bem como refletir sobre quem seriam os subalternizados, os discursos que tem sido expelido para fora do currículo (seu exterior constitutivo) e aqueles que estariam em hegemonia, nessa proposta de ordem social democrática'. Por conseguinte, tais ponderações nos direcionam a discorrer para além dos sentidos de

democracia escolar mobilizados nos repertórios discursivos de grupos com demandas reacionárias; pensar quais os sentidos fixados acerca do que é e do que não é currículo, docência e qualidade de ensino.

4.2.1.3 (...) *Ano retrasado nós tivemos uma bancada evangélica toda tomando conta do conselho tutelar e eles entrando dentro da escola...* (E2.P.RC)

Entre as narrativas analisadas, uma das discussões mais presentes diz respeito ao crescimento vertiginoso das interpelações de cristãos evangélicos às escolas contemporâneas -principalmente às públicas. Não é de agora que as políticas educacionais são disputadas por setores religiosos. Basta recordar, a partir de estudos acerca da história da organização escolar brasileira, a influência da Igreja Católica, inclusive na formulação de políticas educacionais.

Entretanto, em se tratando das investidas evangélicas ao contexto escolar atual, não estamos falando apenas das tentativas de controle do currículo escolar e das práticas do docente em termos de pressionar gestores, reuniões de pais e mestres ou secretarias locais de educação.

As narrativas acessadas pela pesquisa explicitam uma realidade que tem nos inquietado que é a inserção de religiosos fundamentalistas, seja em conselhos tutelares, seja em bancadas parlamentares, e suas investidas mais ousadas ao adentrarem -literalmente- no espaço escolar, muitas vezes, dentro de salas de aula, para vigilância dos professores e de suas didáticas de ensino.

E2.P.RC Ano retrasado nós tivemos uma bancada evangélica toda tomando conta do conselho tutelar e eles estão entrando dentro da escola, estão tempo inteiro nos vigiando, o que essa professora está fazendo aí. E assim, eu não tenho mais conversa com meus colegas, eu converso com meus alunos, porque chegou num clima que não dá, eu também eu sou tida como rebelde, a professora que dá problema em Camaçari, em Salvador eu ainda não me rebelei não, mas em Camaçari você chega na secretaria de educação, vão dizer assim, aí você pergunta onde está a professora XXXX está lotada, a professora problema... me jogaram para uma escola bem longe, bem longe mesmo para poder ficar calada, eu pego dois transportes para poder chegar na escola, dentro já de Camaçari para vocês terem noção, para eu ficar de boca fechada, só que eu não me calo.

Essa é uma realidade não exclusiva apenas das escolas públicas. Em nossas narrativas, as escolas privadas também têm relatado investidas mais incisivas de setores evangélicos.

E5.P.RC Trabalho na particular classe alta, então o grupo, o meu público, ele traz valores de várias comunidades políticas, então acho que o cristianismo tem um peso aí, que sim cercea nossa prática, não só isso, mas a branquitude em si, não posso

dizer que a branquitude é uma política, mas sim eu acho que o perfil do meu público é um perfil que dita o meu discurso, eu sinto que a minha prática docente, de modo muito triste eu digo isso, mas eu preciso, de certa forma, entregar um produto, o desejo daquele público. E sempre que eu tento educar, abrir para a diversidade eu encontro resistência, por exemplo, eu sou professora de redação e de literatura, então, o livro com qual eu trabalho na minha escola é o melhor da poesia brasileira, por exemplo, é um livro que tem autores homens brancos, aí eu aproveito esse livro que já está na grade curricular para provocar e trazer autores e autoras periféricos como Miranda Muribé. Escritoras aí, escritoras como Conceição Evaristo para ir quebrando essa canonização, certo. Eu faço isso, mas eu percebo que existe esse questionamento das famílias que eu estou dando aulas mesmo, por que ela não está falando do livro, sabe?

Os discursos reacionários ao currículo escolar oficializado, em geral se voltam contrários a tematizações de debates sobre religião de matriz africana, gênero e diversidade sexual, discussões marxistas ou darwinismo. Desde o surgimento do projeto de lei do Escola sem Partido (867/2015), diversas denúncias contra escolas ou professores, em Secretarias de educação e Ministérios Públicos, têm ocorrido por parte de pais e mães evangélicos no tocante aos filhos que não são liberados de participarem de atividades dentro e fora de sala de aula, relacionadas aos temas supracitados.

Nesse sentido, considerando que o Congresso Nacional - por parte de uma forte e bem articulada bancada evangélica- e a Presidência da República têm impulsionado as pautas com demandas desse setor, não é espantoso que, em 2019, por meio da Lei 13.796, a LDBEN tenha sido alterada para fixar, em virtude da escusa de consciência¹², prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa.

De acordo com a lei

Art. 7º-A Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades, devendo-se-lhe atribuir, a critério da instituição e sem custos para o aluno, uma das seguintes prestações alternativas, nos termos do inciso VIII do **caput** do art. 5º da Constituição Federal:

(Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019)

¹² Escusa de consciência é o direito que a pessoa possui de se recusar a cumprir determinada obrigação ou a praticar certo ato por ser ele contrário às suas crenças religiosas ou à sua convicção filosófica ou política. Trata-se de um direito fundamental assegurado pelo art. 5º, VIII, da CF/88.

Essa lei, vale salientar, tem sido utilizada como estratégia para negativa de estudantes cristãos em participar de atividades escolares concernentes às temáticas acima citadas, conforme narrativa abaixo:

E4.E43.F Em partes. Sou evangélica e não quero debater nada de diversidade, gênero e outras coisas relacionadas à sexualidade. Eu tenho o direito de me negar a ir, mas tem professores que não são democráticos e ficam ameaçando dar nota baixa ou zero na atividade.

Na medida em que os estudantes se distanciam das discussões diversas, abrem-se ao intolerante, mesmo que essa não seja sua intencionalidade. Dar espaço ao risco, ao desconhecido, ao estranho. O estudante que se ausenta, contribui diretamente para o fortalecimento das investidas religiosas nas práticas curriculares.

Tais tentativas de controle do currículo por grupos religiosos fazem parte de uma disputa antiga no percurso da educação brasileira, desde o período colonial, em que os religiosos fazem uso da prerrogativa do respeito à diversidade religiosa, previsto em diversos dispositivos legais que balizam as políticas curriculares, para, na verdade, passarem vetos e censuras a diálogos com religiões não cristãs e discussões concernentes aos direitos sexuais e reprodutivos. Contudo, esse é um cenário que não diz respeito apenas ao Brasil, mas também a diversos outros contextos escolares, como, por exemplo, o norte-americano.

Em 1995 (data da publicação do livro “Escolas democráticas”). O curriculista Michael Apple já chamava atenção sobre esses enfrentamentos com grupos e demandas políticas diversas, sobretudo setores religiosos, frente à escola. Disse o autor,

Nosso próprio tempo oferece muitos exemplos de tensão entre a obrigação estatal de salvaguardar a democracia e o direito democrático de grupos de interesse divulgarem suas idéias. Por exemplo: as escolas públicas de uma sociedade democrática destinam-se a oferecer acesso a um amplo leque de idéias, assim como um exame crítico delas. Enquanto isso, vários grupos com interesses específicos, principalmente os fundamentalistas religiosos, exigem que as idéias e materiais passíveis de serem valorizados nas escolas se limitem àqueles que defendem seus próprios valores. (APPLE, 1997, p 21)

Afinado com Apple (1997), relembro as discussões de Biesta (2017-b) acerca dos riscos de se educar ao desconhecido, àquilo que desestrutura o aprendente. Quando nos deparamos com resistências ao que é estranho, ao diferente, esse risco em sair da zona de conforto gera desconfiança, conforme reforça Biesta (2017-b)

O desejo de tornar a educação robusta, garantida, previsível e livre de riscos é, de certa forma, uma tentativa de negar que a educação sempre lida com "matéria" viva, isto é, com seres humanos, e não com objetos inanimados. O desejo de tornar a educação robusta, garantida, previsível e livre de riscos é uma tentativa de esquecer que, em última análise, a educação deve aspirar a ser dispensável - nenhum professor quer que seus alunos sejam alunos para sempre - o que significa que a educação deve necessariamente ter uma orientação para a liberdade e independência daqueles a quem está sendo ensinado. (BIESTA, 2017-b, p.17. Tradução minha).

E5.E62.F Tem assuntos que não gosto de estudar. Daí vou escutar música ou ler outro assunto para alguma prova. Quando é algum conteúdo que eu gosto, eu me empolgo e presto mais atenção.

E6.E94.F Gosto de saber de tudo o que é notícia, conhecimento. Escola é para aprender mesmo, não tenho conteúdos preferidos. Por mim, aprender tudo é necessário para ser bem informado.

Numa sociedade democrática, de acordo com Apple (1997), nenhum indivíduo ou grupo de interesse pode reivindicar a propriedade exclusiva do saber e dos significados possíveis. Para tanto, o autor destaca a importância de se conceber um currículo que permita a vivência de um pluralismo, o acesso ao outro e à diferença.

Um currículo democrático inclui não apenas o que os adultos julgam importante, mas também as questões e interesses dos jovens em relação a si mesmos e a seu interesse no mundo. Um currículo democrático propõe aos jovens que abandonem o papel passivo de consumidores do saber e assumam o papel ativo de “elaboradores de significados”. Reconhecer que as pessoas adquirem conhecimento tanto pelo estudo de fontes externas quanto pela participação em atividades complexas que requerem a construção de seu próprio conhecimento (APPLE, 1997 p. 30-31).

4.2.1.4 A escola valendo-se da experiência”: sujeitos da experiência

A discussão da escola enquanto espaço de experiências tem sido problematizada, frequentemente, por diversos autores contemporâneos. Trata-se de uma reflexão para pensar, conforme Masschelein (2013), na suspensão dos processos educativos no interior da escola, em outras palavras, esse espaço em seu tempo-livre para oportunizar múltiplas possibilidades da vivência de experiências enquanto movimento curricular, a despeito de papéis sociais e das exigências/demandas ou deveres impostos pela sociedade à escola. É um tempo presente ocorrendo aquém do presente extramuros. Para esse entendimento de escola como espaço da experiência, fixa-se sentidos de escola democrática.

É refletir, concordando com Albuquerque Júnior (2016), quando ele evidencia a emergência de perceber qualquer aula, de qualquer componente curricular, bem como as atividades fora do ambiente de sala de aula, implicando em um “sair de si”, do aluno, um “confrontar-se com outras possibilidades de ser humano, de ser sujeito, de ser homem, de ser mulher, de ser masculino, de ser feminino, de ser social, de ser político, de ser ético, de ser estético”. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016, p. 26)

Essa discussão se fez presente entre as narrativas acessadas, reiterando os sujeitos da educação enquanto sujeitos da experiência (LARROSA, 2004), conforme exemplo abaixo:

E5.E3.F Na minha escola além dos conteúdos de várias matérias, temos também aulas de línguas e algumas experiências políticas com grupos de discussão que todo mês traz convidados diferentes para um debate as vezes com simulação de júri, pra gente votar. Acho isso legal e faz da escola mais democrática.

E3.P17.F Eu lamento que estamos sem aula presencial. Muitas vezes a gente tinha aula nas comunidades. Como professor de Biologia já levei alunos para ver os biomas da Ilha toda. Passamos 1 semana debatendo as experiências e dúvidas do que vimos nas trilhas.

A defesa de escola como instituição que privilegia o pluralismo e a diferença, a partir das relações sociais existentes em seu interior, implica em operar com a compreensão de que nenhum processo de nomeação, significação e atuação se dá desconectado dos processos de subjetivação decorrentes das relações sociais de um sujeito singular com o outro. Assim sendo, estabeleço uma articulação entre processos de subjetivação (da construção do sujeito singular e suas relações com o outro) e escola, a fim de apontar a ideia de escola como espaço potencializador de um ensino-aprendizagem produtora a partir dessas relações sociais que ocorrem em seu interior, das possibilidades que decorrem dessas relações e, sobretudo, a partir da experiência. Por conseguinte, pensar em tudo isso implica em problematizar ou refletir sobre educandos enquanto sujeitos da experiência.

Trago para o debate a categoria ‘experiência’ com o objetivo de apostar nela enquanto categoria potente para processos de subjetivação no interior da escola (mas não somente nela). Ou seja, parto da defesa de uma educação valendo-se da experiência (LARROSA, 2004), de conceber a escola como espaço de socialização e/ou subjetivações a partir, também, da vivência de experiências. Ao estabelecer/defender essa interface processos de subjetivação/experiência-escola, contraponho-me, pois, às defesas de sentidos de uma educação sem a escola ou a sem a escolarização. Na narrativa abaixo, a docente ressalta como a escola precisa estar além dos seus próprios muros, refletindo o que está ao redor, para estabelecer relações com o conhecimento escolar de uma maneira que entrecruze as subjetividades, as vivências do aluno enquanto sujeito social, da comunidade.

E2.P.RC *a gente precisa produzir textos dentro da escola, precisa fazer esse projeto, porque o projeto é da escola, é do ano letivo, é daquela escola, é daquela comunidade porque nós temos o currículo, mas o projeto que vai nortear as nossas ações é o que está dentro escola, é o que vai falar daquela comunidade, a gente precisa entender, sentir a fala da comunidade, a fala dos nossos alunos ali naquilo para poder trabalhar, então se a gente não se vê naquilo, não faz sentido em nada e aí eu não vou trabalhar com aquele livro didático porque a minha comunidade da Liberdade nunca foi falada naquilo ali. Até nos cadernos que eu cheguei e encontrei na rede de Salvador, os cadernos da nossa rede, gente aquilo ali falade determinados recortes, determinados lugares, ela não fala de uma Salvador, e ela não acabam unindo os pólos, meu aluno da Liberdade conhece o Farol da Barra como um ponto turístico, mas ele não conhece a comunidade do Calabar, ele não conhece a outra comunidade periférica que tem ali perto.*

Antes de ir mais adiante com a reflexão sobre a interface escola-experiência, a partir das narrativas acessadas, é preciso destacar o sentido de experiência com o qual se opera nessa tese. O significante ‘experiência’ aqui posto não diz respeito àquele positivista de um real possível de ser testado pela experimentação ou experimentalismo. Tampouco a ideia de técnicas ou tipos de experiência a serem propostos ou materializados em currículos escolares ou em quaisquer outros dispositivos, ou a ideia de experiência a partir da informação ou do excesso de informação. Coaduno com Larrosa (2004) quando reitera que

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação, o que mais lhe preocupa é ter bastante informação, cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2004, p. 154).

Parto da defesa de sentidos de experiência, mais particularmente, de experiência na escola, a partir das contribuições de estudos da filosofia e da filosofia da educação entendendo esse significante como uma oposição ao imediatismo, ao objetivismo e aliando-se ao desejo de saber. É

compreender a experiência instituindo-se na/pela linguagem. O sujeito da experiência instituindo-se na/pela linguagem. Como afirma com Larrosa (2004)

As palavras produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos baseando-nos em nossa genialidade, em nossa inteligência, mas valendo-se de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido aos que somos e ao que nos acontece. E isso, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras, o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (LARROSA, 2004, p. 152)

A experiência por si só é um anti-essencialismo. É travessia e perigo, abertura e exposição. É receptividade e transformação. A experiência é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem pré-ver, nem pré-dizer. Não é a verdade das coisas, mas o sentido ou sem-sentido do que nos acontece. Ninguém pode aprender a experiência do outro, a não ser que ela seja narrada. A partir da experiência, mais particularmente ao que nos compete problematizar, a partir da experiência na escola, o sujeito singular em relação com o outro se (des) estabiliza. Subjetividade é subversão de si. É uma forma de nos desumanizarmos de nós mesmos, do que parecíamos ser (LARROSA, 2004). Não é a verdade das coisas, mas os sentidos e o sem sentido que nos passa.

O sujeito da experiência é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não é um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo. Não é um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, “mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo do qual faz experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, aquele a quem nada acontece, seria um sujeito firme, impávido, inatingível, anestesiado” (LARROSA, 2004, p. 163).

Em diálogo com Larrosa (2004), trazemos as reflexões propostas por Masschelein & Simons (2013), quando evidenciam que

Na escola fala-se à nova geração e ela é convidada a deixar o seu mundo da vida. Consiste na exposição e na reunião de jovens em torno de uma matéria (assunto) de preocupação. Em outras palavras, é um espaço que deveria ter a força de reunir e expor de tal modo que os jovens fossem colocados na “(ex)posição” na qual se tornam estudantes, e assim fossem capazes de começar a dar sentido, eles próprios, ao mundo e fossem capazes também de “formar” a si próprios pela prática e o estudo, pelas habilidades e o conhecimento. Como tal, ele está convidado a falar. (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p.31).

Assim, uma educação valendo-se da experiência, de processos de subjetivação na relação com o outro (o sujeito como o outro do outro) requer ou implica em uma escola em que o sujeito da experiência, segundo Larrosa (2004), é um sujeito sob risco em uma educação de riscos,

É um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele que nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta. (LARROSA, 2004, p. 161)

E6.E86.F Eu sinto falta da escola. Reclamava tanto e agora vejo que a pandemia tira esse direito. Minha escola é democrática e tem tanto espaço interessante pra pensar e vivenciar os saberes. Lembro de uma produção que fizemos de material reciclado e que serviu pra vender e doar os valores arrecadados pra caridade. Aprendemos a criar e refletir sobre aproveitamento de materiais que parecem inutilizados.

A escola se institui na e pela política, e entendê-la nessa relação implica na aposta em processos de subjetivação que reiterem as relações entre o eu e o outro. Negar a escola enquanto espaço de aprendizagem é negar a possibilidade dos ‘riscos’ que o aprendente venha a ter, quando imerso ao ensino. Aprender é um risco, é uma desmobilização que desloca o aprendente da zona de conforto, e para correr risco é preciso ter ‘confiança’ no professor, conforme nos propõe Biesta (2013).

Uma formação ou educação sem escola ou fora dela pressupõe a inexistência de relações entre pares, de socio-interações entre crianças e jovens, é um processo que propicie um distanciamento da diferença e pluralidade a partir das relações com o outro. Não negamos aqui as potencialidades de outros espaços para além da escola no tocante ao processo de ensino-aprendizagem. Porém, reiteramos a limitação e incompletude desses lócus formativos no que concerne à educação dos sujeitos.

[...] a escola [...] não é a única responsável para produzir mudanças, mas é uma instituição relevante que pode contribuir enormemente para que transformações sociais aconteçam. é preciso lutar para que seja um espaço amplo de debates e conflitos no sentido de desconstruir as desigualdades, estigmas, estereótipos e preconceitos. (ARAÚJO, 2014, p. 194 APUD GABRIEL, 2016, p. 119)

É pensar a escola em um “arranjo particular de tempo, espaço e matéria em que jovens são colocados em companhia de (alguma coisa de) o mundo de um modo específico”. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016. p. 23).

Entendemos que as violências diversas, a precariedade de muitas escolas públicas no tocante à estrutura, aos recursos humanos e aos baixos desempenhos não implicam em fechamento ou esvaziamento ou “desocupação” dessa instituição. Ao contrário, concordo com Kohan (2017), quando reforça que

É agora, nesse momento de crítica e dissolução da forma da escola, que queremos repensá-la amorosamente para reencontrar sua especificidade e sua autêntica natureza. Atualmente, estamos assistindo a certa dissolução da escola. A escola, diz-se já não é o único lugar da educação, e talvez não seja o mais adequado. A escola, diz-se, se transformou em um lugar obsoleto, desagradável e ineficaz. A aprendizagem, diz-se, se dá em todos os lugares e a qualquer momento. (KOHAN, 2017, p. 9, In: Elogio da Escola, LARROSA, 2017).

