

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

BRUNA LORENA ZIFIRINO LIMA BARBOSA

**AÇÕES DEMOCRÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR SOB A
PERSPECTIVA DE DOCENTES.**

**ALFENAS-MG
2021**

BRUNA LORENA ZIFIRINO LIMA BARBOSA

AÇÕES DEMOCRÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR SOB A
PERSPECTIVA DE DOCENTES.

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientadora: Prof. Dr. Helena Maria dos Santos Felício.

ALFENAS-MG
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Barbosa, Bruna Lorena Zifirino Lima
B238a Ações democráticas no desenvolvimento curricular sob a perspectiva
de docentes. / Bruna Lorena Zifirino Lima Barbosa – Alfenas, MG, 2021.
116 f.: il. –

Orientadora: Helena Maria dos Santos Felício.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Alfenas, 2021.
Bibliografia.

1. Educação Democrática. 2. Ação Docente. 3. Desenvolvimento
curricular. I. Felício, Helena Maria dos Santos. II. Título.

CDD- 375

BRUNA LORENA ZIFIRINO LIMA BARBOSA

AÇÕES DEMOCRÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR SOB A PERSPECTIVA DE DOCENTES

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 25 de agosto de 2021.

Profª. Dra. Helena Maria dos Santos Felício
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa
Instituição: Universidade Federal de Lavras - UNIFAL/MG

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG



Documento assinado eletronicamente por **Helena Maria dos Santos Felício, Professor do Magistério Superior**, em 25/08/2021, às 15:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Olavo Pereira Soares, Professor do Magistério Superior**, em 25/08/2021, às 15:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Vanderlei Barbosa, Usuário Externo**, em 25/08/2021, às 22:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0579433** e o código CRC **ED20C020**.

Dedico este trabalho a toda minha família, que tanto me apoiou, desde sempre.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus pela realização deste trabalho, a quem escolhi servir e confiar. A Ele toda honra, glória e louvor.

Ao meu amado esposo, Bruno Henrique, que com amor me apoiou e me ajudou. Sou feliz por ter você nessa caminhada comigo, você é um presente em minha vida.

Aos meus pais, Maria José e Luis Carlos, vocês são meu braço forte. Fonte de minha admiração e respeito. Obrigado por seus ensinamentos e amor. Amo vocês incondicionalmente.

Aos meus irmãos, Lucas, Niccolly e Ana Caroline, vocês são minha base. Obrigada pelo apoio e por acreditarem em mim. Vocês são parte da minha vida. Sem vocês eu não seria nada.

Aos meus familiares que torcem por mim e me querem bem. Vocês são demais! Em especial a minha tia Aurília (Lília), que cuidou de mim em Alfenas e carinhosamente me recebeu em sua casa.

Aos meus sogros, Eleusimar e Wagner, que com amor e carinho cuidam de mim e me ajudam sempre. Sou grata por ter vocês em minha vida. Amo vocês amadinhos!

Aos meus cunhados, Franco, Francielli e Silfarney, pelo carinho e apoio. Vocês são como irmãos.

Aos meus professores de graduação que com paciência ensinaram e se tornaram amigos, por quem tenho admiração e respeito. Em especial às minhas queridas professoras Carmem Lúcia Artioli Rolim, por quem tenho muito carinho. À minha professora Rosilene Lagares, que com seriedade me ensinou e me incentivou a querer aprender sempre. À minha professora Dilsilene Maria Ayres Santana, que de forma doce me incentivou a pensar a educação como algo transformador. Obrigada, eternamente terei um pouquinho de vocês comigo.

Aos meus professores do Programa de Mestrado da Universidade Federal de Alfenas-MG, pela receptividade e ensino competente. Por sempre se colocarem à disposição e pela paciência. Em especial ao professor Olavo Pereira Soares, que carinhosamente se dispôs em me auxiliar em um momento

de dificuldade e por seu desprendimento em ensinar de forma leve e significativa.

Às pessoas entrevistadas, que se colocaram a disposição e dispuserem de seu tempo e conhecimento para contribuir com esta pesquisa. Sem vocês isso não seria possível.

Aos meus colegas do Programa de Mestrado, que iniciaram essa jornada comigo e prontamente me auxiliaram sempre que precisei. Vocês fazem parte dessa história. Obrigada pela troca de conhecimentos e pela contribuição.

Aos professores da banca: Prof. Dr. Vanderlei Barbosa e Prof. Dr. Olavo Pereira Soares, pela contribuição e cuidado na orientação deste trabalho. Vocês foram essenciais no meu processo de aprendizagem e para construção desta pesquisa.

Por fim, agradeço minha Orientadora Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, que se fez presente em todos os momentos. Sinceramente, obrigada por acreditar em mim, por me permitir aprender, apesar de minhas dificuldades e por me guiar nessa jornada de forma respeitosa. Obrigada por tudo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A presente pesquisa tem como problemática central identificar e analisar qual o entendimento que os docentes, egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL - MG), têm a respeito da educação democrática e como ela se materializa no desenvolvimento curricular. Procuramos problematizar, neste espaço de pesquisa e diálogo, as percepções dos sujeitos que atuam em sala de aula em seus diferentes níveis de ensino, conciliando as questões teóricas a uma realidade já vivenciada pelos participantes, visando contribuir tanto no campo teórico, como no campo prático. A partir disso, nos subsidiamos dos princípios da teórica crítica que guiam nossos estudos teóricos e nos auxiliam a pensar as realidades com a qual nos deparamos diante de nossa análise mais geral e relacionamos nossa temática de estudo a uma concepção dialética de interação entre os elementos que nos propomos investigar. Atrelado a isso, pautados nos princípios da epistemologia qualitativa, de natureza básica, com objetivos exploratórios, e diante da análise das informações junto aos egressos, submetemos nossa construção da pesquisa a um processo metodológico construtivo-interpretativo. Diante disso, nosso estudo se organiza em três tópicos, sendo o primeiro intitulado *Educação Democrática*, onde apresentamos, de forma mais geral e introdutória, um delineamento teórico que guiou nosso entendimento diante de nossa proposta. O segundo tópico, denominado *Estrutura metodológica da pesquisa*, em que expressamos, de forma sistemática, nosso percurso metodológico, assim como os detalhamentos de nossa abordagem diante dos participantes. Por fim, o terceiro, *Significando educação democrática na ação docente: Entre diálogos*, onde apresentamos as percepções dos egressos alinhadas ao nosso entendimento teórico, construído em conjunto, a partir do diálogo entre pesquisadora e participantes da pesquisa. Consideramos que, por meio deste estudo, apresentamos formas de pensar a educação democrática dentro de contextos vivenciados, a fim de flexionar a possibilidade democrática ao contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Democrática; Ação Docente; Desenvolvimento curricular.

ABSTRACT

The main issue of this research is to identify and analyze the understanding that teachers, graduates of the Pedagogy course at the Federal University of Alfenas (UNIFAL - MG), have about democratic education and how it is materialized in curriculum development. We seek to problematize in this space of research and dialogue the perceptions of subjects who work in the classroom at their different levels of education, reconciling theoretical issues with a reality already experienced by the participants, aiming to contribute both in the theoretical field and in the practical field. From this, we rely on the principles of critical theory that guide our theoretical studies and help us to think about the realities we face in our more general analysis and we relate our study theme to a dialectical conception of interaction between the elements that we propose to investigate. Linked to this, we are guided by the principles of qualitative epistemology, of a basic nature, with exploratory objectives, and given the analysis of information with the graduates, we submit our research construction to a constructive-interpretative methodological process. Given this, our study is organized into three topics, the first being, respectively, entitled *Democratic Education*, where we present a more general and introductory theoretical outline that guided our understanding of our proposal. The second topic, called *Methodological structure of the research*, in which it systematically expresses our methodological path, as well as the details of our approach to the participants. And, finally, the third topic, *Meaning democratic education in teaching action: Between dialogues*, where we present the perceptions of graduates in line with our theoretical understanding, built together from the dialogue researcher and research participants. We consider that, through this study, we present ways of thinking about democratic education within experienced contexts, in order to flex the democratic possibility to the school context.

Keywords: Democratic Education; Teaching Action; Curriculum development.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Núcleo de significação: Educação democrática	75
FIGURA 2 - Núcleo de significação: Ação docente	76

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Perfil dos participantes	69-70
QUADRO 2 - Organização para entrevista	71
QUADRO 3 - Núcleo de significação e elementos indicadores	78

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DCN'S	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEA	Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas - Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	17
2.1	EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA	17
2.2	EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO CURRÍCULO ESCOLAR	34
2.3	EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA AÇÃO DOCENTE	49
2.3.1	Igualdade na educação	52
2.3.2	Equidade na educação	54
2.3.3	Justiça social na educação	56
3	ESTRUTURA METODOLÓGICA DA PESQUISA	64
3.1	APONTAMENTOS GERAIS	64
3.2	INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES	66
3.3	PARTICIPANTES	68
3.4	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	72
4	SIGNIFICANDO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA AÇÃO DOCENTE: ENTRE DIÁLOGOS	78
4.1	NÚCLEO: EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	78
4.1.1	Percepções conceituais	79
4.1.2	Indicativos da (des)construção da democracia no ambiente escolar	85
4.2	NÚCLEO: AÇÃO DOCENTE	91
4.2.1	Aspectos da possibilidade democrática no planejamento docente	91
4.2.2	A autonomia na perspectiva docente	97
5	CONSIDERAÇÕES	103
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICES	115

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar a compreensão que os professores têm sobre as ações democráticas no desenvolvimento curricular, sob a perspectiva de docentes egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, com o intuito de perceber as articulações tanto da ação docente diante de práticas democráticas, como também problematizar questões que circundam esses elementos no contexto escolar.

As motivações para este estudo são fruto de inquietações durante todo o nosso processo acadêmico, onde o confronto entre a escola real e escola ideal sempre se fez presente.

A partir dessa inquietação, buscamos, por meio de pesquisa e de trabalho junto às escolas, desenvolver atividades que fossem de encontro a práticas docentes desalinhas com a realidade contemporânea, seja em sentido pedagógico ou em sentido político, social e histórico.

Imbuída disso, engajamo-nos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), além de estágios não obrigatórios, a fim de, durante o período de graduação, ter mais contato com o “mundo escolar”. Isso nos possibilitou grande aprendizado, além de ter contribuído para a nossa formação como um todo. E atualmente, com o mesmo engajamento, tentamos desenvolver um trabalho de pesquisa que busca melhores alternativas para a educação, por meio deste programa de mestrado.

Diante disso, entendemos a educação democrática, na qual enfocamos, como um elemento que qualifica a educação escolar e caracteriza a ação docente a um contexto que viabiliza formas educativas que prezam por um ensino e por uma escola que alinha as ações pedagógicas a realidades sociais presentes na vida dos sujeitos que interagem com a escola.

Nesse sentido, acreditamos que a ação docente é meio de expressão para que tais práticas democráticas se concretizem no cenário escolar, conforme salientado por Apple, (1997, p. 20). Atrelado a isso, percebemos o desenvolvimento curricular como elemento que modela as ações escolares e que imputa, na ação do professor, formas de relação no interior da escola. Por

isso, em nossa análise, procuramos interligar esse aspecto às percepções dos egressos, diante de suas vivências, levando em consideração que a prática docente é condicionada por diferentes fatores.

Diante disso, pensar em uma educação voltada ao princípio democrática, evoca ações de enfrentamento de um contexto histórico de educação, pautada em valores não democráticos ou supostamente democráticos.

Assim, endossamos o posicionamento defendido por Giroux (1988, p. 24), em relação aos aspectos, tanto da formação, como da ação docente, de reafirmar o profissional professor enquanto um intelectual transformador. Desse modo, “ao considerar o professor como intelectual, torna-se possível repensar e reformular aquelas condições e tradições históricas que têm impedido que os educadores assumam seu potencial como intelectuais e como profissionais ativos e reflexivos.”

Dessarte, tendo em mente que esta temática se constrói a partir de um processo de diálogo, tanto no campo científico, como no campo social prático, nos dedicamos a identificar e analisar,

***Qual o entendimento dos docentes, egressos do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG a respeito da educação democrática e como ela se materializa no desenvolvimento curricular?*¹**

Para isso, delineamos as percepções desses egressos, externadas por meio de entrevista semi-estruturada, em dois núcleos de significações centrais, a saber, educação democrática e ação docente, construídos por meio de um processo metodológico construtivo-interpretativo, o qual identifica elementos basilares de nossa pesquisa, ao mesmo tempo em que expressa o entendimento tanto dos egressos, como o nosso, enquanto pesquisadora, diante de nossa problemática central.

A construção de nosso pensamento se faz a partir da interação pesquisadora e participantes da pesquisa, alinhados a uma perspectiva teórica

1 Optamos por destacar esse excerto por se tratar de nossa problemática central.

ancorada nos preceitos da pedagogia crítica e da dialética. Para além disso, nos pautamos na abordagem da epistemologia qualitativa, de natureza básica, com objetivos exploratórios, pois julgamos que se relacionam melhor como nossos objetivos.

Diante disso, organizamos nosso estudo em três tópicos centrais. O primeiro, intitulado *Educação Democrática*, delinea a nossa compreensão mais central, onde expressamos o que compreendemos por educação democrática em um contexto educativo, assim como as relações que esse conceito estabelece com o desenvolvimento curricular e com a ação docente.

Em continuidade a isso, apresentamos, em nosso segundo tópico, intitulado *Estrutura metodológica da pesquisa*, os aspectos que fundamentam nosso estudo e como sistematizamos nossa análise diante das informações obtidas junto aos profissionais entrevistados.

Por fim, o terceiro tópico, denominado *Significando educação democrática na ação docente: Entre diálogos*, que ressalta as caracterizações que adjetivam o entendimento dos egressos diante de ações democráticas no desenvolvimento curricular, tendo como pano de fundo o entrecruzamento das principais questões pontuadas pelos participantes de nossa pesquisa diante de nosso quadro teórico mais amplo, assim como, diante de nosso processo interpretativo a partir de tais questões.

Objetivamos, por meio deste processo de pesquisa, problematizar a possibilidade democrática no contexto escolar, apresentando subsídios que auxiliam tanto para o entendimento desse conceito na prática escolar, como incentivem o pensamento coletivo a partir das questões introduzidas neste espaço.