Conforme reflexão anterior (FREITAS FILHO, 2019) falta de professores, violências dentro de sala de aula, altos índices de bullying, de absenteísmo, repetência ou evasão escolar não são questões passíveis de superação a partir do fechamento de escolas ou de uma proposta de militarização delas; a mesma escola que pode atenuar desigualdades sociais e não dar conta do fracasso escolar, é aquela que tem as potencialidades e/ou os mecanismos para a sua melhoria.

Em diálogo com Masschelein & Simons (2013), reflito acerca das razões que impulsionam as interpelações ao currículo e docência na escola brasileira contemporânea, a partir de micro e macropolíticas que impulsionam censuras e vetos à liberdade de cátedra, de pensamento e à diminuição da presença do estudante em sala de aula (a ver como exemplo, a proposta do ensino fundamental a distância, militarização de escolas regulares e a MP da Educação domiciliar).

Por que há tantas tentativas -tanto dentro da escola quanto da sociedade- para domesticar as escolas, ou seja, para dar à mudança pedagógica uma direção específica, e portanto impor normas psicológicas, éticas, políticas ou sociais. Mas essa imposição tem a ver muitas vezes com o controle dos riscos da educação escolar, e portanto já tem a ver com o reconhecimento do potencial radical, e até mesmo revolucionário das escolas. Decidir por ou permitir a educação escolar implica aceitar que o que é valorizado por uma sociedade (e seus adultos) está sendo colocado sobre a mesa, e portanto pode ser fundamentalmente questionado e desafiado. A escola se opõe a toda reivindicação de naturalização ou sacralização e a todos os movimentos de conservadorismo e restauração associados a essas reivindicações. É nesse sentido que a escola está sempre afetando a sociedade e é sempre intrinsecamente “política”. A forma escolar, com as suas pressuposições utópicas e antinaturais, é uma intervenção política. (MASSCHELEIN & SIMONS, In LARROSA, 2017, p 58) .

Nessa mesma direção, e como já tive oportunidade de explicitar em publicação anterior, (FREITAS FILHO, 2019),

A escola é espaço de socialização, de interlocução entre pares. Crianças/jovens com crianças/jovens, crianças/jovens com adultos. Educar é apresentar um mundo ao

outro, não um mundo pré-estabelecido, acabado. Mas apresentar possibilidade(s) de mundo. São potencialidades que se instituem a partir de processos de subjetivação. Processos de subjetivação movimentam a busca de si, o sujeito desfazendo a si em busca de si. O sujeito como o outro do outro. (FREITAS FILHO, 2019, p. 5).

A escola é a instituição social mais legítima para educar por meio do conhecimento escolar (Gabriel, 2013). Ela mobiliza conhecimentos experienciais. Uma experiência em educação na escola implica em inversão, contingência, a passagem pelo/no mundo, ‘convite à luta’ (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016). Uma educação do plural em busca do eu. É um tornar-se presença (BIESTA, 2017-a, p.21.)

O tornar-se presença do sujeito como um ser singular, como alguém *um*, só pode ocorrer no que se poderia chamar, de modo pouco preciso, uma situação social. “Quem é este alguém” não pode ser resolvido por meio de uma introspecção, mas precisa de um encontro com outros. (BIESTA, 2017-a, p. 72). Ninguém pode se tornar presença, um sujeito *um*, quando esse espaço de se tornar presença só pode relegar o sujeito a certa posição fixa, a um ponto no mapa (BIESTA, 2017-a, p.73).

Destaco as reflexões de Albuquerque Junior (2016) quando reforça que

A estratégia discursiva que adotamos em sala de aula deve levar em conta, inclusive, os afetos, as afecções, as emoções, as comoções que vai provocar a quem se ensina. Devemos romper completamente com a imagem racionalista de ensino, que o pensava como direcionado apenas à razão, à consciência. Quando elaboramos uma aula evidentemente devemos pensar no que ela vai ser motivo de reflexão, do pensamento, que mudanças nas formas de pensamento queremos alcançar, mas isso não acontece apenas apelando para a consciência. Nós humanos somos racionalidade, mas também emoção, sentimento, afeição e inconsciente. A aula não se fará apenas com a consciência, mas ela será bem efetiva se provocar emoções, se levar o aluno a sair de fora de si no sentido de se comover, mover seu pensamento, mas também seus sentimentos para longe daqueles que tinha inicialmente. A capacidade de impregnação, de subjetivação, de fazer efeito numa aula está na razão direta de sua capacidade de seduzir, de encantar, de fascinar, de emocionar, de comocionar quem a presencia. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016, p. 35).

Reitero, pois,

A escola como espaço de qualificação, socialização e subjetivação (Biesta, 2012) estimula o afeto. O ser afetado pela afetividade, instituído no/pelo mundo a partir do outro e com o outro, considerando as diferenças entre eles. O além da sala de aula e dos conteúdos. O recreio, o pátio, as tarefas extraclasse em equipe e as práticas de esportes (ambientes de socialização que a Educação doméstica não abrange). (FREITAS FILHO, 2019, p. 6).

Considero a aprendizagem permeada pelas relações de afeto, contradições e diferenças do outro na perspectiva de instituição do sujeito, o sujeito como o outro do outro. Igualmente,

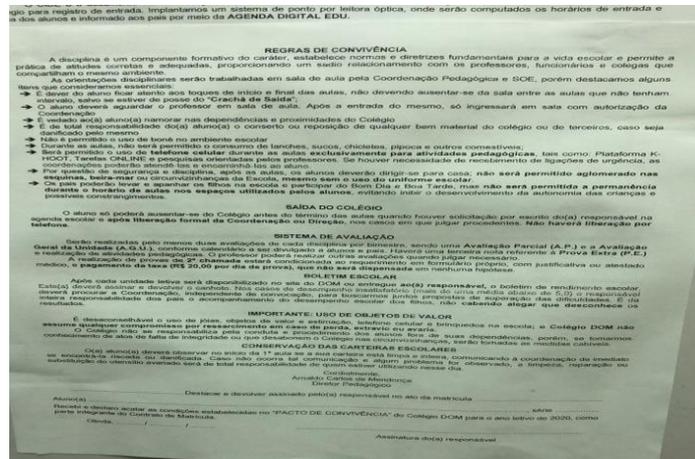
compreende as potencialidades do aprender com o outro, a partir das relações e trocas de saberes experienciais entre pares, a partir da escola.

O sentido da palavra ensino remete ao ato de produzir marcas em alguém. Sabemos por nossas experiências pessoais que nossos melhores professores, aqueles que chamamos de mestres, foram aqueles que nos marcaram de forma definitiva, no pensamento, no corpo, na subjetividade. (ALBUQUERQUE JUNIOR ,2016, p. 35).

Se o objetivo do ensino é pôr marcas em outrem, é marcar o aluno, conforme reflete Albuquerque Junior (2016), ensinar não pode ser uma via de mão única , uma simples oferta de algo que vai nutrir o estudante de informação e conhecimento. Uma aula deve basear-se numa atividade de discussão, de partilhamento de ideias, de emulação entre distintas posições. Se educar é conduzir para fora, é estimular o aluno a uma experiência, para fora de si, o ato educativo também deve implicar na saída de próprio professor de seu lugar, um deslocamento de suas verdades e certezas, uma saída para ir ao encontro de seu aluno. (ALBUQUERQUE JUNIOR ,2016, p. 37).

4.2.1.5 “O cabelo deve estar cuidadosamente arrumado para o uso correto da boina”

Embora o título dessa subseção remeta às orientações ou normas de condutas de instituições militares, mais especificamente aquelas voltadas às escolas cívico-militares, por outro lado a proposta aqui é debater as significações acerca do disciplinamento de forma mais ampla, um significante que vincula sentidos de escola democrática a partir da ideia de ordem/regras de conduta. Essa foi uma realidade constatada em narrativas não apenas da escola cívico-militar pesquisada, como também nas duas escolas privadas do Recife e em uma escola pública da Bahia.



Pacto de convivência, Colégio Dom, 2020.

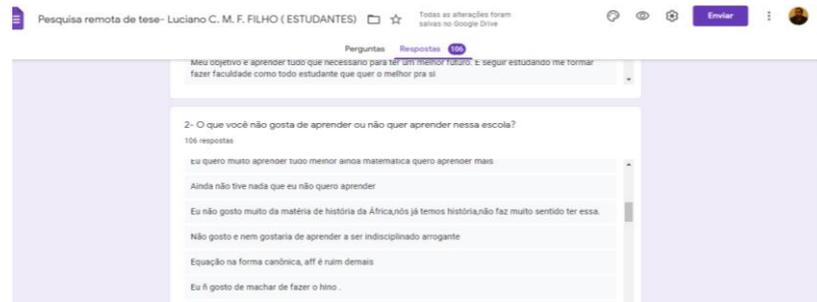
A análise aqui posta, não busca positivar ou negativar os sentidos de escola democrática fixados nas escolas em questão, a partir de juízos de valor, mas sim tenta compreender os mecanismos discursivos para a defesa de tais sentidos. Afinal, compreendemos que a discussão sobre indisciplina escolar nos é cara, atualmente, ainda mais quando pensamos nos índices de agressão verbal e física de alunos contra professores ou no tráfico de drogas dentro ou nos arredores da escola, por exemplo.

A questão do disciplinamento, a meu ver, não se configura como um equívoco ou erro enquanto elemento estratégico na implementação de políticas, sobretudo as curriculares, no espaço escolar. Contudo, há de se problematizar quando esse enfoque no disciplinamento tende a ocupar o espaço de significantes vazios como qualidade de ensino, prática docente, currículo etc. sem compreender diversas outras questões que dizem respeito à forma como lidamos com o conhecimento escolar, inclusive numa perspectiva, também, afetiva. Soma-se a isso a questão de perceber a docência como profissão, logo pensar a formação que o docente tem, inclusive em termos de didática, que militares não dispõem, por exemplo.

Esse é um debate que nos aproxima das reflexões propostas por Foucault, não somente em obras como “Vigiar e Punir (1987), mas também em boa parte de seus textos, inclusive naqueles que transcrevem entrevistas. Na esteira desse debate, também, destaco as contribuições de Judith Butler (2018, 2019, 2020), ao problematizarem disciplinamento em função do controle e da vigilância, sobretudo da expressão dos corpos.

Na cadeia de equivalência do significante escola democrática em interface com disciplinamento/disciplina, há de destacar a categoria “corpo”. Não somente para se entender escola como um espaço de corpos reunidos (BUTLER, 2018), “enfileirados e em posição de marcha”, mas também aqueles corpos que, continuamente, se chocam/se esbarram/se tensionam, literal e figurativamente. É o destaque, igualmente, de uma engenharia ou espaço proposto, por vezes, para o controle desses corpos, mas que como toda engenharia em uma dinâmica social, está sujeita a resistências, às recriações. Esse é um debate bastante profícuo em campos de estudos referentes às teorias queer, feministas, decoloniais etc. Contudo, diz respeito a qualquer problematização sobre escola ou quaisquer espaços sociais, sob a lente teórica dos pesquisadores das ciências humanas.

E4.E31.F Eu não gosto de marchar, de fazer o hino.



E4.DP (Manual de conduta)

Para os meninos, o cabelo deve ser cortado de modo a “manter nítidos os contornos junto às orelhas e o pescoço”. Eles também devem estar “bem barbeados, com cabelos e sobrancelhas na tonalidade natural e sem adereços, quando uniformizados”. O uniforme obrigatório para eles exige que usem, em dias letivos normais, camisa meia-manga com ombreiras, calça comprida, cinto, meia e sapatos sociais. Eles só podem usar bermuda para as atividades físicas.

Para as meninas, o cabelo deve estar “cuidadosamente arrumado” para o uso correto da boina. Em caso de alunas com cabelos médios ou longos, eles devem estar presos, mantidos “penteados e bem apresentados”. O uniforme estabelecido para as meninas prevê que elas usem saia-calça, camisa com ombreira e sapato social.

E6.DP (Pacto de convivência) Prezados senhores pais e alunos,

No Projeto político-pedagógico do Colégio Dom elegemos a participação da família, a boa convivência, o estudo e a disciplina como prioridades. Com uma escola organizada e regras bem definidas, todos crescem e potencializam a aprendizagem.

Regras de convivência

A disciplina é um componente formativo do caráter, estabelece normas e diretrizes fundamentais para a vida escolar e permite a prática de atitudes corretas e adequadas, proporcionando um sadio relacionamento com os professores, funcionários e colegas que compartilham o mesmo ambiente. As orientações disciplinares serão trabalhadas em sala de aula pela Coordenação Pedagógica e SOE, porém destacamos alguns pontos que consideramos essenciais:

- É dever do aluno ficar atento aos toques iniciais e finais das aulas;*
- O aluno deverá aguardar o professor em sala de aula. Após a entrada do mesmo, só ingressará em sala com a autorização da coordenação;*
- É vedado ao aluno(a) namorar nas dependências e proximidades da escola*
- Não é permitido usar boné no ambiente escolar*
- Será permitido o uso de celular durante as aulas, exclusivamente para atividades pedagógicas.*

Ao me propor a problematizar o significante disciplinamento e sua interface com escola democrática, busco, mais particularmente, tentar entender como esses atos de poder se dão via currículo escolar e nas tentativas de controle da prática docente. Esse movimento, vai ao encontro, também, de uma equivalência estabelecida ao discurso de “qualidade de ensino”.

Na contramão desse movimento discursivo, disciplina- controle do currículo e da docência- qualidade de ensino-escola democrática, ponho em evidência a potência da recontextualização dos textos em meio aos contextos escolares, à força do social em meio às relações na diferença. Tanto pode haver movimentos em que os sujeitos da prática destoam das discussões de pluralidade de um texto oficializado (vide o PPP da escola 4), como em outros contextos escolares, os sujeitos da educação reconfiguram a política do texto, conforme exemplo abaixo:

E6.P33.F (...) Em minha escola, por exemplo, o pacto fala para evitar namoro, mas os jovens beijam e se acariciam nos intervalos. Os jovens ousam sempre, e com eles revemos nossos conceitos de democracia.

No capítulo I do seu livro, “ O corpo dos condenados”, Foucault descreve como a punição para corpos e práticas subversivas se dá na expectativa de ir além do causar a dor, mas, principalmente, em impor àquele corpo a limitação do existir na forma subversiva à norma, um silenciamento e um aprisionamento literal e figurado do sujeito. No caso da escola, é um tipo de silenciamento dos gestos, formas, movimentos em articulação com uma “docilização dos corpos”. A escola exercendo o papel de poder disciplinar em face da indisciplina. Nesse caminho, problematizo aquilo que se nomeia como indisciplina, o que se põe pra fora no jogo da definição ao se falar em indisciplina em uma escola contemporânea. Rapazes com cabelos longos, corpos masculinos e femininos com tatuagens, piercings, as trocas de carícias, garotas com cabelos soltos etc. são fora da norma disciplinar? O que pensar sobre corpos transgêneros em escolas cívico-militares? Como os livros didáticos e respectivos componentes curriculares dão conta dos debates sobre educação sexual, nesses espaços?

A ideia da diversidade, em uma escola pautada no disciplinamento – independentemente dela ser cívico-militar ou não- requer a percepção da pluralidade como reitera Biesta (2017-a, p 135) “um conjunto de variações contra um pano de fundo idêntico ou um conjunto de posições dentro de uma estrutura geral” (BIESTA, 2013, p. 135). E isso dialoga com a ideia do autor de abrir espaço para a diferença

Levar a diferença a sério significa que temos de desistir da ideia de que podemos e devemos compreender e conhecer a outridade e a diferença antes de nos relacionarmos adequadamente com ela. É desistir da ideia de que o conhecimento do outro é uma condição necessária e suficiente para relacionar-se com o outro. A diferença requer uma atitude diferente para com a pluralidade e a outridade, uma atitude em que a ideia de responsabilidade é mais apropriada que a ideia de conhecimento, uma atitude em que a ética é mais importante que a epistemologia. (BIESTA, 2017-a, p. 136).

A escola que toma a disciplina rígida regulamentada como fator substancial para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, é a mesma que se depara com bons desempenhos a partir de práticas docentes que estimulam a criticidade, o questionamento ao contexto, e o reconhecimento da pluralidade. Nada impede o canto do hino nacional, o hasteamento da bandeira do Brasil, contudo, não serão essas práticas que garantirão bons desempenhos escolares, nem as contribuições mais substanciais para significar o exercício da cidadania.

***E4.E27.F** Acho ruim as regras da escola. Na rua faço diferente. Mas os professores são qualificados, as aulas têm sido boas, é o que importa. Tenho vários colegas que gostam e outros não, mas respeitam e seguem. É isso ou sair da escola.*

***E4.E29.F** Só não gostei de ter de cortar o cabelo, mas eu aceito essa decisão*

A partir dessas narrativas, corroboro minhas reflexões que a escola democrática nunca está firmada, está sempre em instabilidade diante da força dos antagonismos. Essa escola que possui estudantes críticos ao disciplinamento rígido, ao controle do corpo, é a mesma escola que dispõe de um alunado que aprova esse formato. A potência do conflito, do pluralismo no interior de uma escola, instituindo o processo democrático. Em minha análise, reitero, não cabe adjetivar quaisquer práticas das escolas acessadas, entretanto, observar e buscar entender os processos e mecanismos que se dão entre as relações sociais e dos atos de poder no contexto escolar e, por conseguinte, na recontextualização da política curricular.

Outro ponto a se destacar, diz respeito como as macropolíticas de estado são reformuladas no contexto da prática escolar. A mesma escola que está passível de proposições de práticas curriculares e docentes que desconsiderem nomes sociais de alunos(as) transgêneros ou que recebem orientações do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos sobre campanhas “educativas” de abstinência sexual, por exemplo, é a escola que se vê interpelada por jovens adolescentes em fase de descobertas, “aos beijos” no pátio ou em locais mais discretos, em troca de carícias- a diversidade sexual circulando no contexto . Não há estrutura que se sustente em meio à potência do antagônico.

***E5.E98.F** (...)Sim, ela é democrática. Na minha escola casais homossexuais se abraçam e andam de mãos dadas tranquilamente.*

Pensando os movimentos dos sujeitos e suas práticas discursivas, no jogo da significação, reiteramos que ao mesmo tempo em que eles se veem em situação de precariedade, eles são provocados a mobilizar sentidos que se insurjam pela mudança, pela (cri) ação. Conceber a ideia dessa escola precária abre espaço para a possibilidade de transformação desses corpos em crise, que se fundam no comum com outros corpos em instituição com o mundo. Ao mesmo tempo em que temos estudantes e professores em contraponto ao que lhe é crítico, colapsado, temos os mesmos docentes e estudantes em movimentos para vivenciarem o social. Esse é um debate que corrobora a ideia de currículo e práticas curriculares em meios a essas ações dos sujeitos da educação, a partir do que Melo (2019) reforça

Partimos da prática que se relaciona com a teoria, uma prática que se dá em instituições e, por isso, congrega múltiplos sujeitos inscritos em um projeto formativo, que chamamos de currículo. Este currículo construído na relação entre as políticas curriculares e as interpretações dessas políticas é praticado cotidianamente nas salas de aula pelos professores, no que denominamos de prática curricular. Prática esta desenvolvida pelo professor, mas que se relaciona com as múltiplas práticas fabricadas pelos outros sujeitos da escola. (MELO, 2019, p.27)

É justamente na impossibilidade de significação completa, perfeita ou final ou última, que ocorrem deslocamentos e, por sua vez, onde os antagonismos surgem promovendo nossas significações, ressignificações etc.