2 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Este capítulo tem como objetivo correlacionar elementos que compõem o nosso entendimento a respeito da educação democrática no contexto escolar. Assim como flexionar questões que se desdobram a partir de nossa problemática central, como aspectos do desenvolvimento curricular e da ação docente diante da perspectiva democrática.

2.1 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

A democracia no contexto social, sobretudo no escolar, é uma construção que ocorre de forma única, particular e processual por determinados grupos, não sendo algo uniforme e pré-moldado quanto aos aspectos da forma de sua atuação. Para Dahl (2001, p. 21-21), a existência da democracia, de modo geral, tem atuação diferenciada ajustando-se aos contextos de um determinado grupo. Para o autor, nas sociedades mais antigas este conceito político era “naturalizado” em função da forma de vida primitiva e nômade em pequenos grupos, guiados por uma “lógica de igualdade”, no entanto com o desenvolvimento da sociedade, essa lógica se desnaturaliza e ao mesmo tempo se reinventa para se adaptar as novas formas de relação social.

Pensando o atual cenário brasileiro, conseqüentemente a educação escolar, a democratização das relações, tanto de ordem pública, como privada, tornam-se extremamente necessárias para o “viver bem” da sociedade como um todo.

Essa forma vida associa ao conceito democrático a máxima da participação do povo nas decisões sociais, que segundo Dahl (2001, p. 21), é estabelecido no ano 500 a.C. na Grécia clássica e em Roma, e tem sua origem etimológica grega, no termo *demokratia*: *demos*, o povo, e *kratos*, governar, e que atualmente indica,

governo em que o poder é exercido pelo povo. Sistema governamental e político em que os dirigentes são escolhidos através de eleições populares: o Brasil é uma democracia. Regime que se baseia na ideia de liberdade e de soberania

popular; regime em que não existem desigualdades e/ou privilégios de classes: a democracia, em oposição à ditadura, permite que os cidadãos se expressem livremente. Nação ou país cujos preceitos se baseiam no sistema democrático. (DEMOCRACIA, 2020, online).

Apesar de ser um conceito já instituído em nosso país e determinante na elaboração de leis e organização social como um todo, incluindo a educação escolar, a construção do conceito democrático é algo relativamente novo no Brasil, tendo em vista que o atual período histórico em que nos encontramos, em relação a este termo, é denominado “período de redemocratização”.

Para Chauí e Nogueira (2007, p. 206-207), esse processo teve seu início no período da ditadura militar, não em uma data específica, mas ocorreu de forma enviesada em relação à ditadura, de modo que a força social que levou o Brasil a um processo de redemocratização, em seu percurso, perdeu força na própria instauração da democracia de fato, nas relações de modo geral no país.

Esse pensamento evidencia a fragilidade de difusão do conceito democrático na vida social e cotidiana do povo brasileiro. Para, além disso, evidencia que a redemocratização é em si um processo, que não possui, inclusive no contexto histórico, início ou fim determinados ou pré-moldados e mesmo que sob “terreno movediço” é uma verdade presente em nossa organização social nacional.

Por isso, antes de enfocarmos na educação democrática, é importante nos posicionarmos no sentido de que, no Brasil, existe sim uma democracia, mas que, por ser um ato coletivo, histórico, político e cultural, é um processo que vem se (re)construindo em diferentes contextos. Ou seja, é um processo que se redemocratiza e democratiza constantemente, tendo em vista que os sujeitos que fazem parte da sociedade são sujeitos em construção, tanto em relação a aspectos individuais, como sociais. Não somos estáticos. Por isso, nossas relações sociais de modo geral também não o são.

Tendo isso em vista, o que é então democracia? Antes de considerarmos um conceito que guiará nosso entendimento, algumas questões precisam ser levantadas. A primeira é de que o conceito de democracia nem sempre é considerado sob um ponto de vista fixo ou determinado. Ou seja, a democracia que temos no Brasil hoje, do ponto de vista prático e cotidiano,

pode não ser a mesma que a de outros países, com culturas e experiências diversas.

Um segundo aspecto é que a democracia, enquanto forma de política social, é um evento revolucionário na história da humanidade, com importância mundial significativa. Sendo assim, mesmo com suas imperfeições, é o caminho mais viável, até o momento, tanto no que diz respeito aos aspectos de gestão pública, quanto em relação à convivência social.

Um terceiro fator importante é que a democracia formaliza ou regula o dissenso, o direito de contestação. Associado a esse aspecto está o conceito de participação, assim como os meios que a viabilizam, tendo em vista o próprio conceito da palavra democracia: *Governo em que o poder é exercido pelo povo.*

Além desses aspectos, outros fatores interferem para o funcionamento fluido do conceito democrático. A própria construção social que, em si possui convergências, construções e desconstruções. A vida social em si não fluida é um agito. Um constante ir e vir. Como exemplo, a construção de conceitos que a sociedade atribui a determinados aspectos essenciais da vida coletiva como ética, verdade, moral, entre outros, são fruto de construções históricas e sociais que vão se originando a partir de verdades e de uma determinada realidade histórica que é completamente moldável.

Esses e outros elementos se entrelaçam na construção do conceito democrático e é completamente normal, tendo em vista que democracia não é um produto que se compra pronto, mas um conceito e uma prática que se constrói coletivamente.

No entanto, mesmo que construído coletivamente, em um cenário suscetível a tantas mudanças, para Dahl (2001, p. 49-50), a organização democrática, seja ela direcionada a um pequeno ou grande grupo, segue critérios estruturais que contribuem tanto para que o processo democrático ocorra de forma efetiva, como também para a regulação social de avaliação desse processo. Sendo eles:

- Participação efetiva: Diz respeito à igualdade de acesso para ouvir e ser ouvido de forma igualitária em suas opiniões.

- Igualdade de voto: Igualdade de oportunidades para realização de escolhas pelo voto, sem distinção entre os sujeitos.
- Entendimento esclarecido: Oportunidade de aprender e avaliar os caminhos políticos que podem ser adotados.
- Controle do programa de planejamento: Oportunidade de decisão em relação às pautas de discussão que serão relevantes em determinado momento ou não, tendo, inclusive, a liberdade de mudança dessas pautas.
- Inclusão de adultos: Defesa de uma democracia participativa e igualdade política.

Para Dahl (2001, p. 49), esses critérios não se encerram em si mesmos, pois, na medida em que vão sendo problematizados pelos sujeitos, há construções de conceitos e preceitos essenciais para a vida em sociedade. Isso materializa o processo democrático, para, além disso, apresentar condições de mensuração qualitativa, assim como nos auxilia na compreensão das evoluções e involuções concretas já obtidas.

E mesmo que, segundo Dahl (2001, p. 53), esses aspectos não sejam aplicados de forma plena pelos governos em sua totalidade, “esses critérios proporcionam configurações altamente vantajosas para se avaliar as realizações e as potencialidades do governo democrático”.

Sob outro ponto de vista, Bizzarro e Coppedge (2017, p. 2), por meio de um projeto internacional, no qual o Brasil está incluído, intitulado “Variedades da Democracia”², com o objetivo de fornecer meios mensuráveis e passíveis de análise de diferentes dimensões de regimes políticos democráticos, sendo estas, “dimensão eleitoral, liberal, participativa, deliberativa e igualitária”, procuraram apresentar uma análise dedicada a cada uma dessas dimensões, transcorrendo, na realidade brasileira, os períodos de 1900 a 2015, onde evidenciaram a evolução da democracia em diversos aspectos da vida social e política, marcadas em nosso contexto histórico.