A reinvenção dos espaços, da arquitetura escolar é mais que necessária em tempos de pandemia e nos por vir pós-pandêmico. Uma abertura e rearranjo do espaço não somente para boa circulação de ar e distanciamento das mobílias, mas principalmente uma abertura para desconstruir uma lógica do controle, do enfileiramento e do controle dos corpos. Uma abertura para a liberdade desses corpos. Autoridade do professor, do gestor e um estudo regular, em boa articulação com o conhecimento escolar-científico não é sinônimo de um currículo “moral e cívico”.

Alguns atos cívicos, como canto do hino nacional, hasteamento de bandeiras, saudações à pátria não desqualificam a prática curricular, o ensino. Por outro lado, não se constituem como elementos substanciais para processos de subjetivação e para pensar índices de desempenho. Não é à toa, que os índices de desempenho referendados nas avaliações externas apontam as escolas públicas de ensino regular integral, Colégios de Aplicação e Institutos Federais entre as instituições mais bem avaliadas.

4.2.1.6 “Estou sendo filmada, estou sendo vigiada, eu nunca mais vou ser a professora que um dia eu fui” (E5.P.RC)

Se retomarmos as discussões ancorados em Ball (1992), mais precisamente acerca das problematizações concernentes aos ciclos de política e os respectivos contextos, apresento o contexto da pandemia como um recorte de tempo estratégico para se refletir sobre escola democrática em tempos de escolarização remota e/ou híbrida, sobretudo sobre a influência dela para a reconfiguração das práticas curriculares.

As narrativas docentes e estudantis produzidas sob forma remota, dizem respeito, por veze, às diversas experiências da prática em meio ao cenário não presencial na pandemia. Esse é um debate que destaca não apenas as adaptações e improvisos ocorridos ao considerarmos a carga-horária remota, mas também as investidas de vigilância e controle do docente por meio das filmagens de aula, estimuladas pelo Movimento Escola sem Partido.

Desde 2015, o estímulo para filmar ou gravar a aula do professor, dentro de sala de aula, vinha se tornando uma constante. Agora, a aula do professor é gravada na plataforma escolhida pela gestão escolar e acompanhada, ao vivo, pelos pais e mães de alunos. A princípio, esse “acompanhamento” seria natural, mais um fator para fomento de uma escola democrática, caso não estivesse sendo utilizado como “filtro”, censor do que pode ser ensinado aos estudantes e aquilo que pode ser questionado e repellido, conforme narrativa abaixo:

***E6.P.RC** É muito interessante essa discussão do antes da pandemia e o depois da pandemia do ensino híbrido, eu concordo inteiramente, mas isso reflete a realidade, o ensino híbrido na verdade está diante de uma câmera ele abriu espaço para a gente gravar uma realidade que ela já existia e que era latente.*

***E5.P. RC** Aí depois do ensino remoto, que eu estou sendo filmada, que eu estou sendo vigiada, eu nunca mais vou ser a professora que um dia eu fui, nunca mais, nunca mais, eu penso 3 vezes antes de falar, porque o meu público é um público muito conservador, e é o público que elegeram o Bolsonaro, então qualquer discurso que parece que é um discurso que questione a prática do presidente, é um discurso atacado, atacado mesmo. Os pais ligam, os pais reclamam, o que ela está fazendo, doutrinação, pronto, falei!*

O ensino híbrido, na verdade, não inaugura novidades em termos de filmagens ou gravações de aula online, ele está apenas legitimando práticas já existentes. A pandemia da Covid19, bem como seus efeitos mais devastadores no contexto sociocultural e político-econômico global, tem estimulado a nos repensarmos enquanto sujeitos e o cuidado de si (FOUCAULT, 1985), e repensarmos nossa relação com o outro e as reconfigurações de práticas sociais que a contingência dos isolamentos sociais ou protocolos de distanciamentos nos impõe. Todo esse cenário, apontado por alguns como a representação de um colapso, e por outros como um cenário de um ‘novo-normal’, revela, sobretudo, deslocamentos de sentidos, outrora fixados, para significarmos o que entendíamos por sociedade e

coexistência em sociedade. A crise sanitária provocada pela pandemia da Covid19 desestabiliza as relações afetivas entre sujeitos.

Desde o final do ano de 2019 até dado momento, mais precisamente no campo educacional, temos nos deparado com processos de ressignificação da escola e da universidade, assim como de suas políticas educacionais, em face do ensino remoto e/ou híbrido. Em meio ao imprevisível e/ou contingencial, o imprevisto e as adaptações ao contexto não-presencial têm sido exigidos dos professores, dos alunos e demais sujeitos da educação para que eles possam ‘dar conta’ do calendário letivo, apesar, por outro lado, das desigualdades de acesso digital por parte de diversos estudantes/assimetria digital (FREITAS FILHO, 2020), por conta das carências de recursos financeiros para disporem de conectividade. Estamos lidando com um cenário remoto que se diferencia bastante das atividades de Ensino a Distância/EaD, outrora realizadas.

À luz de um contexto contemporâneo, em que certificar, mapear os índices de avaliação de aprendizagem e suas metas de ranqueamento configuram o cerne de boa parte das políticas educacionais, ‘dar conta’ dos conteúdos previstos, das cargas-horárias instituídas, bem como do processo de escolarização dos estudantes, impõe responsabilizações e deveres a serem cumpridos, que por sua vez se acentuam no interior do cenário pandêmico do ensino remoto e tem nos revelado práticas que põem ‘sob rasura’ os sentidos de uma escola e de uma universidade democrática.

Muitos professores, por exemplo, estão sendo interpelados a produzirem apostilas ou materiais didáticos, bem como fazer gravações de aulas e também atendimentos a alunos, a pais e mães por *whatsapp*, em horários extras. Outro ponto a se destacar, bastante presente nas narrativas, diz respeito à elaboração e preenchimento de tabelas para atingimento de metas. Essa é uma prática que já vinha se consolidando nas escolas de educação básica, em face das avaliações externas e suas metas, mas que na pandemia, com o ensino remoto, se acentuou. Aula remota, hoje, de acordo com esses professores, tornou-se preencher planilhas de conteúdos dados, a serem dados, de atividades assíncronas realizadas etc.

***E1.P.RC** Nós estamos vivendo a escola da meritocracia, nós estamos trabalhando e escrevendo e pensando o que eu vou colocar naquela planilha, como eu vou preencher a próxima planilha. Porque hoje nós estamos trabalhando na escola do Excel. Cada atividade que a gente faz é necessário preencher outra planilha. A gente saiu desse mundo do ler e do escrever e pensar como construir uma educação de acesso. Hoje nós estamos construindo uma educação para planilhas.*

***E2.P.RC** Toda a meritocracia que está acontecendo em Salvador, desse conceito de que quanto mais em menor tempo, em menor custo você fizer, será melhor. E aí você fica condicionado aos números, não ao diálogo, não à troca, não às experiências, tudo isso tem sido deixado em segundo plano. Hoje nós estamos trabalhando com a*

educação das planilhas. Isso hoje é a realidade de Salvador. Ainda que nos digam vocês construíram o caderno... não, isso não é verdade.

E3.P.RC *É escola negócio, e a escola negócio, como a XXXX colocou, é a escola que está ali para entregar um produto a um cliente.*

Por mais que se reconheça a necessidade emergencial da opção pelo ensino remoto ou híbrido, em face da prevenção contra a disseminação da Covid19 -considerando, sobretudo, a potencialidade de grandes índices de contágios em instituições escolares e de ensino superior- é preciso atentar para as interpelações e/ou riscos que esses espaços educacionais vivenciam diante da uberização do ensino (SUSSEKIND, 2020), diante do fortalecimento das Edtechs e com a investida cada vez maior dos reformadores empresariais (FREITAS, 2012) para que as escolas e universidades adotem políticas de ensino híbrido como política oficial, sobretudo, em um cenário pós-pandêmico, conforme narrativa abaixo:

E3.P35.F *Sim, a pandemia criou obstáculos para o processo democrático na escola. O que mais me espanta é que os empresários da educação, donos de escolas querem aproveitar o momento sensível das pessoas, entre lutos, para passar o ensino híbrido como realidade permanente, sobretudo em escolas públicas. Vender softwares, plataformas, apostilas e o estado investindo menos em professores e nas escolas.*

Há, em circulação no debate, também, sentidos de escola e universidades democráticas reconfigurando-se na medida que a arquitetura do espaço, daquilo que se entendia por escola e universidade, tem sido desfeita ou é deslocada, provisoriamente, com o isolamento social e o ensino remoto.

Essas instituições, sua arquitetura e/ou seus espaços se apresentam, portanto, como um tipo de metáfora traduzida por meio da escolarização e/ou ensino, no caso, de forma remota. O ensino remoto passa a tomar dada centralidade no tocante a se pensar escola e universidade.

Por conseguinte, o sentido de escola e de universidade também se reconfiguram, sobretudo as lutas que a contingência histórica da pandemia COVID19 impõe, a precariedade do momento, do imprevisível, ao ressignificar também as políticas curriculares, as práticas docentes (suas narrativas) e a formação de professores, em articulação com novas tecnologias, e suas linguagens e metodologias.

O debate sobre a disputa de sentidos de escola democrática por meio do currículo, em tempos de pandemia da COVID19, requer pensar no por vir pós-pandemia, nos rearranjos dos espaços escolares e nas formas como as políticas vão ser formuladas e produzidas no contexto da prática.

Como conceber escola democrática em um cenário de ensino híbrido? O que estamos incluindo no currículo e o que expelimos pra fora dele, ao refletir sobre esse “novo-normal”?

Recordo que a produção empírica se deu em um cenário fortemente afetado por discursos acusativos à escola tendo em vista a mobilização dos sujeitos da educação, sobretudo das escolas públicas, para permanência em aula remota. Professores foram interpelados na ocasião ao retorno híbrido, à revelia de índices de infecção e morte em virtude da COVID19.

Esses enfrentamentos, em meio a demandas políticas de sindicatos de donos de escolas, de parlamentares, de governadores e prefeitos, fixa sentidos de escola democrática, estimulando uma reflexão que aponto salutar para esse debate, que é a questão das possibilidades de resistência e criação no interior de uma escolarização remota.

E4.E91.F Em nenhum momento fomos consultados sobre a volta ou não presencial às escolas. Eu não fui vacinado. Isso não é diálogo, não é democrático. A pandemia realmente enfraqueceu a democracia nas escolas.

E5.P41.F Antes da pandemia escola e professor não prestavam. Agora, todos querem o retorno imediato das aulas, mesmo sem todos estarem vacinados, pois escola voltou a ser serviço de utilidade.

Afirmo que no cenário atual de pandemia da COVID19, em meio às diversas interpelações e críticas voltadas às escolas, às universidades e aos sujeitos da educação e, considerando as respectivas crises, acaba que se permite o movimento da busca contínua para provisoriar algo, para perenizar deslocamentos, uma busca incessante que permite o presente da escola em um movimento de buscar mudanças (MENDONÇA, 2012). O sujeito abala ou rompe com o discurso que está aparentemente fixo, para, em resistência, poder construir sentidos antagônicos (MENDONÇA, 2012). Nessa busca, a escola/universidade vão se tornando, mesmo que não se torne ideal.

Por outro lado, demarco que não estou defendendo, que as dificuldades e/ou lutas e lutos que os sujeitos da educação têm vivenciado durante a pandemia sejam bem-vindas, ou que devam ser pormenorizadas ou passíveis de assujeitamento e aceitação acrítica (FREIRE, 2011). Muito pelo contrário, as contesto, as problematizo e tensiono na busca de caminhos possíveis de trabalho e vidas vivíveis (BUTLER, 2018), em meio ao que nos é contingente.

Considerar a ideia de movimentos coexistentes de crise ou colapso e de resistência dos sujeitos da educação na atuação pandêmica remota, nos parece potente nesse texto, para pensarmos não o esvaziamento ou a desqualificação dos espaços da escola , mas sim as brechas ou fissuras que permitem novas ‘roupagens’ ou não tão novas possibilidades performáticas do que até então

entendíamos por ensino-aprendizagem. É, sobretudo, nos permitir estudos teóricos que operem com a ideia da transformação desse corpo escolar/educacional em crise, desse corpo precário (BUTLER, 2018) .

Assumir precário o sentido de escola é considerar sua incompletude , por outro lado, sem abrir mão dessa mesma escola, traçando o elogio dela (LARROSA, 2017) e sua defesa. É possivelmente entender possibilidades de sua desestabilização enquanto montagem sempre provisória que envolve encontros, práticas e saberes em movimento. É perceber uma possibilidade de colapso desse corpo educacional , a partir da ideia de movimentos contínuos de permanência e de mudança. É falar da defesa da escola , problematizar os sentidos delas nesta pandemia, para (re)afirmá-las enquanto espaços necessários no processo de ensino-aprendizagem .

Na busca de um sentido ideal (inexistente) de escola em tempos remotos, resistindo e se insurgindo contra discursos acusatórios e de censuras, bem como diante das dificuldades diversas que surgem com o imprevisível e emergencial semestre letivo remoto -como por exemplo a falta de acesso digital por parte de grande parte dos estudantes brasileiros , a falta de merenda em escolas, bem como as dificuldades de espaço adequados para estudo remoto, sobretudo para estudantes com deficiência, ou em face do fato de professores não disporem de tecnologias e *expertise* em ensino remoto, ou serem responsáveis pela produção de apostilas e materiais didáticos para postagem em ferramentas como *google classroom, moodle*, etc ou as dificuldades vivenciadas por professores e estudantes de pós-graduação para dar continuidade às atividades dos seus grupos de pesquisa ou em produções e análises de empiria em pesquisas, entre outras situações- Os sujeitos da educação estão vivenciando o ensino-aprendizagem e a pesquisa a partir de performances diversas. "Novos sujeitos políticos só podem ser produzidos pela aceitação do desamparo" (SAFATLE, 2018).

O ensino remoto, realizado até então, reitera a necessidade de dar continuidade ao processo educativo em meio a improvisos e ao emergencial, e tem objetivos substanciais no tocante não somente aos atos de ensinar e de aprender, mas considerando o acolhimento, a importância de sentir-se acolhido, de ter o contato com o outro, de um ensino que pensa subjetividades e não desconsidera lutos em face da COVID19.

4.2.1.7 Escola democrática como gestão democrática

À luz de diversos dispositivos político-pedagógicos, tais como a LDBEN, a CF/88, o PNE, os PPPs de escolas etc., o debate sobre democracia no campo das políticas educacionais, particularmente no campo curricular, se dá, fortemente, a partir da atribuição de sentidos de democracia a uma gestão democrática.

Artigo 206, VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (Constituição Federal, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, “Da Educação”, 1988) .

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, Título II, “Dos princípios e fins da Educação Nacional, 1996).

Essa perspectiva também é positivada tendo em vista os diversos estudos teóricos no campo educacional. E por não ser um debate inaugurado no contexto contemporâneo escolar, sobretudo no contexto das escolas acessadas pela pesquisa dessa tese, é compreensível entender o porquê das narrativas acessadas vincularem, diversas vezes, sentidos de educação ou escola democrática a partir da gestão, da potência da autoridade de gestão para implementação de políticas curriculares que se voltem ao exercício democrático.

Não questiono, nem deslegitimo os sentidos fixados à gestão democrática. Entretanto, endosso a importância de se problematizar esse debate, sobretudo quando ele denota um sobrepeso às responsabilidades de um gestor escola (em geral também docente da escola, com exceções dos municípios brasileiros em que há a indicação política para direção escolar).

Essa é uma questão, inclusive, que deve ser considerada para se pensar os sentidos de docência e gestão escolar que se vinculam ao disciplinamento como equivalência de escola democrática.



E6.DP (descrição da gestão, site oficial da escola).

E6.DP (site) *“Nós temos absoluta convicção de que uma verdadeira educação transformadora se faz com grandes desafios, muito afeto e acolhida, mas sem perder de vista os limites e valores, para formar cidadãos éticos, autônomos e criativos”*

XXXXX- *Diretor Pedagógico*

E6.P.RC *Eu prefiro acreditar que é possível e eu vou ocupando esses espaços dentro das contradições da escola para que essa gestão democrática possa existir.*

Para Apple (1997), a defesa de uma escola democrática e, por sua vez, uma gestão democrática, não pode existir sem a participação direta de todos os envolvidos.

Numa escola democrática, é verdade que todos aqueles diretamente envolvidos, inclusive os jovens, têm o direito de participar do processo de tomada de decisões. Por esse motivo, as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e das elaborações de políticas. (APPLE, 1997, p. 20).

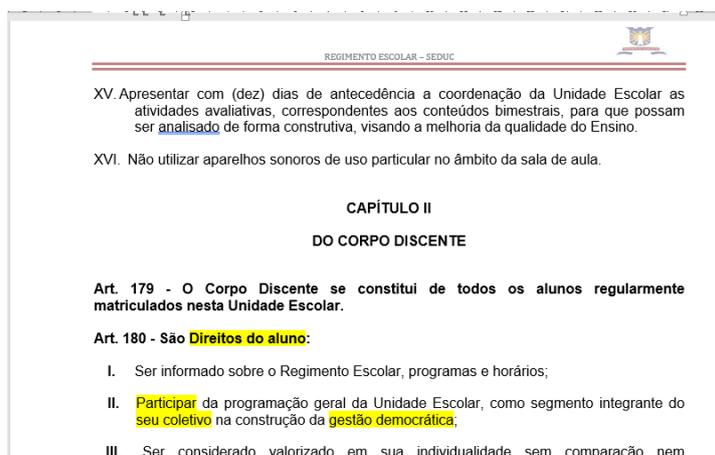
E esse debate atravessa diversas reflexões teóricas educacionais, quando atribuem sentidos de escola democrática a partir da defesa de sentidos de participação de todos, de voz ativa, a representatividade de todos em conselhos, representações de turmas, orçamentos participativos, associação de pais e mães de alunos, Conselhos Escolares etc. Como no exemplo abaixo da Escola 3, em seu regimento:

E3.DP (Regimento escolar) CAPÍTULO II, DO CORPO DISCENTE

Art. 179 - O Corpo Discente se constitui de todos os alunos regularmente matriculados nesta Unidade Escolar.

Art. 180 - São Direitos do aluno:

- I.** *Ser informado sobre o Regimento Escolar, programas e horários;*
- II.** *Participar da programação geral da Unidade Escolar, como segmento integrante do seu coletivo na construção da gestão democrática;*



Por sua vez, a escola cívico-militar pesquisada, também dispõe de orientações normativas, em seu PPP, sobre a importância da participação de todos. A saber:

E4.DP (PPP das escolas cívico-militares) TÍTULO IV DA GESTÃO DEMOCRÁTICA CAPÍTULO I DO CONSELHO ESCOLAR

Art. 50. De acordo com o princípio da gestão democrática, conforme o Art. 6º destas Diretrizes e inciso II, Art. 14 da Lei Federal 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Ecim devem criar ou manter os Conselhos Escolares já existentes.

Art. 51. Os Conselhos Escolares serão regulados por instrumento próprio e devem contar com representantes da comunidade escolar.