2 Pesquisa completa disponível em: <https://www.v-dem.net/en/>.

Com base nessa pesquisa, de modo geral, o Brasil apresenta significativos avanços democráticos ao longo de seu processo histórico sob a ótica dessas dimensões analisadas, de modo que os autores afirmam que,

a história brasileira segue uma espiral, com recuos autoritários seguidos de avanços democráticos – em relação tanto ao período autoritário quanto à experiência democrática anterior. De maneira semelhante, eles demonstram que o período democrático contemporâneo é o momento da história do Brasil em que se encontram os melhores resultados para todos os indicadores, evidenciando os importantes avanços do período atual. (BIZZARRO; COPPEDGE, 2017, p. 29).

Isso evidencia que, mesmo com suas variações o processo democrático brasileiro é existente e crescente. Para Bizzarro e Coppedge (2017, p. 38), mesmo que em um cenário de ambiguidades, os limites marcados por esses avanços e retrocessos contribuem para o desenvolvimento da aplicação do conceito democrático em diversas instâncias ao longo do tempo, pois possibilitam uma análise mensurável e aplicável, tendo em vista que democracia não é um produto.

Cabe destacar que, em todas as dimensões analisadas nessa pesquisa, os indicadores que marcam um amadurecimento do conceito democrático ganham força, nos anos que seguem pós 1980, período de instituição da Constituição Federal e de retomado do governo civil, quando comparados com os indicadores de períodos anteriores.

Além desses fatores, até então positivos em relação ao sistema democrático, não podemos ignorar o atual contexto político e social no qual o Brasil se encontra. Contexto de instabilidade democrática e, para alguns pesquisadores, de retrocesso, conforme Mounk (2019, p. 8), quando afirma que, “a eleição de Jair Bolsonaro deve ser encarada como o evento mais significativo na história brasileira desde a queda da ditadura militar: pelos próximos anos, o povo terá de lutar pela própria sobrevivência da democracia liberal”.

Para o autor os quatro países democráticos mais populosos do mundo estavam sob a gestão de “populistas autoritários”. Para Mounk (2019, p. 34), esse tipo de governo se opõe diretamente, em sua visão, à democracia liberal,

classificada pelo autor como “um sistema que tanto protege os direitos individuais como traduz a opinião popular em políticas públicas”.

Nesse contexto, o Instituto de Estudo Avançados da Universidade de São Paulo (IEA), em recente discussão acerca do atual cenário de crise na democracia brasileira (IEA, 2020), aponta em suas pesquisas que, ao mesmo tempo em que a sociedade concorda que o sistema democrático é o meio mais viável de gestão e organização social, também apresenta que uma parcela significativa da população não está satisfeita com os resultados deste atual regime, no que diz respeito à representatividade dos governos em relação às necessidades do povo, assim como a crescente insatisfação do povo diante dos mecanismos de participação popular, como o voto, entre outros. Demonstrando, assim, um cenário de pesquisa em que, do ponto de vista normativo, há propensão ao sistema democrático, mas que, do ponto de vista prático, representativo, o sistema democrático não é concretizado, não é visto de forma positiva por boa parte da população.

Atrelado a isso, Couto e Arantes (2006, p. 55-58), por meio de um estudo detalhado sobre a construção da Constituição Federal de 1988, elemento importante na retomada democrática brasileira, analisaram as alterações realizadas na Carta constitucional, assim como a natureza das mesmas, com o objetivo de mensurar o impacto disso na vida política e social até o ano de 2005, e constaram que, em relação às alterações que dizem respeito aos aspectos sociais, igualitários, de participação política, entre outros de cunho social e individual, essas foram inferiores quando comparadas com as de cunho financeiro, de organização do estado, de ordem social, entre outros, relacionados ao funcionamento burocrático do Estado.

Assim, diante da insatisfação de boa parte da população com os resultados do sistema democrático e com os mecanismos de participação política, é possível notar que, em nossa construção política, os meios de participação popular não são bem esclarecidos para boa parte da população, e que democracia não se resume apenas a voto, mas sim a uma participação possível e igualitária de governo, onde o povo é representado, mas também possui meios de participação social e política.

Por isso, é preciso enfatizar que, no Brasil, em seu contexto histórico, e até o momento, este conceito possui uma aplicação e uma remodelagem constante.

Em nossa “linha” histórica, ao mesmo tempo em que temos um período de total inexistência da democracia, em outro temos um regime democrático às avessas, com pouca participação social. Em outro período temos ditadura e retrocesso democrático e ao mesmo tempo processo de redemocratização enviesado dentro de um contexto repressivo. A partir do nosso próprio contexto histórico, de construção do conceito democrático, equilibrar essa balança nunca foi tarefa fácil, mas um fator permanece constante, a liquidez do sistema democrático e ao mesmo tempo a necessidade deste em nossa sociedade.

Diante disso, em linhas provisórias, pois nosso conceito também está em construção, gostaríamos de destacar que democracia é um conceito construído de modo social e aplicável à vida em sociedade. Sendo passível de remodelagem dentro dos limites de seus princípios basilares, sendo estes, igualdade, equidade e justiça social, aplicáveis a diversos aspectos da vida social, política, cultural, econômica, entre outras. A partir disso, entendemos que a democracia engloba direitos individuais e sociais essenciais para uma convivência harmoniosa, ou seja, equiparar os sujeitos em um contexto de liberdade e igualdade, equilibradas sob a ótica do dissenso e do consenso, onde a participação e a consideração de sujeitos individuais é viabilizada de forma igualitária na contribuição coletiva.

Levando em consideração que democracia é algo construído no âmbito das relações sociais, onde o “sujeito comum” torna-se parte do processo de governo, a educação é parte importante desse processo, uma educação que ensine ao sujeito agir de forma democrática e entenda seu papel em diversas instâncias da sociedade.

Sendo assim, o conceito de uma educação democrática vai muito além da organização burocratizada do espaço de convivência escolar, seja ela em relação à gestão escolar e professores ou em relação a professores e estudantes.

Por isso, concordamos com Mogilka (2003), quando discursa sobre a qualidade de uma educação democrática comparada a uma educação pautada

nos princípios de uma educação tradicional, ainda presentes em nossas escolas, afirmando que

a democratização da relação pedagógica não é condição suficiente para a democratização social, ela é, contudo, condição essencial para a estruturação de uma subjetividade autônoma, pois processos autoritários não conseguem servir de base para resultados democráticos. Desta forma, parece que o problema é sim, embora apenas parcialmente, de definir relações democráticas no interior da escola. (MOGILKA, 2003, p. 139).

A influência do processo educativo diante da aprendizagem na e para a vida democrática é extremamente importante na construção do conceito democrático como um todo em nossa sociedade. E mesmo que não seja um fator determinante, pois a escola está inserida em contextos diversos e atende a sujeitos individuais, é um elemento essencial. Pois, conforme questiona Mogilka (2002, p. 139): “Como produzir uma sociedade democrática, vivendo práticas não democráticas? Como contribuir na formação de sujeitos democráticos se o processo não é democrático?”.