CAPÍTULO II DO CONSELHO DE CLASSE *Art. 52. O Conselho de Classe é um importante colegiado de apoio à Direção Escolar no processo educacional. É por meio dele que são identificadas e levantadas as dificuldades dos alunos e elaboradas ações pedagógicas para o reforço e a recuperação do ensino e da aprendizagem.*

CAPÍTULO III DA ASSOCIAÇÃO DE RESPONSÁVEIS E MESTRES *Art. 53. É recomendável que as Ecim possuam uma Associação de Responsáveis e Mestres, sem fins lucrativos, com o objetivo de apoiar a unidade escolar em suas gestões educacional, didático-pedagógica e administrativa*

Para se estabelecer uma defesa de uma gestão democrática, no campo da discursividade, é preciso reconhecer que reside na escola, também, práticas antidemocráticas antagônicas que requerem a força de uma gestão que atue para a busca de se consolidar uma práxis democrática e isso pressupõe a esse gesto e sua equipe pedagógica disputarem o currículo em face do dinamismo das práticas sociais escolares e dos conflitos. Com efeito, é ter em vista que uma escola democrática, hoje, não se faz a partir de um estado ideal a ser alcançado, mas exatamente no antagonismo da hegemonia, de dar voz aos subalternos.

Nesse movimento, há se evidenciar o papel do gestor democrático no que tange aos diálogos para a promoção de práticas curriculares que espelhem a pluralidade do espaço escolar, a abertura para a fala, a criticidade e o dissenso. Para além do conhecimento escolar-científico sistematizado, *ensinar/aprender* em função da democracia, implica articular o saber na esteira da dinamicidade das práticas no/do social. Como nos lembra Melo (2019), ao destacar que o currículo “não se limita a um corpo de conhecimentos, mas constitui-se num terreno para múltiplos agentes, cuja dinâmica envolve mecanismos diversos, numa confluência de práticas” (MELO, 2019, p. 59-60). Um currículo atravessado por políticas, as políticas curriculares, pelos contextos sócio-históricos que influenciam a formulação dessas políticas e a sua recontextualização nos espaços escolares locais através dos produtores da política no chão da escola, professores, alunos, gestores, objetivando a produção e socialização do conhecimento (MELO, 2019).

Não discordo nem atribuo juízos de valor aos sentidos de escola democrático vinculados ao papel de uma gestão democrática, entretanto, preocupo-me com quaisquer responsabilizações ou

atribuições de papéis ao gestor escolar para a prática democrática, pois, na verdade, diz respeito ao coletivo como um todo, requer o papel do estado no investimento público, para, entre outras coisas, fomentar e/ou possibilitar, inclusive, a estruturação do espaço físico escolar de uma forma que garanta uma gama de lugares de convivência e aprendizagem a partir de laboratórios, espaços esportivos etc. -Destaco que foi bastante corriqueiro atrelar discursos de boa gestão, gestão democrática, nas narrativas acessadas, a partir da vinculação com o fomento do espaço físico. As escolas privadas, por exemplo, positivam o sentido de escola democrática reforçando sua estrutura física e o desempenho do gestor para tanto, mas as escolas públicas, por sua vez, destacam exatamente o contrário- .



E5.DP (site oficial da escola)

Por outro lado, uma das professoras da E6, escola privada de classe média, classe alta, salienta que não basta uma escola bem estruturada, onde o gestor se prontifique a gerir bem os recursos e os espaços, se a ideia, a prática do conceito de gestão democrática não se faz presente nos atos e gestos.

E6.P.RC Eu acho que você colocou bem, está discutindo bem a questão da gestão democrática dentro da escola, mas eu entendo isso muito mais como um conceito do que como um processo que existe na escola. Acho bem difícil a gente encontrar isso, mesmo na minha escola, quando falo a minha escola porque é uma escola que tem estrutura, que é uma escola que atende a classe média alta, mesmo dentro de uma estrutura extremamente favorável, diante da escola por exemplo que XXX coloca, que XXX coloca, todos nós estamos inseridos num processo de precarização e de verdade, a gestão democrática, discutir democracia dentro da escola, só no campo conceitual, porque eu tenho a impressão de que nenhuma das escolas, eu não quero provocar ninguém, mas já provocando, antes de você perguntar, é bem difícil a gente encontrar isso na rede privada e na rede pública.

Dentre as narrativas, também foi corriqueiro perceber o entendimento de que não há gestão democrática quando se vincular o ato de gerir ao controle exclusivo e , por vezes, “obsessivo”, das

metas a serem cumpridas, das responsabilizações docentes para as avaliações externas e seus respectivos índices .

E6.P13.F Como podemos discutir democracia se a gestão o tempo todo cobra metas, com ameaçadas veladas sobre avaliação de meu desempenho caso não me esforce por esses dados. Não, não sei se minha escola é totalmente democrática.

O educador não é um profissional de produção em larga escala (sob concepção ‘fordista’ de força de trabalho). Trata-se de um sujeito em pleno processo de subjetivação e em processo de reflexão contínua na sua relação com o conhecimento escolar e na construção de uma identidade docente. Reitero que Apple (2017) reforça ao compreender que os educadores e gestores democráticos precisam ter em vista não apenas amenizar as durezas das desigualdades sociais na escola, mas poder garantir caminhos para mudar as condições que as geram.

Outro aspecto bastante relevante na empiria, diz respeito ao fato de, tanto professores quanto alunos, ao mesmo tempo que enfatizam a importância da opinião divergente, das diversidades de pontos de vista, por outro lado compreendem ou atribuem ao gestor democrático o papel de garantir a unicidade ou o estado de consenso do espaço escolar. Um tal de “engenharia da unanimidade” que, de acordo com Apple (1997), busca deixar oculto a natureza de conflitos e tensionamentos salutares para o processo democrático no interior da escola. Com efeito, trago reflexões de Freire (2011) para reforçar o nosso entendimento de uma democracia agonística, radical, por um pluralismo político dentro dos espaços escolares,

A contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica. (FREIRE, 2011, p.113).

4.2.2 Distanciamentos entre os discursos dos sujeitos acessados para se pensar a interface currículo/docência- escola democrática

E4.P8.F Os meus alunos são iguais, mas não são espelho um do outro. Cada sujeito é uma singularidade, e atribui sentidos de mundo de forma igual-diferente. Nem os gêmeos idênticos se expressam no mundo de forma igual.

À luz do debate na narrativa posta em epígrafe, sobre sujeitos iguais na diferença, a diferença em ver o mundo e em enunciar discursos, reflito acerca do processo de escrita da análise empírica da

tese. Inicialmente, planejava apresentar apenas uma única escala de leitura dos dados enquanto procedimento metodológico, considerando que pensar em aproximações entre as narrativas, sob a lente teórica da discursividade, implica, ao mesmo tempo, perceber a incompletude e provisoriidade desses discursos que se hegemonizam, enfocando também, assim, os antagonismos que emergem, na medida em que existem tentativas de universalização de sentidos particulares de escola democrática e, perceber, sobretudo, as ambivalências existentes nas narrativas analisadas e que reiteram práticas de articulação.

Essa perspectiva, evidencia o fluxo de permanência e mudança no jogo da definição, em virtude dos tensionamentos para fixações hegemônicas no plano da significação. Logo, em apenas uma única análise, poderia observar e apontar essas aproximações, bem como os distanciamentos entre as narrativas, suas ambivalências, bem como o que possivelmente pode ter sido silenciado.

Por outro lado, quanto tomo a decisão de apresentar 02(duas) escalas de análise e, mais particularmente, me predisponho a refletir sobre “os distanciamentos entre os discursos...”, objetivo expor esses discursos que se distanciam de escola a escola ou em uma mesma escola, discursos que à primeira vista fazem defesa de uma mesma demanda, contudo que estabelecem e vinculam sentidos de formas distintas uns dos outros. Existem formas distintas e “distanciadas”, por exemplo, de se fixar sentido de escola democrática em interface com disciplina/disciplinamento, (basta compararmos uma das escolas privadas pesquisadas com a escola cívico-militar).

Outra questão importante para análise nessa seção, diz respeito ao fato de buscar o foco na problematização sobre as divergências na forma de resistência e criação no interior da escola – em outras palavras, sobre os processos de recontextualização das políticas no contexto escolar, a partir dos produtores da política desses espaços-. A forma de ver a luta, as disputas, a recontextualização da política, interessa, também, para se perceber tais “distanciamentos”. Uma escola que estabelece sentidos de democracia focada na gestão, em uma gestão democrática de forma positiva, pode se diferenciar de outra que também, porventura, venha a focar na gestão escolar como meio para a práxis democrática, de forma negativa, como no exemplo de narrativa abaixo:

***E2.P.RC** Eu me encontrei totalmente em sua fala XXX, totalmente eu me encontrei em sua fala. Por que assim é o que eu vejo, currículo ele está aí, ele está posto acho ele muito importante, mas aí a gente tem, temos o currículo, a gente tem o PPP dentro da escola onde chama a comunidade escolar, os pais, chamamos todos para poder fazer aquele plano, aquele projeto lindo, maravilhoso e o que eu faço com esse projeto? Nas escola que eu trabalho ninguém me chamou para participar de nenhum, juntou a direção da escola, a diretora, a vice, as duas coordenadoras, passam o final de semana, não sei quantos finais de semana fazendo aquilo dali bonitinho e quando você perguntava, XXX perguntava, "a não se preocupe com isso não, não se preocupe com isso não", mas eu preciso me preocupar porque é isso que*

vai reger a escola, é isso aí que a gente precisa, até para eu trazer esse currículo para lá para a sala de aula, preciso aplicar esse currículo que vocês estão colocando ali, então na verdade é para ser feito por todos.

Nesse movimento, ao lembrar alguns dos questionamentos provocados por meio da roda de conversa e dos formulários aplicados, entre eles, “Vocês acham que o currículo escolar é um instrumento potente para a disputa de uma escola democrática? Uma escola democrática é possível ou impossível?” (questões mobilizadoras da roda de conversa) e “Você considera sua escola democrática?” (questão em formulário virtual), busco provocar a emergência das contradições ou distanciamentos entre as narrativas.

Uns pessimistas, outros otimistas. Uma mesma escola em que o docente não reconhece potencialidades para o exercício democrático, pode ser a mesma escola em que se investe com perseverança na tentativa de vivenciar a democracia. Narrativas de escolas podem destoar, mas, pelo que observo, há sempre a defesa da disputa, da luta para vivenciar a democracia.

E5.P.RC *Impossível, impossível! Não sei se sou muito camusiana, pessimista, mas eu acho que é impossível. Eu tenho, acho que talvez 20 anos de ensino e nesses 20 anos eu já fui professora do Estado, já dei aula na educação básica, já dei aula na universidade e eu nunca, nunca na minha experiência percebi a democracia como uma possibilidade, sempre como uma disputa, uma luta. Eu queria construir meu currículo, mas do jeito como as coisas se configuram eu não tenho liberdade para construir meu currículo.*

E5.P.RC *Por mais que o currículo tenha essa potencialidade teórica, está muito difícil viabilizar como potencialidade do currículo para uma de fato uma escola democrática.*

(...)e a minha própria escola me dá uma portada na cara. “Não, não, você está falando demais”. Então, por mais que o currículo tenha essa potencialidade eu não vejo como isso se instalar agora, tá. Caos total!

E6.P.RC *Mas, eu acho sim que é possível uma escola democrática e eu acho que ela é possível a medida em que ela se faz, o que a escola é um fazer contínuo, não existe escolas prontas, nem vai existir essa escola democrática que eu quero, que a XXX ou que a XXX quer. A escola é um espaço de disputa, de conflito e de construção, de processo. Se não fosse não faria sentido, eu não estaria nela. Então eu acho sim que é possível construir uma gestão democrática dentro do nosso contexto é difícil, mas é pra isso que existe o diálogo, a resistência e eu acho que a gente não pode calar, silenciar, aceitar, é isso.*

Há a clareza que investir em sentidos de democracia é luta, luta constante - mesmo que isso não tenha sido literalmente dita por todos os sujeitos pesquisados-. Essa é uma premissa de buscar

escola democrática, tornar a escola democrática, tanto por parte de quem está otimista com essa luta, tanto por quem esteja mais “desanimado”. A diferença, entretanto, está na forma como se vê essa disputa e como se vê o processo de hegemonização de sentidos democráticos, por meio do currículo. Trago as narrativas abaixo, para expor algumas formas distintas de se conceber a luta.

E2.P.RC me jogaram para uma escola bem longe, bem longe mesmo para poder ficar calada, eu pego dois transportes para poder chegar na escola, dentro já de Camaçari para vocês terem noção, para eu ficar de boca fechada, só que eu não me calo.

A perspectiva de focar as disputas pelos sentidos de democracia, a partir da potência do antagonismo e sua interface com as resistências e os processos de criação, são salutares para reflexão, nessa seção. Isso endossa, sobretudo, a ideia de que a dinâmica do contexto escolar permite múltiplos sentidos não somente de escola democrática, como também múltiplos sentidos de práticas curriculares para fixar sentidos de escola democrática e, por conseguinte, implica em perceber a polissemia e polifonia do/no espaço escolar como mantenedora desses distanciamentos salutares entre os discursos.

Ao final, todos se dizem em busca de uma escola democrática, a diferença está exatamente em como se investe na luta, nas práticas, nos atos de poder para ir ao enfrentamento em meio ao jogo discursivo. Contudo, ao trazer para o debate essa questão, não estou relativizando ou referendando práticas antidemocráticas no interior de uma escola, uma vez que ameaças, censuras, imposições e autoritarismos não se positivam na cadeia equivalencial do significante escola democrática. Muito menos negando que o contexto econômico não se apresente como influenciador acerca da forma como o professor ou demais sujeitos se veem ou performem na disputa do currículo.

Se por um lado existem discursos em defesa do currículo materializado em um texto ou dispositivo político-pedagógico como um caminho para viabilizar a democracia (alguns percebendo o texto de forma estática e prescritiva), por outro, existem aqueles que compreendem o contexto da prática como estratégico para as disputas para produção/implementação desse currículo, da política curricular, em função da democracia.

E3.DP (PPP da escola)

2.2 Importância dos parâmetros curriculares nacionais como instrumento pedagógico

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde as séries iniciais, apontam para a necessidade de que “a Educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios Democráticos” (BRASIL, 1997,

p. 13), fazendo com que a escola se transforme em um espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, propondo o debate e discussões de temas como: “a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito” (BRASIL, 1997, p. 27).

E3, p. 14 do PPP da escola

Sujeitos que atuam na escola e que nela circulam são protagonistas do currículo, são autores imersos às práticas. Enquanto as escolas E2,E4,E6 entendem disciplinamento, por exemplo, enquanto um caminho para o “cumpra-se” do currículo, sua implementação de forma efetiva, as escolas E1,E3 e E5 compreendem a importância do disciplinamento reconfigurado em meios às relações entre sujeitos -seus desejos/suas necessidades/ suas formas de pensar o mundo.

Enquanto as escolas E1,E2 e E3 pensam autonomia de uma forma que não se abra mão da escola em rede, imersa em um sistema educacional, as escolas E4, E5 e E6 entendem autonomia numa perspectiva de liberdade para a escola atuar de forma particular quanto a determinadas questões ideológicas. Em outras palavras, estou afirmando que elas se aproximam na forma de significar escola democrática, mas que se distanciam na medida em que suas práticas fixam sentidos distintos quando da produção de novas políticas locais ou da implementação de políticas nacionais no contexto escolar. Enquanto uma escola E1, E2 e E5 entende planilhamento, tabelas de excel como uma forma de organização e, nesse sentido, como fator constituinte de uma escola de qualidade-democrática, outras escolas, E3, E4 e E6, vão entender esse mesmo ato de planilhar, acentuado na pandemia, como um trabalho tecnicista, burocrático e que, por vezes, é antidemocrático.

E5.E65.F *Minha escola é democrática, na minha opinião. Vejo que ela é mais organizada que as escolas públicas, não somente porque tem professores qualificados, mas também porque ela tem autonomia para ir além, para dar aula sem tanta greve, paralisação como nas públicas, sem tanto político pra determinar tudo. Ela tem autonomia para trabalhar livre, em paz!*

E5.P7.F *A escola seria bem mais democrática, se tivéssemos mais liberdade, mais autonomia para ensinar e trazer didáticas diferentes, sem amarras com pais e mães, que, quando querem, deixam claro que decidem porque estão pagando. E os gestores, por sua vez, acatam e nos pressionam para mudarmos o que incomoda. Não temos autonomia e isso não é democrático!*

Ao retomar essas narrativas expostas na seção 4.2.1, de um estudante e de um docente de uma mesma escola, destaco como os discursos que se aproximam por defenderem autonomia, ao mesmo tempo se distanciam, justamente por conta da forma que entendem autonomia. Se para o/a estudante em questão autonomia é estar desvinculado de sindicatos, de regras “burocráticas” da Secretaria de Educação ou do poder Executivo, para o professor a ideia de autonomia equivale a perceber menos

imposições dos familiares e, por conseguinte, do gestor escolar, contudo maior liberdade didática para atuar.

Na esteira dessa discussão, vale destacar reflexões sobre “resistência” e “criação”, as formas de resistir e recriar, reconfigurando o contexto da prática curricular, conforme narrativas abaixo.

E1.P.RC *Eu tive uma experiência muito doloroso há 2 anos quando uma avó onde estou atuando como coordenadora, me pediu que a netinha dela não participasse de um evento pedagógico que era o tema do folclore porque falava de uma religião de matrizes africanas e eu bem firme disse para ela: “Vó, a sua educação doméstica cabe a você como família e a minha educação instituição cabe a mim como coordenadora. Eu não vou a sua casa lhe dizer como educar suas filhas, você não vem aqui na minha escola dizer o que fazer com meus professores e meus alunos. Elas vão participar sim, até porque vale a participação pedagógica no ano letivo e dia letivo como outro qualquer. Nunca mais saia da sua residência para me dizer o que fazer dentro da minha escola”. A partir daí virou-se um rebuliço, foi triste, foi chororó, porque todas as pessoas de religião cristã se sentiram magoadas com a minha fala, mas ninguém imaginou, pensou naquele outro público que são de matriz africana como se sentiram agredidas.*

E3.P.RC *Aí eu pego a fala de XXXX e me aproprio, XXX desculpe, e eu vou trabalhar com a questão da emancipação dos sujeitos e com a libertação, eu não sei se vocês conhecem a proposta do Estado o Chamada TransformaE, é uma proposta que tinha 2016, 2017, 2018, ficou coincidência a escola me convidou para fazer a Transforma E na educação de jovens e adultos e qual foi a temática? Pensar o estudo étnico racial, na época era meu objeto de estudo. Aí comecei a discutir, aí eu entrei com, eu gosto de trabalhar com gênero textuais, gosto de trabalhar muito com memes, com as tirinhas, com as charges para estar mais próximos desses ambientes de circulação desses sujeitos da educação de jovens e adultos. Lembro bem que peguei o poema de Conceição Evaristo ‘Vozes Mulheres’ e ao mesmo tempo eu peguei aquele quadro de Redenção de Cam, não sei se vocês estão conseguindo estabelecer um paralelo. Porque os meus sujeitos da EJA são sujeitos negros, meu município é de 82% sujeitos negros, então porque não trabalhar esse contexto, esse fenômeno? E quando eu trouxe esse poema Vozes-Mulheres, pensar nessa perspectiva do eu lírico do vozes mulheres, das vozes mulheres, aí as mulheres começaram a se perguntar parte do meu questionamento, o que esse texto me diz, o que eu digo o texto, que outras leituras podem ser feitas a partir desse texto, comparando a redenção de Cam com Vozes-mulheres. E aí a gente consegue desconstruir ou afetar esses sujeitos que não se veem no currículo.*

Parto da defesa de sentidos do resistir, aqui nesse texto, não como uma opção por suportar desigualdades, estando à margem, de forma passiva e docilizada. Opero com sentidos de resistência em função da tentativa do criar – por outro lado reconhecendo as forças e atos de poder nas disputas e tensosamentos para fixar ordens sociais. Destaco, outrossim, que nem todo discurso que se situa em resistência, necessariamente se coloca na posição de antagônico.