Diante disto e pensando no contexto democrático brasileiro, constatamos a dimensão da importância de práticas cada vez mais democráticas no ambiente escolar, tendo em vista o lugar que a escola ocupa na vida dos sujeitos. Sendo assim é controverso pensar a escola, inserida em um sistema democrático (Estado/nação), agindo a partir de práticas antidemocráticas, excludentes e desiguais.

As ações democráticas interagem diretamente nas correlações existentes entre escola e sociedade. Para Mogilka (2003, p. 134), a construção de uma educação democrática tem como problemática fundamental a “relação entre prática pedagógica e as estruturas sociais”, isso independe das orientações teóricas que discursam sobre a temática, ou seja, quando se fala em democracia, a articulação escola e sociedade estão, inevitavelmente, interligadas.

Sendo assim, a escola enquanto espaço social, que tem como propósito, conforme afirma Young (2011, p. 402), “levar os alunos para além da sua experiência de maneiras que eles provavelmente não teriam acesso”, tem possibilidades de ao mesmo tempo em que é influenciada por diversos fatores,

influenciar, não só os educandos, mas também os sujeitos que interagem diretamente com ela.

Nesse contexto, o professor é o principal agente de materialização desse propósito no ambiente escolar, tendo em vista que, conforme afirma Young (2011, p. 403), o espaço escolar é lugar de desenvolvimento intelectual por meio de um currículo que ensina conceitos e não somente meros conteúdos e habilidades. Atrelado ao currículo defendido por Young (2011, p. 403) estão diversos fatores que interagem com a prática docente e com o próprio ato de educar democraticamente.

Como exemplo disto, Benevides (1996), diante da publicação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, já demonstrava preocupação quanto a uma “educação para a democracia”. A autora critica a inexistência de uma educação voltada a esse princípio e a sustentação de uma escola que fomenta muito fortemente elementos de segregação social. Ressalta que, mesmo em uma organização democrática, o plano pedagógico de uma escola pode se desenvolver sem de fato incluir as especificidades de uma educação para a democracia, que para Benevides (1996, p. 227), vai muito além da democratização do ensino e de uma educação democrática, sendo esta, vista como um meio, mas insuficiente. Para Benevides (1996, p. 227), uma educação voltada a esse princípio requer a união de “conhecimentos básicos da vida social e política e uma correspondente formação ética”.

Quanto às aspirações da autora em prol de uma educação para a democracia, devemos reconhecer que muito já foi feito desde a publicação da LDB (BRASIL, 1996) até hoje, em termos legais, assim como no campo da pesquisa. No entanto, ainda há de fato um distanciamento, se analisarmos o contexto brasileiro, diante da quantidade de escolas que concretizam e inserem a democracia não só nas relações escolares, nos documentos internos, mas, principalmente, em seu processo de ensino.

Esse fator nos faz questionar os avanços ocorridos tanto em relação à elaboração de documentos legais, quanto em relação à difusão de pesquisas científicas no campo da educação democrática no contexto escolar, quando equiparado ao elemento mais básico da democracia, a democratização do ensino. Ou seja, a deficiência na construção da inserção do conceito democrático no contexto escolar interfere diretamente no progresso da

consolidação deste, não só na vida escolar, mas também na social. Temos uma educação básica que ainda não tem a capacidade de atender a todos; temos uma discrepância histórica, conceitual e financeira entre educação pública e privada; temos uma gama de diversidade dentro da escola que não é atendida de forma adequada e por isso a escola é espaço que fomenta a desigualdade e temos determinações legais que não dialogam com a comunidade escolar.

Sendo assim, a partir dessa visão, reconhecemos que a junção de educação e democracia, à qual fazemos referência, diz respeito a uma educação democrática, entendida como um meio ainda não concretizado em nossa realidade escolar brasileira.

Por isso, entendemos que educação democrática se refere à construção de elementos conceituais e práticos que darão vida a uma educação para a democracia dentro do ambiente escolar. Sendo assim, em nossa análise iremos nos referir à educação democrática, pois entendemos que a mesma ainda não é algo concreto na maioria das escolas brasileiras. Além disso, procuraremos, por meio dessa pesquisa, e a partir do diálogo com os participantes, construir problemáticas importantes que constituem uma educação democrática, visando identificar elementos que contribuíram com uma educação para a democracia que, conforme afirma Benevides (1996, p. 227), diz respeito a algo concreto, algo que a escola faz por seus educandos, ou seja, é a contribuição clara e efetiva da escola para a construção de uma sociedade democrática por meio da educação, não como elemento único, mas essencial.

Sendo assim, a educação democrática pode ser entendida como um meio no qual interagem os sujeitos, tanto da escola, como da sociedade, assim como interagem as objetivações expressas no currículo, tendo em vista que este incorpora, em sua estrutura, os princípios da participação, igualdade, equidade e justiça social, diante dos sujeitos que fazem parte da escola, incluindo, nesse bojo, a família, a comunidade, entre outros. Na educação democrática não existem sujeitos externos à escola, pois todos, em algum momento, interagem com ela.

No entanto, essa interação escola e sociedade, necessariamente, enfrentam desafios muito significativos, que decorrem da própria realidade

conflituosa em que se encontram as escolas, sobretudo, as escolas públicas. Tendo em vista que essa realidade já parte de uma situação de desigualdade, somos levados a questionar as possibilidades de concretização de uma educação democrática dentro desse espaço.

Mogilka (2003, p. 136-137), discursa acerca desse aspecto e afirma que, no cenário escolar por meio da educação democrática, deixando de lado a ingenuidade e o otimismo pedagógico, as proposições são positivas quanto às intenções que são expressas nesse modelo educativo, tendo em vista a força dos processos educativos no âmbito social e histórico.

Diante desse contexto e das situações problemáticas, que não podemos ignorar que sofrem as escolas, Apple (2017, p. 11) questiona: “A educação pode mudar a sociedade?” A resposta a essa questão, para Apple (2017, p. 12), está intimamente relacionada à forma como muitas pessoas se esforçam em diferentes níveis continuamente. Para, além disso, essa questão se entrecruza às objetivações das ações democráticas da sociedade como um todo, pois isto, conseqüentemente, influencia as determinações do desenvolvimento do currículo escolar. Ou seja, a mudança e a força social de uma escola em relação a sua atuação educativa dependem, principalmente, de ações sociais, organizadas de forma intencional em prol de práticas democráticas.

Atrelado a isto está à atuação docente, que interage diretamente com esse processo, tendo em vista que essa ação, não é linear, mas, processual e intencional, parte de um conjunto amplo e complexo, que interage o currículo democrático na vida dos educandos. Acerca disto, Apple (1997), afirma que,

como a democracia envolve o consentimento consciente das pessoas, um currículo democrático enfatiza o acesso a um amplo leque de informações e direito dos que têm opiniões diferentes de se fazerem ouvir. Os educadores de uma sociedade democrática têm a obrigação de ajudar os jovens a procurar ampliar seu leque de ideias e a expressar as que já tiverem (APPLE, 1997, p. 26).