Resistir ao que é provisoriamente normatizado ou padronizado, necessariamente não é se colocar na desestabilização do padrão, da norma. O subalterno nem sempre é antagônico, há um deslocamento do lugar da subalternidade quando há movimento antagônico. O antagonismo revela a contingência, a instabilidade, o conflito. O antagonismo revela o exterior constitutivo. O antagonismo é o limite de toda objetividade, da fixação de limites.

Não busco propor sentidos de resistência impondo aos sujeitos a ideia de voluntarismo ou de automatismo, ou seja, como se o ato de resistir dependesse (in) voluntariamente do sujeito, sem a ação das contingências culturais e históricas que atravessam esse mesmo sujeito. Não tem sido fácil resistir e criar em meio a lutos na pandemia da COVID19, por exemplo. É como reforça Apple (2017),

Numa sociedade em que a cultura de massa mostra numerosas tendências antidemocráticas, que vão da apatia política às práticas racistas, sexistas e lgbtfóbicas institucionalizadas, gerar sentimentos democráticos nas crianças é um verdadeiro desafio. (APPLE,2017, p.111).

A resistência não se dá em função da subordinação à dominação propriamente dita, mas ela se lança a partir das falhas, das zonas de escape dos discursos e práticas hegemônicas, expondo a incompletude, indecibilidade e impermanência daquilo que se propõe hegemônico. O poder, a partir de Foucault (1989), não pode ser apenas entendido pelo modelo de dominação, mas o poder deve ser entendido como uma relação de forças estratégicas que permeia a vida e produz novas formas de discursos.

5. ARREMATES PARCIAIS: “continuemos a nadar!”

E2.P.RC Luciano, você vai ter que ampliar esse debate porque isso não é uma conversa simples!!

Trabalho com sentidos de “arremates parciais” porque entendo que não há conclusões finais acerca dessa análise; é uma ideia de que não temos conclusões totais de um tempo ou vivência que ainda está em curso, embora aponte achados da pesquisa. Não me proponho a apresentar conclusões finais de um estudo que se põe, justamente, na perspectiva de instigar questionamentos e convocar para o debate e para a reflexão acadêmica de sentidos e contextos múltiplos de escola democrática. E isso se afina com a narrativa posta em epígrafe, “ampliar mais o debate porque ele não é tão simples!”.

Pôr algo em remate e, nesse texto, de forma parcial, implica em perceber achados de recortes temporais com sujeitos da educação específicos, de contextos distintos, em meio a um cenário múltiplo de fazeres e agires pedagógicos.

Ao conclamar os sujeitos da educação, estudantes, professores e técnicos administrativos (efetivos e terceirizados) para “continuarem a nadar!”, me inspiro na personagem da *Pixar*, o peixe-fêmea Dory, no filme “Procurando Nemo”, que de forma entusiasmada, mesmo em meio aos perigos e desafios do alto-mar, convida aos seus colegas de aventura para seguir em frente, sem temer! Com isso, não estou romantizando os percalços diários no contexto escolar brasileiro, entretanto, estou confiante de que é possível e que devemos lutar!

Nesse texto, buscar fixar sentidos de escola democrática, seja qual for o contexto ou recorte de espaço-tempo, implica luta! Esses sentidos de ir para a disputa ou de lutar por uma escola democrática, se apresentam na tese, igualmente, como respostas aos discursos e demandas conservadoras que circundam a escola contemporânea. “Dar vida à democracia equivale sempre a lutar” (APPLE, 1997, p. 9). Concordo com esse autor (1997), quando ele destaca os diversos aprendizados obtidos a partir da mobilização por escola democrática. Certas vitórias ou objetivos alcançados, podem ser temporários,

Para concretizá-las, é necessário que as mobilizações a longo prazo e o trabalho duro, prático, que as criaram, não parem. Esse ponto é absolutamente crucial agora no Brasil. Ataques da direita, crises fiscais, iniciativas de gestão, privatização e pressões de marketing, estratégias da classe dominante: nenhum desses acabarão no dia em que declararmos que “ganhamos” nesta escola, neste conflito de currículo, nesta campanha eleitoral, nesta batalha fiscal, nesta campanha de sindicato, nesta mobilização antirracista, nesta arena política. (APPLE, 2017, p 912).

Os meios, a mobilização/luta pelo por vir, pelo “tornar-se escola democrática” precisam ser considerados, inclusive, para que compreendamos que não é qualquer caminho que valerá a pena. Silenciar, ameaçar e punir, de longe são meios para se mobilizar sentidos de escola democrática. Dessa forma, pensar que não é toda prática discursiva que vale a pena para pensar escola democrática, que reforço a ideia de fechamentos parciais e/ou provisórios para os enfrentamentos nas relações de poder para fixação de sentidos do democrático.

Vivenciar democracia no interior desses espaços implica envidar esforços, “muitas das nossas ideias mais brilhantes a respeito de escola são louros conquistados com esforços prolongados e corajosos para tornar nossas escolas mais democráticas” (APPLE, 1997, p. 13).

A partir da leitura e análise das narrativas acessadas em nossa pesquisa, nas 6 escolas pesquisadas, concluo e defendo que não existe escola democrática em sua inteireza. A escola vivencia a democracia, provisoriamente, na medida que é continuamente tensionada/disputada por diversos agentes produtores da política -externos e internos a ela-, na tentativa de hegemonizar sentidos de democracia. O currículo pode (e deve) ser um significativo estratégico para o fomento dessa luta, em meios aos tensionamentos existentes nas relações sociais ensejadas no contexto escolar. Conforme ressalta a narrativa docente abaixo:

E5.P.RC Nunca na minha experiência percebi a democracia como uma possibilidade, sempre como uma disputa, uma luta!

A discussão sobre sentidos atribuídos à escola democrática, nessa tese, seja para apontar “aproximações ou distanciamentos” entre os discursos, requer a compreensão que o que hoje uma escola, sua gestão e os sujeitos que nela circulam defendem, amanhã, fixa sentidos na direção oposta ao que fora dito, em virtude da influência macroeconômica ou da comunidade escolar ou de grupos políticos que a interpelam, bem como da dinâmica no contexto da prática. Entendamos, desse modo, que as narrativas acessadas são apenas recortes de um cenário provisório, porém que se faz presente em meio às escolas brasileiras contemporâneas.

Falar em sentidos de escola democrática não implica afirmar que eles se dão vinculados ao tipo de escola ou função social de escola, necessariamente. A multiplicidade de discursos e práticas vão além de pensar sentidos fixos ou engessados de escola democrática de uma forma “assim” em uma escola pública ou de forma “assado” em uma escola privada. Embora, há de se destacar nessa tese, inclusive como posição política, que o próprio discurso de se defender escolas públicas, operam no entendimento de que o fato de uma escola ser pública, de acesso a todos, já fixa sentidos de escola democrática. Essa é uma afirmação minha, mas a partir da influência das defesas pedagógicas por uma escola pública democrática, por parte de autores como Michael Apple, John Dewey, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Carmem Teresa Gabriel, Maria Luiza Sussekind, entre outros.

Nessa tese, a defesa do debate sobre escola democrática se dá no contexto pandêmico em que há certa emergência em conceber o afeto, a empatia e a alteridade cada vez mais presentes no processo de ensino-aprendizagem, nas políticas educacionais e nas respectivas relações com o conhecimento escolar, conforme Safatler (2018) quando reitera que “a política é, inicialmente, um problema sobre circuitos de afetos. Como somos afetados, o que nós sentimos e o que nós não sentimos” (SAFATLER, 2018, 2:28). Para o autor há uma racionalidade dos afetos,

Por anos aprendemos que o afetar e ser afetado impede a racionalidade, a força de sua amplitude. É preciso disputar um sentido de afetividade e racionalidade que se articulem, sem pensar racionalidade apenas como uma casualidade da consciência. Há atos de afetos que atuam sobre a consciência, que leva a agir, que leva a julgar. Somos sujeitos atravessados por questões diversas involuntárias. Algo que me é atravessado não por meio da jurisdição do meu consciente, mas atravessamento pelo outro. (SAFATLER, 2018, 2:50).

Todo esse debate sobre afeto, evidencia a forma como penso “autonomia”. Estabelecer sentidos a esse significa implica entendê-lo não como uma liberdade que fomenta o individualismo, o “cada um por si” ou “cada um no seu quadrado”, mas sim a ideia de perceber o “eu” em correlação e instituição a partir de “um outro”. Autonomia da escola, da universidade pressupõe liberdade para exercitar democracia, mas acarreta defender a coletividade, a alteridade e a construção coautora.

É, também, problematizar como Biesta (2018, p. 26), quando problematiza a escola como locus de competitividade, “se sugere que deve ser questionado o foco sobre a competição – em que se está bem se se é parte do “time” vencedor, mas que se torna mais incômodo quando a mesa vira”.

Cooperação e colaboração podem se tornar mais centrais na forma como se conduz a vida coletiva. E isso significa – talvez a questão mais importante em face das meias verdades que parecem governar a educação global – que se precisa fazer um deslocamento da pura sobrevivência para uma orientação sobre a vida. Não obstante, a sobrevivência implica uma orientação sobre a questão de como se pode adaptar e ajustar às circunstâncias em constante mudança, considerando que a vida provoca para explorar se vale a pena se adaptar às circunstâncias que se apresentam, ou se a primeira tarefa é, na verdade, tentar criar circunstâncias melhores. (BIESTA, 2018, p 26)

O reconhecimento da importância de um diálogo com o outro no processo educativo, requer apostar em sentidos de currículo, práticas curriculares, indo nessa direção do eu e o outro. Mas isso não implica propor consensos ou projetos comuns generalizantes que inviabilizem a diferença, o conflito, conforme alerta Lopes (2012),

A defesa de certas opções curriculares, como saberes, valores, projetos e finalidades comuns, por referência a argumentos de universalização – cientificismo, validade para todos, mundo global, cidadania –, do ponto de vista absoluto, não me parece contribuir para o processo democrático. Essa pode ser apenas uma das formas de ocultar a contingência das opções curriculares defendidas, ocultar o caráter particular desses universais e sua busca por hegemonização, de forma a atender certas demandas. Nessa perspectiva, bandeiras como emancipação social, justiça social, liberdade, cidadania crítica não são abandonadas, mas é certamente rejeitada a possibilidade de definirmos a priori, fora da luta política, o conteúdo dessas bandeiras. Também é abandonada a perspectiva de que o possível consenso para a definição de seus conteúdos não inclua os conflitos com outras definições. Assumir o constante conflito para hegemonizar determinadas posições e preencher o vazio

desses significantes é o que pode nos colocar em um horizonte democrático na política (LOPES, 2012, p.710).

Assim, para “finalizar” esse texto, tendo em vista reflexões sobre currículo plural, afetos, e escolas democráticas, faço coro com o que nos propõe Freire (2011), ao apostar em educação enquanto ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Uma prática que não pode temer o debate, nem a análise da realidade. Um processo que não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

E3.P.RC *Ai de fato a gente consegue mobilizar outros sujeitos e pensar na lógica do currículo plural, pensar na lógica do currículo que inclua os sujeitos, que reconheça essa diversidade. Então, o currículo, ele é ao mesmo um espaço de disputa, ele é um espaço de poder. Aí as nossas concepções é que vai atestar e sinalizar em que lógica nós estamos. Em qual discurso, em qual fala, em qual prática, e para atender qual lógica de currículo.*

E3.P.RC *São mais questionamentos que eu faço do que buscar respostas, então eu penso que currículo é todo fenômeno que acontece ou aquele que a gente não consegue enxergar no espaço escolar por conta das nossas falas, das nossas visões e os nossos discursos. Então, são essas palavras que penso o currículo como potência ou (impotência) para fomentar uma escola democrática.*

6- REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando. **Contra a escola sem sentido**. Em: A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa assessoria, pesquisa e informação, 2016, p. 59-64.

AGGIO, Juliana. **Filosofia como modo de vida democrático**. In: Porque a filosofia interessa à democracia, EDUFBA, 2020.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História**. In: Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história: Rio de Janeiro: Maud X, 2016. Gabriel, Carmen Teresa; Martins, Marcus Bonfim & Monteiro, Ana Maria.

ALTHUSSER, Louis. **Ideology and ideological State Apparatuses**. New York and London: Monthly Review Press, 1971. 285p.

APPLE, Michael & BEANE, James. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

APPLE, Michael. **A luta pela democracia na educação crítica**. Revista e- curriculum, v. 15, n.4, p. 894-926. São Paulo, out/dez, 2017.

- AVELLAR, Simone Aleixo. **As escolas democráticas como uma alternativa para uma educação outra no Brasil: desafios e possibilidades**. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, Rio de Janeiro: 2019.
- AZIZE, Rafael Lopes & NAGAMINE. **Fala, identidade e democracia**. In: Porque a filosofia interessa à democracia, EDUFBA, 2020.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: do que se trata?** Seminário de Educação em Direitos Humanos, Universidade de São Paulo, palestra de abertura, 18/02/2020.
- BIESTA, Gert. **Boa educação na era da mensuração**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BIESTA, Gert. **El biello riesgo de educar**. Madri: Ediciones SM, 2017.
- BIESTA, Gert. **O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade**- Revista Educação: Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018.
- BIESTA, Gert. **Reconquistando o coração democrático da educação**. Educação Unisinos, 2021, v. 25, p.1-9.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de lei 867/2015**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < Acesso em: 23 abr. 2021.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de lei 3.262/2019**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019.
- BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória 746/2016**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.
- BRASIL. **Decreto 9.465 de 2 de janeiro de 2019**. Diário Oficial da União, Imprensa Nacional. Edição: 1B. Seção: 1 Extra. P.6
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. v. 16, n ° 2, 2003, pp. 221-236.

- CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Política curricular de ciclos como o nome da democracia: O caso de Rondonópolis (MT)**. 2015. 254 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2015
- DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**. O Estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Relume, 1994. p. 93.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. **Licenciatura em História e Educação Básica: que articulações curriculares em meios as disputas por escola pública democrática?** / Érika Elizabeth Vieira Frazão. -- Rio de Janeiro, 2018. 350 f.
- FREIRE, PAULO. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011. 14 ed.
- FREITAS FILHO, Luciano Carlos Mendes. **Sentidos de escola democrática em disputa na contemporaneidade: currículo e docência sob suspeita**. Anais do III Simpósio ós-estruturalismo e teoria social: populismos e democracias. Pelotas, 2019.
- FRIGOTTO, GAUDÊNCIO et al. **Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 17-34. FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 17-34.
- GABRIEL, Carmen Teresa. **Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de texto curriculares**. Salvador: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, p. 55-67, jul./dez. 2013.
- GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento Escolar e Emancipação: uma leitura pós-fundacional**. Cadernos de Pesquisa [online], v.46, n.156 p.104-130, jan-março, 2016.
- GABRIEL, Carmen Teresa. **Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular** Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017
- GABRIEL, Carmen Teresa **Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar?** Revista Educação e Filosofia v.32 n.64 jan./abr, 2018-a.
- GABRIEL, Carmen Teresa **Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, UFRJ, 2018-b.
- GODOY, Bruno Silva. **Demandas curriculares em inscrições textuais da comunidade disciplinar de ensino de Biologia: o caso da BNCC**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.
- GONÇALVES, Geraldo Lima & GATTI, Décio. **Educação, sociedade e democracia: John Dewey nos manuais de história da educação e/ou pedagogia**. História da Educação [online]. 2019, v. 23 [Acessado 5 março de 2021].

- GRENIER, Christine. **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010.
- HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2000.
- HECHT, Yaacov. **Educação democrática: o começo de uma história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016
- HOWARTH, David. **Applying discourse theory: the method of articulation**. In: _____ & TORFING, J. *Discourse theory in european politics*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005.
- KOHAN, Walter Omar & NETTO, Maria Jacintha Vargas. **Encontrar a escola**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2014.
- KOHAN, Walter Omar. **Entre nós, em defesa de uma escola**. ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.4 p. 590-606 out./dez. 2017
- LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolution de nuestro tempo**, Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.
- LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três estrelas, 2001.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elisabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro; Rosanne Dias; Rozana Abreu. (Org.). **Política de currículo na escola: sentidos de democracia**. Discursos nas políticas de currículo. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora / Faperj, 2011, v. 1, p. 147-164.
- LOPES, Alice Casimiro. **Democracia nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.
- LOPES, Alice Casimiro. **A contribuição de hegemonia e estratégia socialista**. In: LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista*. São Paulo: Intermeios, 2015.
- LOPES, Alice Casimiro. **Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo**. In: MENDONÇA, Daniel & RODRIGUES, Bianca. *Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar*. São Paulo: Intermeios, 2017.
- LOPES, Alice Casimiro. **Sobre a decisão política em terreno indecível**. In: LOPES & SISCAR, *Pensando a política com Derrida*. São Paulo: Editora Cortez, 2018. P. 83-116.
- LOPES, Alice Casimiro. Vídeo (2:27:04) **IFBA, Live - Problematizando a morte da escola moderna em uma perspectiva pós-estrutural**. In: *A morte da escola moderna: quais as*

articulações possíveis para se repensar esse espaço. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fNrlwTjwd6M>. Acessado em: 29/02/2021.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MACEDO, Elisabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MARTINS, M. L. B. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: um estudo a partir de exercícios de livros didáticos**. 2019. 336f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UFRJ: Rio de Janeiro, 2019.

MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MASSCHELEIN, Jan. **Live: A escola como espaço livre para o encontro com o conhecimento**. 2020, 34:32 minutos, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kDQbgNCYvTw&t=166s>. Acessado em: 30 de junho de 2021.

MELO, Maria Júlia Carvalho de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas de professores de ensino fundamental**. Tese de Doutorado: UFPE, 2019.

MENDONÇA, Daniel de. **Antagonismo como identificação política**. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº9. Brasília, setembro - dezembro de 2012, pp. 205-228

MENDONÇA, Daniel & JUNIOR, Roberto Vieira. **Rancière e Laclau: democracia além do consenso e da ordem**. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº13. Brasília, janeiro - abril de 2014, pp. 107-136.

MENDONÇA, Daniel. **Da verdade metafísica à verdade antropológica: elementos filosóficos para a compreensão do pós-fundacionismo**. In: MENDONÇA, Daniel & RODRIGUES, Bianca. *Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar*. São Paulo: Intermeios, 2016.

MENDONÇA, Daniel & RODRIGUES, Bianca. **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017.

MOUFFE, Chantal. **A Cidadania democrática e a Comunidade política**. Traduzido de : *Dimensions of Radical Democracy- Pluralism, Citizenship, Community*. London: Verso, 2003.

MOUFFE, Chantal. **Por um modelo agnóstico de democracia**. (trad.) Pablo Sanges Ghetti. *Rev. Sociol. Polit*, Curitiba, v. 25, p 11-23, nov, 2005.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Educação 2021: Para uma história do futuro**. Repositório científico de acesso livre Portugal, 2009. Acessado em: 20/03/2019. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Out/dez, 2017.

PAULA, Luciane de & FIGUEIREDO, Haber. **Geni, a Maria Madalena de Chico Buarque: aclamações e apedrejamentos na canção e no mundo**. Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos 23 a 26 de agosto de 2010

PENNA, Fernando. **O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional**. In: Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 35-48.

PINHEIRO, Leandro Rogério. **Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica**. Pro-Posições [online]. 2020, v. 31 [Acessado 14 de abril 2021], e20190041. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>>. Epub 05 Out 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

RIO DE JANEIRO, **Lei 9.277/18/05/2021**, ALERJ, 2021.

ROLNIK, Suely. **A nova modalidade de golpe: um seriado em três temporadas**. In: Esferas da insurreição. São Paulo: n-1, 2018. P.146-193.

SAFATLER, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparos e o fim do indivíduo**. São Paulo: Cosac Naify, 1ª ed, 2015.

SAFATLER, Vladimir. **Café filosófico- Por um colapso do indivíduo e de seus afetos**. Vídeo (50:12), 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DKLIg6g6pSg&t=307s>. Acessado em: 02/03/2021.

SANTOS, Antônio. **A “democracia por vir” na filosofia de Jacques Derrida**. Recife: Editora Universária, 2015.

SANTOS, Vinícius dos. **Contradições entre capital e democracia: reflexões a partir de Marx**. In: Porque a filosofia interessa à democracia, EDUFBA, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999

SCIARA, Luísa Bonetti. **Aproximações e distanciamentos entre a categoria discurso da Escola de Essex e da Análise do Discurso Francesa**. Pelotas: Anais do I Simpósio Pós-Estruturalismo e teoria social: o legado transdisciplinar de Ernesto Laclau, 2015.

SENNA DIAS, Bruna. **Tornar-se professor: sentidos negociados de docência no currículo de Pedagogia da UFRJ**. Dissertação de Mestrado: PPGE/UFRJ, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, A. **É preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50. Maio-ago. 2012.

VORRABER COSTA, MARISA. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

7- APÊNDICES

7.1 Transcrição da Roda de conversa com professores (maio de 2021).

Boa noite, colegas. Primeiramente, meu nome é XXXXX, sou professora da rede privada aqui em Recife, também sou pesquisadora e estou à disposição para a gente construir um debate que possa fornecer dados e insumos para a pesquisa do nosso colega Luciano.

Oi, sou XXXX. Atuo hoje aqui como professora e coordenadora da rede pública de Salvador da rede municipal e sou militante pela causa do coletivo. Faço parte do coletivo de coordenadoras de Salvador, que é um grupo extremamente atuante em defesa dos direitos dos educadores e direitos também dos estudantes. Atuo como professora P2 que é uma nomenclatura que nós damos aqui para o cargo de plano de carreira que foi implementado em 2014. Então, nesse período desde 2014 eu venho atuando como P2 na EJA intercalando em salas diferentes com o público na sua maioria o mesmo, mas em bairros diferentes porém com mesma sociabilidade muito próximas e muito parecidas, que é o meu público da periferia.

Luciano: Obrigada Professora. Professora XXXX.

Boa noite. Eu sou professora XXXX, professora da rede municipal de Camaçari rede municipal de Salvador, são municípios distintos. Atuo em Camaçari a mais ou menos 16 anos, Salvador é mais recentes de 5 a 6 anos e assim, os bairros que eu trabalho são na verdade, eu trabalho em 3 escolas, eu tenho 60 horas e são bairros extremamente periféricos e a questão social é muito gritante, gritante demais e a estrutura da escola grita mais ainda, ela chora.

Luciano: Obrigada Professora. Professor XXXX.

Olá, Pessoal, boa noite. Primeiro Luciano, parabenizar pela pesquisa, nós precisamos de estudos que faça um levantamento desses fenômenos de alguns desses espaços escolares, sobretudo da educação. Eu sou XXXXX, atuo como professor do ensino fundamental anos finais com componentes curriculares geografia e produção de textos na turma do 7 ano e na educação de jovens e adultos. Também estou como diretor de ensino e assuntos pedagógicos na secretaria de educação do município de Cairu. E vivo nessa transição, nessa dupla de função, não consigo me desvincular da docência ou ficar somente num cargo técnico puramente político. Então eu vivo essa dupla função com prazer, porque eu vivo educação jovens e adultos, eu gosto da educação de jovens e adultos. Venho dessa rede municipal de ensino e estou vivendo esse processo de precarização docente que é o ensino remoto ou entupimento dos nossos colegas professores de excesso de atividades.

Luciano: Obrigado Professor. Professora XXXX.

Olá, boa noite. Meu nome é XXXX, sou professora de História da rede privada. Trabalho há 18 anos na rede privada, tenho experiência na rede pública. Na verdade fico muito feliz com o convite de Luciano, acho que a escola é o espaço para o diálogo, acho que falta realmente nesse processo de formação, esse encontro com os professores, na verdade com todos os agentes que formam a escola. Eu acho que você colocou bem, está discutindo bem a questão da gestão democrática dentro da escola, mas eu entendo isso muito mais como um conceito do que como um processo que existe na escola. Acho bem difícil a gente encontrar isso, mesmo na minha escola, quando falo a minha escola porque é uma escola que tem estrutura, que é uma escola que atende a classe média alta, mesmo dentro de uma estrutura extremamente favorável, diante da escola por exemplo que Ivana coloca, que Geruza coloca, todos nós estamos inseridos num processo de precarização e de verdade, a gestão democrática, discutir democracia dentro da escola, só no campo conceitual, porque eu tenho a impressão de que nenhuma das escolas, eu não quero provocar ninguém, mas já provocando, antes de você perguntar, é bem difícil a gente encontrar isso na rede privada e na rede pública. Prazer, estou aqui para conversar.

Luciano: Prazer a todos e a todas. Queria reforçar aqui como vocês estão percebendo esse encontro está sendo gravado, mas queria tranquilizá-los essa gravação ela não vai ser socializada nem com a minha orientadora, ela ficará sobre meu domínio e da profissional que vai transcrever a fala de vocês, que inclusive é uma pesquisadora, então não passa disso, esse vídeo não será compartilhado, nunca será publicizado, e como eu havia alertado ao convidá-los, os nomes de vocês não vão ser citados na tese e também das escolas, a gente vai fazer o debate caso alguma das falas por acaso se explicitarem o nome delas, mas fora isso não tem durante análise dos discursos nenhuma necessidade de estar citando a escola propriamente dito.

Eu vou fazer uma pergunta a vocês e fiquem a vontade para iniciar debate, dialogar entre si, e em algum momento eu posso estar soltando alguma questão ou fomentando com alguma afirmação, enfim... a primeira pergunta que tenho a vocês é para perguntar: De alguma forma, alguma política educacional, quando eu falo política educacional, eu falo de política de governo, pode ser a secretário do estado, a secretaria do municipal, pode ser em nível federal também, em algum momento, alguma política educacional, nos últimos 5 anos ameaçou ou tem ameaçado a prática democrática em sua escola? Quando falo política educacional eu não estou falando necessariamente aquela oficial do

governo, pode ser também, por vezes, grupos políticos, religiosos, entre outros, por exemplo, uma assembleia legislativa às vezes dependendo tem um certo peso em relação à determinada escola, ou em relação à rede, então qualquer tipo de relação nesse sentido. Então, fiquem à vontade para começar esse debate.

XXXX: Vou falar assim a organização política em termos de alguma religião, algo de modo personalizado em uma pessoa do grupo da igreja, grupo da comunidade não, mas a gente sabe que eu trabalho com público de uma região, trabalho na particular classe alta, então o grupo, o meu público, ele traz valores de várias comunidades políticas, então acho que o cristianismo tem um peso aí, que sim cercea nossa prática, não só isso, mas a branquitude em si, não posso dizer que a branquitude é uma política, mas sim eu acho que o perfil do meu público é um perfil que dita o meu discurso, eu sinto que a minha prática docente, de modo muito triste eu digo isso, mas eu preciso, de certa forma, entregar um produto, o desejo daquele público. E sempre que eu tento educar, abrir para a diversidade eu encontro resistência, por exemplo, eu sou professora de redação e de literatura, então, o livro com qual eu trabalho na minha escola é o melhor da poesia brasileira, por exemplo, é um livro que tem autores homens brancos, aí eu aproveito esse livro que já está na grade curricular para provocar e trazer autores e autoras periféricos como Miranda Muribé. Escritoras aí, escritoras como Conceição Evaristo para ir quebrando essa canonização, certo. Eu faço isso, mas eu percebo que existe esse questionamento das famílias que eu estou dando aulas mesmo, por que ela não está falando do livro, sabe? Então, eu sinto que sim, que determinados grupos, grupos, eu não posso articular uma pessoa jurídica, mas eu sinto que cercea a minha prática, porque eu sou muito vigiada, sobretudo, nesse período de aula remota. Essa sua pesquisa poderia ser feita em duas partes, talvez, antes do ensino remoto e depois dele. Porque eu lembro que no período do golpe, professores, do golpe 2016, aquela história do Temer, já não se podia falar muito de Temer, em PT, em golpe, não podia nem falar golpe, pois eu já era professora cheguevara militante e tal. Aí depois do ensino remoto, que eu estou sendo filmada, que eu estou sendo vigiada, eu nunca mais vou ser a professora que um dia eu fui, nunca mais, nunca mais, eu penso 3x antes de falar, porque o meu público é um público muito conservador, e é o público que elegeu o Bolsonaro, então qualquer discurso que parece que é um discurso que questione a prática do presidente, é um discurso atacado, atacado mesmo. Os pais ligam, os pais reclamam, o que ela está fazendo, doutrinação, pronto, falei.

XXXX: Na verdade eu queria só aproveitar a fala de XXXX para colocar uma questão que eu acho que está posta para todo mundo, que é a questão da escola sem partido, acho que independente de ser da escola privada ou da escola pública eu estou tentando encontrar um meio de dialogar com todos que estão aqui para não particularizar minha experiência. De fato para quem trabalha com o público da classe média alta, tem realmente uma determinada cobrança com relação à família. Mas, eu acho que se a gente analisar do ponto de vista sociológico, essa é uma demanda deste momento, então assim, se a gente for analisar o contexto histórico, esse é o momento que todos nós estamos inseridos nesta demanda de pressão. Existe um direcionamento do governo federal e dependendo do estado que você está ou no município que você está, você vai ter uma política mais incisiva relacionada à ideia de uma escola sem partido. Então assim a gente começa a esvaziar um debate dentro da escola e claro que o professor, ele está na linha de frente dessa pressão do que ele vai dizer e do que ele não vai dizer e infelizmente a educação parece que é commodities. A educação ela não é vista nesse momento como um processo formativo, então a escola para a classe média, que eu trabalho, para a classe alta,

a escola privada ela na verdade não é escola para formação. É escola negócio, e a escola negócio, como a XXXX colocou, é a escola que está ali para entregar um produto a um cliente. Claro que eu entendo também que nós enquanto professores, no momento que a gente não escolhe o material da escola, o material que a gente vai utilizar. No momento que a gente não tem esse poder, essa autonomia, primeiro não existe esse diálogo, não é o professor, não é a equipe docente que decide qual material que vai ser utilizado, qual planejamento que ser feito, você muitas vezes trabalha numa estrutura de escola que às vezes a prova é padrão para todo mundo. Essa uniformização e essa homogeneização de processos e de padrões de avaliação de aula eu entendo e um olhar muito particular, eu quero ouvir de vocês, mas isso pra mim é um projeto muito claro, então no que concerne a sua pergunta há sim uma interferência direta independente de eu estar na escola privada ou de estar na escola pública de uma intervenção política educacional muito clara na atualidade, para isso basta analisar o governo que está posto, mas também a gente analisar a demanda da sociedade, que a gente não pode discutir isso dissociado do que a gente está vivendo, não é só o governo, mas é o próprio o processo que a sociedade se modifica e que ela está. Então, eu vou é claro abrir espaço para vocês outros se colocarem, mas eu acho que tem muito debate aí.

XXXX: Bem isso mesmo XXXX, você fala da rede privada em que a questão do negócio de vocês botarem na rua um produto e a gente coloca para dentro da escola uma criança, mas para guardar aquela criança, não importa o processo educacional, o currículo. Isso aí é o que eu venho percebendo, eu tenho desgaste muito com isso, me estressa, me deixa doente mesmo, porque a gente vai conversar com os pais, a gente vai conversar com outros colegas e parece que isso é o que menos importa, o que importa é aquele professor, aquela pessoa está ali, não é nem professor mais, aquela pessoa está ali no horário dela para cumprir o seu papel de guardar, de tomar conta do filho deles enquanto eles vão trabalhar ou fazer qualquer outra coisa até dormir. Digo isso sério e honestamente até dormir, porque já teve um menino esquecido na escola, a escola da tarde até 7, 8h da noite. Então assim, é lugar de guardar menino. Enquanto outros estão preocupados com o produto que vai sair, porque também não querem acompanhar esse processo, porque também já trabalhei na rede privada, fui também dona de escola e também não importava esse processo, importava o resultado daquilo ali. E com relação a vocês a questão de livro didático, a questão de ter grupos dentro da escola perseguido, aqui em Salvador não, vou falar de Camaçari, vou deixar Salvador para Geo falar. Nós tivemos ano passado, ano retrasado, ano passado não porque não funcionou, mas ano retrasado nós tivemos uma bancada evangélica toda tomando conta do conselho tutelar e eles estão dentro da escola, estão tempo inteiro nos vigiando, o que essa professora está fazendo aí. E assim, eu não tenho mais conversa com meus colegas, eu converso com meus alunos, porque chegou num clima que não dá, eu também eu sou tida como rebelde, a professora que dá problema em Camaçari, em Salvador eu ainda não me rebele não, mas em Camaçari você chega na secretaria de educação, vão dizer assim, aí você pergunta onde está a professora XXXXX está lotada, a professora problema... me jogaram para uma escola bem longe, bem longe mesmo para poder ficar calada, eu pego dois transportes para poder chegar na escola, dentro já de Camaçari para vocês terem noção, para eu ficar de boca fechada, só que eu não me calo. Então, nessa periferia me encontrei, porque eu falo e lá tem um grupo de evangélicos muito forte. Eu sou negra, eles não me veem como negra, eu não posso trabalhar determinadas coisas, eu não posso trabalhar cultura afro, eu não posso fazer uma leitura de determinados poemas, eu fico assim, ai eu vou, comecei pela beirinha até conquistar um espaço ali dentro, porque até mesmo meus

próprios colegas, eles não se veem como negros, eles não se veem trabalhando determinadas questões. A escola sem partido ela já está ali, já tem um bom tempo implantada, nós somos resistência.

XXXX: Então, eu vou dar uma complementada no que XXXX falou e XXX também. Sabe XXX, Luciano, colegas, o que sobra desse produto de vocês vem pras escolas públicas. A gente trabalha com o público foi o que restou do que vocês produzem. Vocês produzem os patrões, vocês produzem os empresários, vocês produzem aquilo que manda no país. E a gente pega o resto dele. A gente pega a doméstica que serve esse pessoal, a gente pega o jardineiro que cuida do jardim desse grupo, a gente pega o piscineiro, pega o pedreiro, o pintor e essas pessoas vem enraizadas por um processo de construção socioeconômica de que eu não sou o pobre, eu não preciso de uma formação com criticidade, meu filho também não precisa. Porque a gente precisa trabalhar e ter o dinheiro. A escola vem ao longo de muitos anos com um processo totalmente inverso, ao invés de ser um espaço de criticidade, virou um assistencialismo social. É lá que a gente acolhe para dar alimento, para dar o banho, para ouvir a mulher que apanhou do esposo, da menina que foi abusada sexualmente dentro de casa. Nós temos papéis que não são nossos, que foram delegados a essa instituição escola. Você precisa retornar para o presencial hoje, porque meu filho, ou os filhos do pobre ou dos pretos, dos coitadinhos estão marginalizados, estão na rua, estão num partidão, estão cooptados pelo tráfico, mas nunca houve isso. Hoje, diante desse contexto que estamos vivendo a escola hoje passou a ser produto essencial, então o que hoje estamos vivendo, olha eu vou resumir de 5 anos para cá não, porque antes disso, nós estamos vivendo a escola da meritocracia, nós estamos trabalhando e escrevendo e pensando o que eu vou colocar naquela planilha, como eu vou preencher a próxima planilha. Porque hoje nós estamos trabalhando na escola do excel. Cada atividade que a gente faz é necessário preencher outra planilha. A gente saiu desse mundo do ler e do escrever e pensar como construir uma educação de acesso. Hoje nós estamos construindo uma educação para planilhas. Eu tenho assim aqui infelizmente hoje num país nós estamos cercados envoltos de igrejas, de conceitos religiosos, onde as famílias não aceitam que você faça uma intervenção pedagógica, por exemplo, sobre o folclore. Imagine você ter que trabalhar o folclore, mas você não pode tocar no folclore, porque você não pode levantar os mitos porque os mitos estão ligados a uma religião que não seja essa cristã, ao qual os pais, os avós e os tios que são do público que a gente serve, que fazem parte. Eu tive uma experiência muito doloroso há 2 anos quando uma avó onde estou atuando como coordenadora, me pediu que a netinha dela não participasse de um evento pedagógico que era o tema do folclore porque falava de uma religião de matrizes africanas e eu bem firme disse para ela: “Vó, a sua educação doméstica cabe a você como família e a minha educação instituição cabe a mim como coordenadora. Eu não vou a sua casa lhe dizer como educar suas filhas, você não vem aqui na minha escola dizer o que fazer com meus professores e meus alunos. Elas vão participar sim, até porque vale a participação pedagógica no ano letivo e dia letivo como outro qualquer. Nunca mais saia da sua residência para me dizer o que fazer dentro da minha escola”. A partir daí virou-se um rebuliço, foi triste, foi chororó, porque todas as pessoas de religião cristã se sentiram magoadas com a minha fala, mas ninguém imaginou, pensou naquele outro público que são de matriz africana como se sentiram agredidas. Então, toda a meritocracia que está acontecendo em Salvador, desse conceito de que quanto mais em menor tempo, em menor custo você fizer, será melhor. E aí você fica condicionado aos números, não ao diálogo, não à troca, não às experiências, tudo isso tem sido deixado em segundo plano. Hoje nós estamos trabalhando com a educação das planilhas. Isso hoje é a realidade de Salvador. Ainda que nos digam vocês construíram o caderno... não, isso não é verdade. Existe uma falácia pedagógica. Quem

comanda e determina tudo o que faz nas unidades escolares há uns 10 anos são os gestores que vem de siglas políticas, políticos religiosos e isso tem sido combatido com veemência, mas não é um trabalho fácil. Os grupos que a gente consegue organizar em Salvador, sofre diariamente perseguições, com calúnias, difamações pessoais, profissionais. A cada dia é um leão para se trabalhar e atuar na educação pública de Salvador. É muita luta.