Sendo assim, o exercício da democracia na prática docente, por uma visão mais ampla, é orientado por planejamento e ação, com a participação efetiva de todos os envolvidos no contexto escolar, a fim de atender a um

objetivo comum e necessário, sendo este materializado na organização e desenvolvimento curricular realizado, principalmente, pelos professores.

Por isso, concordamos com a exemplificação de Apple (1997) quando expressa as objetivações de uma escola democrática. Para o autor,

escolas democráticas, como a própria democracia, não surgem por acaso. **Resultam de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que dão vida a democracia.** Esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens. (APPLE, 1997, p. 20 - grifo da autora).

Sendo assim, tanto as ações criadas para a efetivação da democracia na educação, como a criação de um currículo voltado a esse princípio, são fatores fundamentais para concretização de uma educação democrática. Nesse processo de construção, o professor é um elemento crucial.

Diante disso, no contexto escolar, o princípio democrático está expresso nos documentos legais que regem a educação, assim como a vida em sociedade, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988), no qual expressa que, as relações políticas, econômicas, sociais e educacionais, têm em sua base princípios democráticos, onde é garantido para o setor educacional, conforme expresso no artigo 206:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, art. 206).

Os princípios democráticos expressos na Constituição Federal, que abrangem diversas instâncias da vida em sociedade, são conquistas que partem de aspirações sociais. O contexto de sua reformulação, pós-ditadura militar, segundo Ribeiro (1993, p. 25), marcado por um extenso período de repressão política, censura, tortura e arrocho salarial, demonstram a significância que tem esse princípio de igualdade e liberdade, expressos naquele documento.

Alinhado a isto, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/96), conserva as mesmas bases e princípios democráticos, dando ênfase à gestão, por meio do art. 14, incisos I e II, que estabelecem a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996 art. 14). Além disso, por meio do art. 27, estabelece que os conteúdos curriculares da educação básica devem seguir a seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1996, art. 27).

Sendo assim, as ações práticas em prol de uma educação democrática no desenvolvimento cotidiano do currículo escolar, são direcionadas a duas instâncias que agem de forma interdependente. A saber, a gestão e o trabalho docente. (BRASIL, 2018, p. 15).

No que se refere à gestão, esta se configura como aquela que cria meios de participação efetiva de toda comunidade escolar nos direcionamentos da escola como um todo, abrangendo as minuciosidades, estrutura física, organização do Projeto Político Pedagógico (PPP), planos de aula, composição de grêmios, entre outros.

Para Colares (2000),

esta concepção é marcada pelo crescente envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões, no acompanhamento e na fiscalização de todo o processo de gestão, visando a melhoria das condições gerais que dizem respeito a todos, extrapolando os interesses particularizados e a mera democracia participativa. (COLARES, 2000, p. 14).

Portanto, a efetivação desse tipo de gestão requer o enfrentamento de muitos desafios, sendo um deles o rompimento histórico de diferentes tipos de modelos de gestão, contraditórios à gestão democrática, por exemplo, a gestão autoritária, onde há uma centralidade das decisões escolares em um grupo reduzido de pessoas; a gestão pseudodemocrática que, para Colares (2000, p. 13), caracteriza-se como uma gestão onde os “sujeitos situam-se num meio termo, exercendo uma gestão não autoritária e tampouco democrática, apesar de dar a aparência de democrática”.

Em outra instância está o trabalho docente que interage diretamente com o currículo prescrito, sendo que, por meio destes a educação democrática se efetiva em sala de aula.

Diante do papel que o docente assume em sala de aula pressupõe-se que as ações democráticas são inerentes ao seu exercício profissional. Sendo assim, pensar o espaço em que o docente ocupa em prol desse princípio educativo indica que em sua formação há, necessariamente, um preparo para tal ação.

Dentre os documentos legais que regem a educação, alguns apontam para a execução desse princípio no contexto escolar, assim como em sala de aula, assumindo tanto um caráter flexível, como forma de orientação, como um caráter normativo.

Posterior à publicação da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de natureza aberta, caracterizam-se por sua flexibilidade quanto a sua aplicabilidade, e apresentam orientações e reflexões sobre o desenvolvimento curricular como um todo, englobando tanto os aspectos da gestão como da docência.

Quanto aos aspectos da educação democrática, esses documentos enfatizam que na organização curricular, seguindo os princípios já estabelecidos por lei às escolas em seu processo de ensino, “caminham no sentido de conferir ao aluno, dentro da estrutura federativa, a efetivação dos

objetivos da educação democrática” (BRASIL, 1997, p. 15). Além disso, apresentam reflexões quanto à formação de cidadãos aptos a participar democraticamente da vida social e afirma que,

na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais. Não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. (BRASIL, 1997, p. 27).

Por meio desses documentos, é possível identificar elementos tanto da vida social do educando, como os elementos que fazem parte da função social da escola, que viabilizam a educação democrática, assim como a linha tênue do funcionamento da democracia no Brasil, pois, na medida em que as desigualdades sociais se amplificam, os direcionamentos educativos se entrecruzam a estas, tornando o processo educativo complexo e necessário para a permanência da democracia no contexto social como um todo.

Outro documento que certifica a educação democrática e ecoa os princípios já estabelecidos nesses documentos citados, são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN's), que têm por objetivo,

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação

Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p. 7-8).

Essas diretrizes, de caráter normativo, direcionam os rumos da educação em prol de uma escola democrática, dando ênfase à participação de profissionais da educação e comunidade na elaboração dos documentos que estruturam o desenvolvimento curricular da escola.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, (BRASIL, 2017), o mais novo documento normativo da educação brasileira, que se caracteriza por definir o conjunto de aprendizagens essenciais necessárias de todos os alunos da educação básica, integrado aos objetivos no Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece em suas competências gerais para a educação básica uma formação humana integral, visando uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No entanto, segundo Cândido e Gentilini (2017, p. 328), a BNCC estabelece meios de funcionamento que não interagem com os documentos já existentes, e com os resultados já constatados destes em prol da melhoria da qualidade na educação.

Outro fator apontado por Cândido e Gentilini (2017, p. 328) é a própria atuação da BNCC em relação à autonomia da escola e do docente, pois este documento estabelece em sua organização um currículo “pronto”, diferente das DCN’s e dos PCN’s. Este fator é um agravante pela própria natureza do currículo, que não é neutro, assim como, pela forma de funcionamento e avaliação da escola diante desse documento.

Para Cândido e Gentilini (2017, p. 328), a BNCC demonstra a falta de clareza daquilo que se espera da escola diante da sociedade, pois direciona o currículo escolar, em torno de uma avaliação nacional que determina que a escola se molde às avaliações e não o contrário. Sendo assim, afirmam que,

se não for bem conduzida essa construção e a aplicação destes conteúdos selecionados, se não forem respeitadas as particularidades das escolas, corremos o risco de retrocedermos em termos de participação da sociedade, democracia e autonomia, questões tão caras, tratadas na CF/1988 e na LDB/1996. (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, p. 328-329).

Cabe ressaltar que, a ideia de um currículo nacional em si não é o objeto de nossa crítica, mas a forma como este é imposto às escolas, isto sim, é o que nos preocupa, pois apresenta elementos que destoam de uma educação democrática.