XXXX: Então, meninas e menino Luciano, histórias e narrativas e um círculo de conversa são histórias que se aproximam e se distanciam. Eu me vi mais alguns momentos me aproximando nos discursos, nas falas em alguns momentos distanciando. Porque é preciso também, esse distanciamento é na verdade também um instrumento para também aproximar. É paradoxal o que estou falando, mas vocês vão entender ao final. Eu venho de um contexto educacional de educação no campo ribeirinho, então perspectiva urbanocêntrica por conta do fluxo turstico . Então, eu tenho uma variedade, uma heterogeneidade de sujeito, como eu tratei a educação de jovens e adultos e infelizmente a nossa identidade docente da Eja, ela não se completa por conta da garupa e carona que nós pegamos de uma outra etapa o ensino fundamental. Aí para outros eu venho de uma realidade, aliás de um fenômeno educacional, que a diretora pra gente perceber como isso era materializado na questão escolar, ela me colocou como professor de geografia e ciências no 7º ano. Pra gente pensar numa ideia como isso é pulverizado nos espaços escolares, ou seja, eu tenho 5 aulas numa turma de 7º ano e na outra eu tenho 2 aulas, na eja eu tenho somente geografia e produção textual e o que eu faço com isso? Eu não sei quase nada de ciências naturais. E aí a gente vê o que poderia ter possibilidade de ter outros componentes para dar conta desse contexto. E o que faço com tudo isso? Eu pego esse contexto, aí eu pego a fala de XXXX e me aproprio, XXXX desculpe, e eu vou trabalhar com a questão da emancipação dos sujeitos e com a libertação, eu não sei se vocês conhecem a proposta do Estado o Chamada TransformaE, é uma proposta que tinha 2016, 2017, 2018, ficou coincidência a escola me convidou para fazer a Transforma E na educação de jovens e adultos e qual foi a temática? Pensar o estudo étnico racial, na época era meu objeto de estudo. Aí comecei a discutir, aí eu entrei com, eu gosto de trabalhar com gênero textuais, gosto de trabalhar muito com memes, com as tirinhas, com as charges para estar mais próximos desses ambientes de circulação desses sujeitos da educação de jovens e adultos. Lembro bem que peguei o poema de Conceição Evaristo ‘Vozes Mulheres’ e ao mesmo tempo eu peguei aquele quadro de Redenção de Cam, não sei se vocês estão conseguindo estabelecer um paralelo. Porque os meus sujeitos da EJA são sujeitos negros, meu município é de 82% sujeitos negros, então porque não trabalhar esse contexto, esse fenômeno? E quando eu trouxe esse poema Vozes-Mulheres, pensar nessa perspectiva do eu lírico do vozes mulheres, das vozes mulheres, aí as mulheres começaram a se perguntar parte do meu questionamento, o que esse texto me diz, o que eu digo o texto, que outras leituras podem ser feitas a partir desse texto, comparando a redenção de Cam com Vozes-mulheres. E aí a gente consegue desconstruir ou afetar esses sujeitos que não se veem no currículo. E lá nós temos também essa predominância neopentecostal, temos muito esses espaços que circundam a escola desses grupos que a gente tem que pensar na diversidade não somente a imposição de determinado grupo, e aí a gente percebe que essas leituras que fazem parte e são encaminhamentos para a libertação e emancipação, a crítica, a denúncia, pensar nessa perspectiva então eu venho dessa realidade da escola que dita, da escola que grita, da escola que manda. Porque a gestão é composta infelizmente nessa cultura por indicação política, portanto circula esses mesmos sujeitos, geração a geração, de mudança de determinado prefeito ou prefeita e isso acaba circulando e materializando no espaço. E o que acontece é que eu estou agora num outro

momento de distanciamento da regência porque estou perto de secretaria de educação e venho pensar em nessa descolonização, dessas mentes do ditado, do gritar, do mandar, mas pensar no compartilhar, do cooperar e do colaborar. E nas lives por conta dessa pandemia que nós estamos vivendo, nessa pandemia das lives, os meus colegas já aprenderam que nós não somos tão colonizados e esse afetar que a gente precisa, ou seja, eu estou num governo dito neoliberal, mas ao mesmo tempo eu não esqueço os meus fazeres, a minha essência política, e eu utilizo esse espaço, entre aspas, de poder para descolonizar esses sujeitos ou chamar esses sujeitos para serem atores/atrizes, sujeitos partícipes desses processos. Infelizmente acaba pulverizando nesses âmbitos escolares esses discursos políticos e ideológicos materializando muitas vezes no meu currículo, como um currículo que é imposto na minha escola. Daí a gente precisa nesse momento se reeducar, nesse momento afetar meus colegas. E a colega XXX, não sei se foi a Ivana falou da cultura da planilha e nós estamos infelizmente na cultura da planilha. Tenho em minhas mãos, eu tenho em minhas mãos uma planilha, nós não adotamos o contínuo curricular, mas eu tenho que a partir de junho até dezembro que dar conta do ano letivo de 2021. E o governo pulveriza, você tem que fazer, você tem que pensar no híbrido, aí eu dou o pulo do gato, lembrei do meu professor no mestrado, pensando essa perspectiva do pulo do gato, eu disse não. Vamos pensar diferente, vamos ter a escuta sensível, vamos fazer um levantamento o que deu certo, o que não deu certo das atividades ditas remotas ou entupir o professor de atividades que ele fica com problemas porque ele não consegue mais ter dinâmica para a dita normal por conta dessas ditas planilhas que nós temos que preencher tentando o ambiente virtual, tentando essa dinâmica de casa para dar conta da pandemia. E o que eu penso, chamo os autores como eu falo, como autores fazemos a escuta, faz uma live com os professores, lança essa enquete a partir do google formulário e vai auferir, raio X próximo desses discursos, e isso no dia 11 com os professores, dia 12 se reúne com o sindicato APLD e o conselho municipal de educação que normatiza o sistema educacional para aí sim tentar uma perspectiva de ano letivo e não impor uma diretriz ou um plano emergencial feito no gabinete de secretaria, então a gente precisa pegar esse momento e chamar os nossos colegas pensando nessa perspectiva de aliados, sabe aquela questão de você se aliar ao inimigo, vamos pensar nesse clichê, e isso que eu penso com meus pares, meus colegas, pensar nessa perspectiva de sujeitos, coletivos, sujeitos partícipes do processo escolar, é fácil? Não é, porque nós temos que quebrar várias amarras, e o discurso infelizmente é enraizado nas práticas dos nossos colegas gestores, colegas e técnicos também.

Luciano: Então, gente! Eu estava observando o debate, principalmente a fala do professor XXX porque ele cita literalmente o currículo, mas logo no início quando a professora Ariane XXX sobre a questão de pensar a decolonialidade, principalmente pensando o componente curricular de Literatura, que é a área que ela atua, inclusive como pesquisadora, e depois outros professores como a professora XXX e XXX, que em certo aspectos também falavam em conteúdos, mas além de conteúdos estamos falando de performances, além de atos performáticos, nós estamos falando de espaço e tudo isso é currículo, não somente os conteúdos, as expectativas de aprendizagem, e aí uma provocação que eu tenho para vocês é:

vocês acham que currículo escolar é importante, um elemento importante para essa disputa que a gente está vendo? Porque foram citados vários grupos políticos, várias demandas políticas que estão interpelando a escola contemporânea. A escola sempre foi um espaço de disputas, mas atualmente a gente sabe que temos demandas políticas mais específicas, mais incisivas no contexto

contemporâneo, então reformulando a provocação, vocês acham que o currículo escolar é um instrumento potente para essa disputa da escola democrática?

XXX: Claro né, o curricular é, como diria Saviani, é o mundo que a gente quer criar. O currículo é a sociedade que a gente quer criar, só que a gente tem a BNCC, a base nacional comum curricular que ela coloca até as habilidades socioemocionais, ela coloca uma série de contas aí o currículo é um dos pontos que chama muita atenção como professora de língua é o trabalho com oralidade. A oralidade dentro de vários gêneros, numa perspectiva de vários gênero, que oralidade nesse ensino remoto que o aluno nem liga a câmera, a gente está vivendo um momento muito sério. Ainda que eu projete um currículo que tenha uma perspectiva democrática, que traga aí essa necessidade do trabalho da fala dos discentes, eu tenho uma realidade de alunos que sequer pode estar dentro do ensino remoto da escola pública. Na escola privada eu tenho alunos lá que nem ligam a câmera. Fora que é um controle porque aquele menino também muitas vezes, a minha realidade, eu dou aula para o ensino fundamental 7º, 8º e 9º e dou aula para o 1º ano também. Então eles fecham a câmera, muitos estão acompanhados pelos pais, então é a própria oralidade deles vem ali, às vezes, eu vejo que eles estão respondendo até com vocabulário que não é dele, é do pai ou da mãe, ou sei lá quem está ali monitorando aquela atividade. O menino vai falando, então por mais que o currículo tenha essa potencialidade teórica, está muito difícil viabilizar como potencialidade do currículo para uma de fato uma escola democrática. Eu acho que estamos indo para o buraco mesmo. Tenho uma visão muito pessimista, tenho, tenho, mas tenho porque sou uma professora, sou uma pesquisadora e estou dentro desse meio, vendo desse jeito e é muito triste. Eu por exemplo vivo situações, meus alunos estão copiando, copiando trabalho, as tarefas copiando, estão copiando e aí eu dou zero e peço para fazer de novo. Aí eu recebo uma intervenção da minha própria coordenação dizendo que eu peguei muito pesado, porque estou dizendo que plágio é crime, do pai que diz que eu tô pegando pesado, mas é um crime federal que eu preciso dizer aos meus alunos que eles estão cometendo crime federal, que eles precisam refazer. “Mas você está dando muito, muito ênfase a isso, as famílias estão me ligando, as famílias estão me ligando”... porque eu reclamei que ele plagiou. Não se surpreendam, são famílias sim que elegeram Bolsonaro, é a família que o avatar do menino é Neymar, é Bolsonaro, o menino está plagiando, eu estou tentando formar esse menino e a minha própria escola me dá uma portada na cara. “Não, não, você está falando demais”. Então, por mais que o currículo tenha essa potencialidade eu não vejo como isso se instalar agora, tá. Caos total. Pronto.

XXXX: Eu vou seguir aqui para seguir a ordem, também vou tentar ser breve, sei que Luciano programou o tempo certo para a transcrição, mas acho que são debates muitos complexos. Eu tenho preocupação em relação às nossas falas. Nós estamos discutindo conceitualmente alguma coisa e é natural que gente discutir isso conceitualmente a gente traga isso para a nossa experiência. E às vezes eu percebo que a gente é extremamente fragmentado enquanto pesquisador, enquanto professor, a gente vai discutir gestão democrática, mas a gente só consegue se pensar individualmente. A gente só consegue pensar nas nossas ações individualmente, então eu estou fazendo a minha parte, às vezes eu penso nisso e não é uma crítica não, estou falando todos nós estamos nesse processo. Eu sou a professora legal, eu sou a professora descolada, eu uso outros textos, eu uso outras coisas, mas em qual momento dentro da minha escola eu me articulo de uma outra maneira para resistir, para não aceitar imposição desse currículo, para pensar esse currículo diferente porque, por exemplo, a constituição garante, está lá na constituição da gente, a questão da escola ser um espaço democrático

e isso está regulamentado pela LDB...mas para eu ter uma escola democrática não enquanto conceito, mas enquanto processo eu preciso criar dentro da escola um espaço de escuta, de transparência e de diálogo com todos os agentes, seja o pai seja a mãe, seja o funcionário, seja o servente, seja o professor, mas eu enquanto professor eu só consigo me pensar individualmente. É muito interessante essa discussão do antes da pandemia e o depois da pandemia do ensino híbrido, eu concordo inteiramente, mas isso reflete a realidade, o ensino híbrido na verdade está diante de uma câmera ele abriu espaço para a gente gravar uma realidade que ela já existia que ela era latente, então por exemplo, a escola precisa de um espaço de escuta, se a escola é um espaço de formação, eu preciso criar um currículo e aí vem eu acho que vem a importância da pergunta de Luciano, é como você colocou XXX, o currículo é o universo que a gente quer construir, mas até que ponto eu estou construindo esse currículo, e até ponto eu estou ouvindo meu aluno. Até porque muitas vezes a minha atividade ela é muito bacana, eu acho que ela é muito bacana, mas não é para o meu aluno. Esse aluno ele precisa estar contextualizado, porque segundo a lógica de uma escola democrática, eu preciso adaptar esse currículo e esse conteúdo para atender a realidade desse aluno, é massa eu trazer um monte de autores, do meu arcabouço que eu acho que são bacanas de trabalhar, mas muitas vezes não são adaptados à realidade do meu aluno. Eu sei que é muito chato o aluno estar com a câmera desligada, mas pelo amor de Deus, nós estamos numa sociedade que ninguém pára e nossas crianças estão adoecidas em casa e que elas não ligam a câmera porque elas não conseguem. Eu tenho aluno do 6º, 7º e 8º ano que tentaram suicídio gente nesse período, isso é muito sério. Eu tenho aluno do 7º ano que tentou se enforcar, então na realidade essa escola fala para quem? Enquanto o também professor ele quer apenas falar e nós todos temos uma narrativa perfeita e eu me incluo nisso. A gente sabe o que fazer, a gente sabe o que a gente vai dialogar, a gente sabe o que é julgar, a julga a família, a gente julga as escolhas políticas da família, a gente julga o aluno, mas no fundo no fundo a gente só consegue se pensar fragmentada, a gente não se consegue pensar no todo, a gente não consegue pensar politicamente a nossa ação dentro da escola, a gente não consegue pensar que a gente é responsável pela composição desse currículo e no processo a gente não faz nada. Porque no final das contas a gente acha que aquilo que a gente está fazendo de fato é legal e assim Ivana, eu acho e eu passo por isso porque sou professora de História, eu vivi isso numa escola recentemente de que todos os meus alunos copiaram e a coordenação pediu para dar feedback e zerar eu disse que não ia zerar. Porque eu fiz errado o aluno copiar é o formato. Esse formato foi feito para ser copiado. Não me diga que o aluno não sabe que copiar é errado e que plágio é crime. Ele sabe, mas ele vai copiar mil vezes, porque aquilo não tem significado, mas a culpa não é de XXXX, a culpa não é de XXXXX, a culpa não é de XXX, a culpa é do processo, a culpa é da estrutura e do nosso não entendimento dentro dessa estrutura. Então a gente não resistir, a gente não consegue debater, a gente não consegue construir um outro currículo, então sim, eu concordo Luciano, eu acho que esse currículo que você colocou aqui ele é um instrumento potente na disputa dessa escola democrática, mas no fundo, no fundo, ninguém sabe fazer esse currículo, ninguém pensa sobre esse currículo dentro de um diálogo com a comunidade inteira. Então a escola não fala para ninguém, ela não fala para a comunidade, ela não para aluno e ela não fala para o professor, até porque o professor está silenciado dentro desse processo. No fundo, no fundo, no fundo, nós não estamos querendo ouvir os alunos, a gente quer dar a nossa aula perfeita, maravilhosa, a gente quer que eles estejam de câmera ligada, que eles correspondam às nossas demandas, as nossas demandas, quando no fundo, no fundo, esse currículo não diz nada para ele. Me desculpa é um desabafo, mas é e eu sei que vocês vão se encontrar na minha fala algum momento e eu falo muito da realidade da escola privada, mas eu sei também que na escola pública é

isso. Você tem a escola do depósito, você tem a escola da planilha, eu também tenho. Eu tenho a escola do resultado, eu tenho a escola do produto que eu tenho que devolver, mas vai ser muito difícil construir uma gestão democrática num espaço que a gente só consegue pensar individualmente.

XXXX: Eu me encontrei totalmente em sua fala XXXX, totalmente eu me encontrei em sua fala. Por que assim é o que eu vejo, currículo ele está aí, ele está posto acho ele muito importante, mas aí a gente tem, temos o currículo, a gente tem o PPP dentro da escola onde chama a comunidade escolar, os pais, chamamos todos para poder fazer aquele plano, aquele projeto lindo, maravilhoso e o que eu faço com esse projeto? Nas escola que eu trabalho ninguém me chamou para participar de nenhum, juntou a direção da escola, a diretora, a vice, as duas coordenadoras, passam o final de semana, não sei quantos finais de semana fazendo aquilo dali bonitinho e quando você perguntava, XXX perguntava, "a não se preocupe com isso não, não se preocupe com isso não", mas eu preciso me preocupar porque é isso que vai reger a escola, é isso aí que a gente precisa, até para eu trazer esse currículo para lá para a sala de aula, preciso aplicar esse currículo que vocês estão colocando ali, então na verdade é para ser feito por todos. "Mas , vocês não tem tempo", a gente precisa produzir textos dentro da escola, precisa fazer esse projeto, porque o projeto é da escola, é do ano letivo, é daquela escola, é daquela comunidade porque nós temos o currículo, mas o projeto que vai nortear as nossas ações é o que está dentro escola, é o que vai falar daquela comunidade, a gente precisa entender, sentir a fala da comunidade, a fala dos nossos alunos ali naquilo para poder trabalhar, então se a gente não se vê naquilo, não faz sentido em nada e aí eu não vou trabalhar com aquele livro didático porque a minha comunidade da Liberdade nunca foi falada naquilo ali. Até nos cadernos que eu cheguei e encontrei na rede de Salvador, os cadernos da nossa rede, gente aquilo ali falade determinados recortes, determinados lugares, ela não fala de uma Salvador, e ela não acabam unindo os pólos, meu aluno da Liberdade conhece o Farol da Barra como um ponto turístico, mas ele não conhece a comunidade do Calabar, ele não conhece a outra comunidade periférica que tem ali perto. Então eu fico aqui me perguntando gente o que é isso, o currículo? Não que ele não seja, ele é muito importante, mas ele precisa conhecer muito mais do que aquilo ali, então a gente tem o público da EJA, eu não gosto dessa palavra, mas coitados. Porque estão acostumados o tempo inteiro a dizer vocês não perde tempo com isso aqui, isso aqui é só o que vocês têm para comer, é como se você tivesse o arroz, feijão e a salada e a carne, a carne e salada não pertencem a ele. O que pertence a ele é só aquele punhado de farinha e quando pensa dar um pouco disso para eles, eles nos rejeitam, porque eles não estão acostumados a isso, é uma das coisas que quando voltei, porque quando eu trabalhei na Eja dentro do privado que foi pelo Sesc, perdão, pelo Sesi. Aquele Telecurso 2º grau que está bombando dentro da indústria pela Vale do Rio Doce. Então quando eu volto agora para a EJA para trabalhar na escola público eu me deparo com esse público e eu fico angustiada com aquilo ali e eu tenho que criar meios para dizer meu aluno isso aqui é seu, quem manda nisso aqui são vocês, estou aqui porque vocês precisam de vocês, assim como eu preciso, é uma faca de dois gumes, é uma mão para lavar outra, e dizer a ele que aquilo ali é deles, é de vocês, vocês precisam fazer uso, vocês precisam conhecer o direitos de vocês. E aí é uma aula de 15 a 20 minutos, e aí a gente tem aquele público que a gente precisa trabalhar muito , público de uma vida inteira de negação para ele, então para você trazer aquele aluno para ressuscitar quando você pensa que está, acabou o ano letivo e nessa situação do remoto, Jesus. A gente, já brigaram aqui comigo e tudo mais, porque é como se você tivesse que pegar na mão o tempo inteiro e eu faço "não minha Flor, você já consegue ler, você já consegue caminhar " ah Pro leia aqui para mim", "não, leia você que eu estou aqui escutando a sua

fala”. Se tiver alguma coisa eu vou intervir não se preocupe, mas é o tempo inteiro de negacionismo, ou seja, porque nós temos o currículo que não serve a nossa comunidade, eu não sei quando vai seguir, porque a situação que está posta aí ela me angustia, ela me angustia, ela me deixou doente, me deixou afastada 1 (um ano da escola por conta disso, eu não falei disso da escola, Geruza vai ficar sabendo disso aí agora, mas eu é uma coisa muito angustiante para minha eu me deparar com essa situação e agora eu estou participante de uma outra que é essa pandemia. E você fica como eu fazer, como eu vou chegar, eu trabalho, eu trabalho porque preciso, mas eu trabalho porque eu gosto, eu trabalho 60 horas... eu fiz letras e saí das letras, saí das letras entre aspas, eu saí do ensino médio, fui para o ensino fundamental 2, chegando lá eu vejo que ainda não ali, fui para base, eu preciso alfabetizar minha clientela, eu preciso alfabetizar meus alunos, eu nasci para isso, eu preciso alfabetizar, eu preciso ensinar essas pessoas a ler e escrever, interpretar o que é o mundo é de interpretar e se ele não souber interpretar ele não vai para lugar nenhum, e ele não vai saber reivindicar seus direitos. Então é angustiante, Luciano você vai ter que ampliar esse debate porque isso não é uma conversa simples.

Luciano: Vou fazer uma provocação já para amarrar a fala de vocês para a gente finalizar, mas pode falar...