A respeito disto, Young (2013) afirma que um currículo nacional, consolidado enquanto diretriz, tanto para a escola, como para o trabalho docente, construído sob moldes verdadeiramente democráticos, torna possível a abrangência do conhecimento a todos. Também demonstra o comprometimento de um país diante da igualdade de acesso ao conhecimento. Para ele, isso é um elemento de educação democrática, não só no âmbito escolar, mas também social. Esse conhecimento é denominado por ele como “conhecimento poderoso”.

Para Young (2007),

esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (Young, 2007, p. 1294).

Para o autor, esse tipo de conhecimento requer pensar o currículo escolar sob vários ângulos, cultural, social, político, entre outros, pois o objetivo é promover meios de igualdade através do conhecimento escolar.

Sendo assim, no âmbito escolar, para Young (2007, p. 1292), a escola possui dois propósitos que são tensionados, o primeiro caracteriza-se pelos objetivos de “emancipação e dominação”, que são amplamente discutidos, onde as escolas são colocadas em um patamar de “dominada” sem possibilidades de emancipar. A segunda tensão, diz respeito a responder a seguinte questão: “Quem recebe a escolaridade? e O que o indivíduo recebe?”, essas questões dizem respeito às possibilidades que têm a escola e seu currículo, por meio, principalmente, da ação docente.

Ainda, segundo Young (2007),

se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar

seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Na construção do currículo escolar nacional, Apple (2013) enfatiza que o conhecimento escolar e a função da escola, não se resumem, simplesmente, a uma produção em massa, mas sim, a uma construção, que deveria humanizar, “dar voz”, ser um instrumento para a igualdade e para a equidade, entre outros aspectos.

Diante disto, afirma que,

a educação está intimamente ligada à política cultural. O currículo nunca é apenas um elemento neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado de seleção de alguém, de visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2013, p. 71).

A partir de todo o aparato legal a educação escolar relaciona-se com a educação democrática de forma interdependente, de modo que na organização escolar, isso inclui, principalmente, gestores e docentes, em seu exercício profissional, materializem a democracia. A forma como isso se apresenta para o meio escolar, necessariamente, está expresso no currículo.

2.2 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Currículo, segundo Sacristán (2013, p. 16), a priori, indica o que é evidente no contexto escolar, “é aquilo que o aluno estuda”. No entanto, de acordo com o autor, atrelado a este conceito, quando analisado desde sua origem, se apresentam dilemas em que somos obrigados a nos posicionar.

Sacristán (2013, p.16) ensina que, em sua origem, “o termo currículo era utilizado para significar a *carreira* e, por extensão, determinava a ordenação e a representação do percurso”. De forma prática, este elemento da cultura escolar demarca condições de estudo e ensino, pois conforme afirma Sacristán (2013,

p. 17), no currículo continha, desde os primórdios e coincidentemente ou não, ainda contém o “*plano de estudos* proposto e imposto pela escola aos professores e estudantes”.

Também está relacionado ao currículo, como elemento da trajetória do estudante, de acordo com Sacristán (2013, p. 16), “os conteúdos deste percurso, sobretudo, sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo”.

Diante disso, entrelaçado ao currículo, está um dos principais objetos de ação da escola, o conhecimento, e a forma como este deve ser disposto e conduzido no âmbito escolar. Esses elementos imputam ao currículo, no cenário escolar, questões pontuais, enraizadas em seu contexto histórico mais primário onde,

em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Nesse cenário, por meio do currículo, determina-se não só a trajetória do estudante, mas também dos professores. Isso reflete, diretamente, tanto na autonomia docente e escolar, como nas questões que estão entrelaçadas à ordenação de conteúdos destinados aos estudantes, uma vez que os conteúdos legitimam formas de pensar e viver. Isso, necessariamente, reflete contextos sociais que, por meio dos conteúdos, são evidenciados ou não.

Arelado a isso, Silva (2006, p. 4821), discursando sobre currículo como indicativo de trajetória no contexto escolar, afirma que este demarca eficiência, tanto no âmbito escolar como no social, pois é um instrumento de mecanização dos processos e produções escolares.

Essa eficiência responde a um contexto histórico e social, pois é no currículo que são expressos elementos estruturais de uma determinada época e ao mesmo tempo se apresenta como um elemento limitador de determinado conhecimento ou percurso, pois apresenta um fim em si mesmo, uma completude pré-determinada, projetada, intencionalmente, a esse fim.

Relacionado a isso, Jaehn (2012, p. 115), analisando a relação da construção histórica do pensamento curricular diante da regulação, controle e

poder, ressalta que o currículo é um campo de estudo que corporifica visões de mundo e um projeto de sociedade. Sendo assim, afirma que “a forma como o poder produzido pelo conhecimento limita e reprime ou expande as práticas sociais, sofre mudanças face às contingências históricas em contextos sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos diferentes”.

Nesse sentido, Silva (2006, p. 4822), analisando o currículo no contexto histórico, em suas evoluções e as relações entre o mestre e estudante, ensino e sociedade, ensino e trabalho, entre outras, afirma que este assume funções expressivas com alto poder de influência na sociedade. Diante disso, ressalta que

o currículo não é uma realidade abstrata, à margem do sistema sócio-econômico, da cultura e do sistema educativo no qual se desenvolve e para o qual é proposto. Quando se define o currículo, estão sendo descritas as funções concretas da própria escola e uma forma particular de focá-las, em um momento histórico e social determinados, para um nível ou modalidade de educação, dentro de determinada instituição, com uma organização própria. (SILVA, 2006, p. 4822).

Silva (2006, p. 4822-4823), enfatiza que as evoluções sociais, históricas e, principalmente, as socioeconômicas, respigam na educação de maneira revolucionária, de modo que o discurso de controle dos homens, a imposição de um conhecimento limitante com objetivos externos, e a imposição de uma suposta preservação do consenso advindo da educação escolar, torna-se reflexo do que é o currículo escolar e, acima de tudo, de como esse currículo escolar é conduzido ao longo da história.

Nesse sentido, currículo interage com diferentes contextos da sociedade e representa um projeto educativo próprio de um dado contexto histórico. Por isso concordamos que,

o currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. (SILVA, 2006, p. 4820).

Essas questões, que dizem respeito ao currículo escolar enquanto aquele que seleciona, direciona e legitima o programa de estudos e, para além disso, que formaliza modos de vida social como predominante em detrimento de outros, quando associado a uma educação democrática, se apresenta de forma contraditória, pois

está muito fixada a ideia de que os conteúdos escolares devem adotar os consensos, deixar de lado os conflitos, isolar-se das polêmicas nas quais seria difícil ficar neutro; como se o intento fosse colocar o estudante em uma redoma de cristal, como se, fora da instituição, ele estivesse a salvo de influências contraditórias. (SACRISTÁN, 2013, p. 29).

Esse contexto se entrecruza à análise de Silva (2006, p. 4820) acerca das objetivações expressas no currículo, onde afirma que “as ideias de sequência, de terminalidade, de completude, de integralidade trazem embutida a ideia de intencionalidade”. Essa intencionalidade é resultado de um projeto de sociedade que se espera, onde, por meio da educação, de forma absurda, os estudantes são programados para o consenso não participativo, para a aceitação e conformação de sua condição de vida posta e imposta.