XXXX: Eu vou tentar colocar a visão de mundo dos professores que servem a uma elite, dos professores que servem a classe trabalhadora. O currículo hoje poderia ser potencializado no contexto de transformação, a gente tem hoje um currículo que não pensa de maneira regionalizada, precisamos atender às leis, precisamos atender a BNCC, precisamos atender a LDB. Quando a gente sai desse currículo grande e vai para aquele miudinho, você consegue adentrar em algumas memórias, mas esse espaço para ser invadido precisa ser permitido. A onde esse público da elite não permite, eles blindam, eles lhes dizem “não faça, aqui é seu espaço, o seu espaço é de subserviência a minha elite”. Mas, nós estamos na base, querendo ou não a gente consegue cutucar um pouco. A gente diz, olha não é tão bem assim que o seu pastor está lhe dizendo "olha só, ouve um pouquinho que o que o presidente falou". A gente consegue levar textos principalmente para a EJA que consigam suscitar nos alunos, “tá certo sim, porque não”. Nós tivemos ano passado do Carnaval aqui em Salvador e o que acontece, aí nós tivemos tudo para ser uma festa, o Carnaval, véspera de Carnaval vamos fazer uma festa, porque não um baile foi aí nesse espaço que a gente diz a esses meninos aqui "olha há novamente uma colonização carnavalesca. Lembra que há 500 anos que eles vieram e colonizaram aqui o Brasil. Está tudo repetido, deixa eu falar uma coisa para vocês. Vocês sabiam que os nossos grandes resorts aqui do litoral do nordeste são propriedades dos europeus? É uma espécie de colonialismo. Vocês sabem que quando você vai para um camarote varrer, limpar o banheiro, servir a comida, fazer a massagem você também está sendo escravizado? Você sabe que quando o camarote, o bloco coloca uma corda e diz que você que é o da cidade, você que é o nativo você deve segurar e proteger quem vem de fora, você também está sendo colonizado"... mas esse espaço de conversação bem clara, bem dura a gente consegue no espaço público. Eu jamais diria isso para o espaço privado. Eu não consigo me ver hoje falando isso atuando em espaço privado pela militância política que eu carrego, mas eu sei que havendo a necessidade vou ter que me moldar como fez XXXX, como faz XXXX. Precisamos nos moldar a tal, mas o currículo hoje por ele não ser regionalizado ele deixa de atender as particularidades, os meus alunos, eles não se veem nos livros didáticos. Aqueles livros didáticos não retratam as nossas realidades. Então é o professor que vai lá e faz um recorte, faz uma pesquisa, pega

o jornal e a gente consegue adentrar, mas isso é uma característica da escola pública, porque o professor do público é atrevido, ele é ousado, por mais que lhe digam faça dessa forma, se ele entender que não, ele fecha a porta da sua sala e faz diferente e hoje no contexto remoto, nós estamos sempre cutucando aquele paizinho que está lá. "Paizinho, como é que está você hoje na pandemia, já se vacinou, você sabe de quem é a responsabilidade hoje de não ter uma vacina?" Então, é um currículo ele está raso, mas você pode cavando aos pouquinhos, de repente chega numa miradouro e surge ali uma fonte. É trabalho de formiguinha, mas a gente consegue no contexto público. Sei que no contexto privado a coisa não é tão tranquila, entre aspas, quanto nesse contexto público que diz uma capital altamente resistente, porque você que não está em Salvador, nós somos capitais, a capital da resistência. Foi daqui que surgiu a meia passagem, a meia entrada, foi daqui que surgiu o passe estudantil, foi daqui que surgiu os movimentos do 'buzu', essa cidade por ter um herança revolucionária e parece que não, mas existe preso nesses profissionais da área da educação, a gente luta diariamente, é diariamente, quando eu terminar aqui essa reunião meu whatsapp vai estar lotado de ações militantes para esse período de ensino remoto que estão nos impondo o retorno presencial sem a vacinação, é batalha em cima de batalha, mas a gente consegue aos pouquinhos. Eu sei que não é fácil.

XXXX: Há resistência na rede privada, a nossa convenção coletiva de trabalho aqui na rede de Recife é uma das mais avançadas no caso a CCT da rede privada de Recife, eu estou nessa luta há 18 anos e digo assim, é verdade na escola pública a gente pode muito, mas a gente não pode silenciar na escola privada. Há 18 anos eu estou fazendo voz, perseguida, já fui demitida, mas nunca abri espaço para realmente não me posicionar ou abdicar da luta, essa eu não renuncio não.

XXX: Nossa que responsabilidade depois dessas falas tão potentes, necessárias. Acho que Luciano, além da sua pesquisa isso oxigena na gente novas discussões, novos debates, novas formas de militância como a XXX falando da rede privada, acho importante a gente se espelhar nessas sinalizações, é muito importante. Quando tu trouxestes esse questionamento do currículo enquanto potência, enquanto potencialidade, eu me vejo na obrigação de pensar igual a colega que não sei o nome, vou cometer injustiça de não citar. Quando cita a questão dos conceitos para a gente não pensar nos discursos, mas nos conceitos, o que ele vem então a ser esse currículo potente. Aí eu penso meninas e Luciano, esse currículo nada mais ser, não sei se estou sendo muito ousado em resumir, do que nada mais um fenômeno que acontece nos espaços escolares, na comunidade, no entorno, enfim. Eu penso que essa materialidade do currículo, tendo em vista esses 4 últimos anos, me faz repensar que lógica nós estamos atendendo, que lógica de currículo nós estamos contribuindo e atestando, ou validando, aí eu pergunto a lógica da BNCC, uma lógica linear, em trilhas, aí eu me vejo na questão quando nós estamos presos por exemplo a inferência, olha você enquanto professor tem que pensar no aspecto cognitivo, habilidade, no objeto do conhecimento que vem após a habilidade e pensar nesse contexto não ter mais nada do que isso. Isso é um mecanismo de controle, eu penso né. Eu penso que seja um mecanismo de controle, mas aí eu lembro da colega anterior, da militância que falou do grupo do whatsapp, que a gente tem também a possibilidade de afetar pequenas realizações mesmo que de forma tímidas, silenciadas e a gente vai desconstruindo algumas concepções, a gente vai afetando, desconstruindo algumas falas, alguns discursos e também para que isso se materialize como preconiza Paulo Freire de modo que seu discurso seja a sua prática. Aí de fato a gente consegue mobilizar outros sujeitos e pensar na lógica do currículo plural, pensar na lógica do currículo que

inclua os sujeitos, que reconheça essa diversidade. Então, o currículo, ele é ao mesmo um espaço de disputa, ele é um espaço de poder. Aí as nossas concepções é que vai atestar e sinalizar em que lógica nós estamos. Em qual discurso, em qual fala, em qual prática, e para atender qual lógica de currículo. São mais questionamentos que eu faço do que buscar respostas, então eu penso que currículo é todo fenômeno que acontece ou aquele que a gente não consegue enxergar no espaço escolar por conta das nossas falas, das nossas visões e os nossos discursos. Então, são essas palavras que penso o currículo como potência ou (impotência) para fomentar uma escola democrática.

Luciano: Fantástico minha gente, para a gente finalizar esse momento nosso aqui de diálogo, de articulações, com afastamentos e distanciamentos, pois claro que existem dissensos que são salutares e necessários para esse processo de perspectiva inclusive de pensar práxis democráticas. Eu queria fazer uma pergunta final, como se fosse um bate bola de uma forma sucinta. Eu queria que vocês dissessem “se vocês acreditam que uma escola democrática é possível ou impossível?”

XXXX: Impossível, impossível! Não sei se sou muito camusiana, pessimista, mas eu acho que é impossível. Eu tenho, acho que talvez 20 anos de ensino e nesses 20 anos eu já fui professora do Estado, já dei aula na educação básica, já dei aula na universidade e eu nunca, nunca na minha experiência percebi a democracia como uma possibilidade, sempre como uma disputa, uma luta. Eu queria construir meu currículo, mas do jeito como as coisas se configuram eu não tenho liberdade para construir meu currículo coletivamente, não existe essa liberdade, eu não tenho essa liberdade nos espaços em que eu transitei, eu nunca tive, certo. Por exemplo, agora a escola que eu trabalho teve que trocar todo o material para um material completamente online, todos os professores se posicionaram que não queriam esse material de péssima qualidade, mas a escola tinha que ter o material online viável tecnologicamente funcionando, então nosso material didático foi escolhido e funcionando na necessidade do ai, necessidade da família que precisa ser atendida, precisa ter o menino com material X fazendo coisa online. Como eu vou construir? Eu preciso de parcerias, eu preciso de alianças, eu preciso de uma gestão comprometida com a democracia, eu preciso de uma coordenação parceira, eu sei que é sempre um espaço de disputa, mas sabe aquele livro Magda Soares "Escola e linguagem"... parece que é um projeto, é realmente é um projeto de ensino que coloca a escola como um lugar realmente contraditório. Ela coloca que a escola é um lugar contraditório, ao mesmo tempo que é um lugar de força, de militância, de disputa, é aquele lugar em que as normas vão estr sendo ali colocadas, estabelecendo esse sistema vai ali continuando, sabe? Então, muito triste isso que digo, eu atuo como professora, eu crio estratégias de resistência, mas uma escola plenamente democrática dentro dessa conjuntura hoje Brasil Bolsonaro, não! Pode ser daqui, sei lá, daqui a 4 anos eu respondo sua pergunta diferente, mas agora nesse meio de tudo que estou dizendo vivido não, não é possível, para mim não!

XXXX Eu vou falar rapidamente para ajudar Luciano a encerrar, eu acho que nós não temos nesse momento a escola democrática, que eu trabalho em 4 escolas da rede privada. As escolas que eu trabalho por mais que elas se esforcem até elas achem que estão fazendo isso, porque no fundo as escolas acham, que elas têm gestões democráticas, isso é um problema, e quando a gente pressiona a escola, ela diz “mas nós somos tão democráticos” porque a gente no fundo não entendeu o conceito e eu acho que no fundo, no fundo, nós também, no nosso processo de construção acho que a gente ainda não direito o que é gestão democrática, é um olhar. Eu não falo sobre a academia, eu não falo

sobre a leitura, mas eu falo sobre o processo coletivo, de construção. Eu também concordo, não dá para falar de democracia no Brasil se o sistema econômico não é democrático, isso é fato! Mas, eu acho sim que é possível uma escola democrática e eu acho que ela é possível a medida em que ela se faz, o que a escola é um fazer contínuo, não existe escolas prontas, nem vai existir essa escola democrática que eu quero, que a XXXX, ou que a XXX quer. A escola é um espaço de disputa, de conflito e de construção, de processo. Se não fosse não faria sentido, eu não estaria nela. Então eu acho sim que é possível construir uma gestão democrática dentro do nosso contexto é difícil, mas é pra isso que existe o diálogo, a resistência e eu acho que a gente não pode calar, silenciar, aceitar, é isso. Eu prefiro acreditar que é possível e eu vou ocupando esses espaços dentro das contradições da escola para que essa gestão democrática possa existir.

XXXX: Bem isso mesmo. É contraditório mas, eu acredito que é possível sim! até pelo nosso fazer, porque se nós não acreditarmos no que nós fazemos, aí é um tiro no pé. Que a gente precisa acreditar que a gente pode continuar, que a gente pode mudar, que aquele espaço não democrático ele pode passar a ser democrático. Se a gente disser, a gente não pode, não vai existir, não faz sentido estar na escola, é melhor mudar de emprego, é melhor fazer outra coisa. Eu quero continuar acreditando, nesse momento não é um espaço democrático, mas é como a XXXX falou, a gente até acredita que é, o gestor diz que está fazendo. Eu até tenho uma gestora que diz isso "não aqui é tudo democrático", mas ela se fecha na sala com a coordenação e depois traz o prato pronto e diz "aqui podem comer, que é isso aqui". O eu falo eu nem ajudei a fazer, descascar o pepino, tomate não ajudei a fazer nada. Eu preciso continuar acreditando que esse espaço vai se tornar democrático, que um dia ele vai ser lindo, maravilhoso como nós sonhamos. Então, eu quero acreditar nisso, meu filho está com 30 anos, também está na sala de aula, está frustradíssimo com o Estado. Passou pela questão aí que a XXXX passou aí, da Coordenadora dizer pegue mais leve falou para a professora de História e o professor de História não peguem pesado. Eu estou dizendo a ele, vai com calma, mas vai pelas beiradas e não desista. Então se estou dizendo isso para meus filhos, meus netos, meus futuros netos que virão por aí, eu vou precisar fazer essa cama, organizar tudo para que eles cheguem e já encontrem pelo menos um passo dado. Pois se eu disser que não vai eu estou desacreditando de tudo, é contraditório, mas se a gente continuar acreditando, tem que acreditar, acreditar

XXX: Então, essa práxis democrática ela vem batendo de frente com aquilo que vivemos, eu não vivi, mas outros antes de mim viveram, que foi a educação tecnicista. Essa educação tecnicista que tanto Anísio Teixeira, Paulo Freire bateram, Anísio Teixeira que sempre pensou numa educação total onde a pessoa pudesse ser construída desde a lectuescrita a para além disso da personalidade do contexto cultural, fosse formado u ser pensante da música, na escrita, no teatro, nós temos uma escola aqui que tem essa referência de Anísio Teixeira, escola da Caixa D'água ...mas não foi, não foi porque a educação tecnicista hoje está mais do que enraizada na nossa cultura. Hoje não se pode pensar em democracia porque as nossas relações étncio-religiosas elas atuam mais do que o espaço pedagógico escolar. Então para se ter hoje uma educação democrática a gente tem que pensar que nós não estamos criando um aluno para ser pensante porque eu não consigo atuar nele. Essa educação democrática ela está falida porque eu preciso produzir um produto para a sociedade. Então, Luciano, não! não há condições hoje ainda de dizermos que temos uma educação possível para a democracia ou democrática, não nesse contexto!

XXXX: Então, vou tentar ser bem literal, responder de forma bem literal, melhor dizendo. Escola democrática possível existe, eu penso que ela é, eu penso não, minhas concepções, as minhas concepções ideológicas é a desejável, ela também é possível e é preciso. Para responder isso, eu penso que nós conseguimos por pouco, num contexto bem recente que foi o ataque por conta desse novo Fundeb, que por pouco isso não foi sucumbido pensando na participação das ONGs, as OSCIP, o PPP, a parceria público/privado e as escolas convencionais. Eu acho que para ser possível, para ser materializado um espaço de gestão democrático, antes é preciso que nos problematizemos, é preciso rediscuta o que é fato é uma escola democrática, o que é uma escola com uma gestão democrática porque está sendo muito conflitante para eu entender enquanto sujeito que estou ainda no processo do colonialismo que ainda é evidente nas escolas, isso ainda é materializado, isso é no discurso da gestão, coordenador, vice diretor, diretor pedagógico, enfim, mas isso precisa se reorganizar, se reeducar pensando na perspectiva da Nilma Gomes, movimento negro enquanto educador. A gente enquanto educador precisa se movimentar, problematizar e discutir para então torná-la possível.

7.2 Extrato dos formulários da pesquisa virtual com estudantes e professores – Google Forms

Pesquisa remota de tese- Luciano C. M. F. FILHO (ESTUDANTES) Todas as alterações foram salvas no Google Drive Enviar

Perguntas Respostas 106

Pesquisa remota de tese- Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho (Estudantes)

-Esse formulário diz respeito a uma pesquisa de "campo" remota, referente a uma etapa de desenvolvimento da tese do doutorando em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ e professor do Instituto Federal da Bahia/IFBA, professor Luciano C. M. de Freitas Filho.

- A pesquisa consiste em ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como aplicar o questionário abaixo com alunos E professores das escolas.

-A pesquisa e sua proposta de produção de dados em campo foram aprovadas pelo Comitê de Ética da UFRJ e não prevê a publicização ou exposição dos nomes dos participantes em hipótese ou situação alguma. Apenas as respostas dadas serão consideradas para fins da escrita da tese.

- Caso você se sinta confortável e favorável em participar da pesquisa, por gentileza, clique na opção " Sim", para CONSENTIMENTO DA PESQUISA, no item abaixo.

NOME ... *

Texto de resposta curta

Pesquisa remota de tese- Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho Todas as alterações foram salvas no Google Drive Enviar

Perguntas Respostas 49

Pesquisa remota de tese- Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho (Docentes)

-Esse formulário diz respeito a uma pesquisa de "campo" remota, referente a uma etapa de desenvolvimento da tese do doutorando em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ e professor do Instituto Federal da Bahia/IFBA, professor Luciano C. M. de Freitas Filho.

- A pesquisa consiste em ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como aplicar o questionário abaixo com alunos E professores das escolas.

-A pesquisa e sua proposta de produção de dados em campo foram aprovadas pelo Comitê de Ética da UFRJ e não prevê a publicização ou exposição dos nomes dos participantes em hipótese ou situação alguma. Apenas as respostas dadas serão consideradas para fins da escrita da tese.

- Caso você se sinta confortável e favorável em participar da pesquisa, por gentileza, clique na opção " Sim", para CONSENTIMENTO DA PESQUISA, no item abaixo.

NOME ... *

Texto de resposta curta



Pesquisa remota de tese- Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho

Todas as alterações foram salvas no Google Drive

Perguntas Respostas 49

1- O que você tem feito, em sua prática docente em sala de aula e fora dela, para sua escola se tornar democrática?

49 respostas

São duas frentes. A primeira é construir uma relação horizontal com os alunos permitindo a participação deles na construção das aulas. Ouvindo e aprendendo às necessidades deles é umas das melhores formas de criar um espaço democrático em sala de aula

A outra forma, bem mais difícil na rede privada, é fazer a mediação entre discentes e gestão tentando criar espaços de diálogo (quase impossível) entre os dois para que a escola escute e aprenda com às necessidades dos alunos. O que é muito mais difícil já e-mail no geral as gestões são monocráticas

Busco trazer temas e dinâmicas que desenvolvam nos meus estudantes o senso crítico e a compreensão de que eles podem ser agentes de mudança dentro e fora da escola, diante da organização. Fora de sala, permaneço lendo livros de autores que inclusive discordo para acolher e debater as diferentes ideias propostas dentro da sociedade.

Tenho questionando diante dos que estão à frente da escola porque falta recursos que são essenciais para que o estudante receba uma educação de qualidade.

Procuo utilizar recursos que estejam disponíveis para todos ou minimamente a maioria dos alunos. Promovo debates e reflexão sobre temas que fazem meus alunos refletirem sobre seus privilégios.

Pesquisa remota de tese- Luciano C. M. F. FILHO (ESTUDANTES)

Todas as alterações foram salvas no Google Drive

Perguntas Respostas 106

1- Qual (is) seu (s) objetivo (s) ao estudar nessa escola, e quais são os seus objetivos ao terminar seus estudos nessa escola?

106 respostas

Ir pra uma faculdade de artes

Além de aprender valores sociais que levarei para a vida, também absorver diferentes elementos essenciais para o desenvolvimento da minha independência e me encontrar pronta para o ingresso na universidade, que traz novas responsabilidades.

A conclusão do meus estudos pode me garantir mais oportunidades. Adquirir conhecimento para conhecer melhor o mundo .

Meu objetivo é me formar, eu estudo para poder alcançar meus sonhos, para poder viajar ser bem sucedida e ter uma boa profissão.

Tenho um sonho em ser militar !

Meu objetivo é passar de ano e quando eu terminar ir para uma faculdade de direito

Meu objetivo é aprender coisas novas e uma nova educação e disciplina. Depois que eu terminar os estudos nessa escola, eu pretendo fazer faculdade e continuar estudando e me aperfeiçoando para