Nesse sentido, enfatizamos que a escola projeta em sua condução educativa formas de vida social particularizadas, por meio da seleção e classificação de seus conteúdos. É nessa direção que Sacristán (2000, p. 19), citando Whitty (1995, p.8), afirma que “o currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade”. Sendo assim, currículo é projeto, social, cultural e histórico.

Nesse mesmo contexto, Bernstein (1980, p. 47), citado por Sacristán (2000, p. 19), leciona que, “o currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do mesmo, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento”.

Diante disso, o que queremos enfatizar é que o currículo, enquanto produto de nossa sociedade, em seus diferentes contextos, reproduz condições que, de fato reforçam padrões. Sabendo disto, a escola como espaço de

formação social de crianças e jovens precisa se atentar para que tipo de formação vêm sendo oferecida por ela. Levando em consideração que formação escolar está interligada a um projeto de sociedade ao mesmo tempo em que é produto dela. Em outras palavras, o que é reproduzido na escola, conseqüentemente, reflete no que é construído na sociedade e vice-versa.

Ressaltamos que associar o currículo à obscuridade do controle e da dominação social não é simplesmente resultado da crítica pela crítica, mas sim um movimento de pesquisa com viés educativo, onde se reconhece, nos processos educacionais, que no espaço em que se deveria promover educação, igualdade, formação, entre outros, vem se legitimando a manutenção do *status quo*. Ou seja, a manutenção de um projeto de sociedade estático, no qual não se movimenta e não enraíza mecanismos de democratização social.

Esse fator salienta a importância de repensar as ações já presentes no contexto escolar, sobretudo, no currículo, assim como aquilo que falta a estes no sentido de direcionar as práticas escolares a ações que influam na realidade de vida dos sujeitos que fazem parte dela, a fim de que as práticas educativas reflitam cada vez mais em projetos de sociedade mais democratizadas.

Nesse sentido, Moreira e Tadeu (2013), enfatizam que o currículo escolar não é visto mais apenas como um simples documento escolar, mas um campo de estudo científico complexo, considerando o mesmo como um “artefato social e cultural”. Através dessa expressão, referem-se ao currículo como um elemento que guarda e impõe um histórico cultural vinculado ao conhecimento humano e, conseqüentemente, esse conhecimento pende para lados que assumem uma posição de poder. Por esse viés afirmam que,

o currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 14).

Essa conexão entre escola e sociedade requer o entendimento de que o espaço escolar é local de socialização entre os sujeitos e de que,

inevitavelmente, discussões que até então, em pleno século XXI, estão sendo dribladas precisam fazer parte do cenário escolar e, sobretudo, da vida dos estudantes, tendo em vista que, em uma sociedade democrática, a formalização e o direito ao dissenso só se tornam possíveis a partir do momento em que o direito à participação, em condições igualitárias, é oportunizado a todos.

Sendo assim, a educação escolar pode estar ancorada sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, no entanto isso não é indicativo de uma educação com viés democrático, mesmo que esse elemento esteja presente na lei ou em documentos reguladores da escola. Educação democrática não se faz isolada. A sala de aula é parte do processo, assim como os sujeitos que interagem com a escola em todas as suas dimensões.

Cabe ressaltar que, conscientemente, a escola (gestores, professores e profissionais) não tem intenção de reproduzir padrões excludentes e desiguais. Apple (2006, p. 69), alerta sobre a problematização do currículo, como se tudo associado a este fosse tendenciado por uma lógica de dominação quando, na verdade, a escola é produto de seu tempo e de sua história.

Seguir por essa lógica resultaria em crítica sem finalidade prática e construtiva. O que queremos salientar é que o afastamento do contexto escolar a situações que propagam e solidificam a democracia na vida dos estudantes reforça na sociedade, conseqüentemente, um contexto antidemocrático. De modo que, o alastramento de condições de estudo, tendenciadas a delimitar sujeitos a situações com fins projetados por outros, não condizem com a sociedade democrática da qual fazemos parte, ~~nem~~ tampouco com as objetivações de uma educação democrática, que tem como um de seus princípios a participação igualitária dos sujeitos. A escola é espaço social, portanto exige-se, primordialmente, que quem faz parte dela, sobretudo, participe de suas ações.

A partir disso, entendemos que o instrumento primário do currículo escolar, que se entrelaça a essas questões, centraliza-se no conhecimento escolar e na forma como este tem sido tratado no contexto educativo. É nesse sentido que McLaren (1997), analisando a construção do conhecimento escolar, e concordando com Moreira; Tadeu (2013, p. 14) afirma que este é,

histórica e socialmente enraizado e ligado ao interesse. O conhecimento adquirido na escola – ou em qualquer outro lugar – nunca é neutro ou objetivo, mas é ordenado e estruturado de maneiras particulares; suas ênfases e exclusões partilham uma lógica silenciosa. O conhecimento é uma *construção social* profundamente enraizada em um nexo de relações de poder. (MCLAREN, 1997, p. 202).

Ou seja, para além da atuação interessada do currículo a partir de um contexto mais amplo, onde as práticas que ele gera em torno de si intentam conduzir as práticas educativas que visam a um determinado fim, completamente manipulável. Os conteúdos escolares também se espelham nessa mesma realidade. Neste elemento mais específico do currículo, o conhecimento, é que práticas sociais, históricas, políticas, entre outras, são disseminadas aos estudantes, de modo que o que dá vida à escola é aquilo que ela produz para e no educando.

Sob esse aspecto, Jaehn (2012, p. 122) chama a atenção para o que vem a ser conceituado como conhecimento escolar e disciplina escolar. Levando em consideração que esses dois elementos são de extrema importância para o processo de democratização da escola, no sentido de instrumentalizar aquilo que é ensinado na escola com recursos políticos, assim como, atribuir a este significado na luta por processos escolares democráticos, tendo em vista o peso que este conhecimento escolar tem na vida dos sujeitos.

Nesse sentido, aquisição de conhecimento é algo intrínseco da educação escolar, assim como para uma educação democrática. Cabe ressaltar que não há oposição em relação à educação democrática e educação escolar, pelo contrário, pois entendemos a escola, no que se refere à educação escolar, como espaço de desenvolvimento humano, com função social própria. A educação democrática por sua vez é um meio para que tal ação ocorra, ou seja, nesse cenário, educação escolar se faz a partir de práticas democráticas, de modo que a dissociação desses torna improvável uma educação que vise, sobretudo, o desenvolvimento humano.

Diante disso, enfatizamos que não podemos desassociar os conteúdos escolares da escola. Pois, conforme afirma Santomé (2000, p. 19), “uma escola *sem conteúdos* culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida”. Levando em consideração a importância que esses conteúdos têm para os

indivíduos dentro de nosso contexto de sociedade atual. No entanto, o que importa saber desses conteúdos é: que práticas e que significados estão sendo consolidados a partir deles.

Relacionar essa questão à prática escolar requer que os diferentes níveis das instituições educacionais trabalhem em um sentido oposto ao que vem sendo desenvolvido. Nessa perspectiva, a prática docente, necessariamente, ganha destaque quanto aos aspectos de sua atuação, a autonomia que é atribuída aos professores no interior da escola, assim como, os subsídios da formação desses docentes diante de práticas que visam o protagonismo destes em sala de aula. Isso contraria o que está em vigor, como exemplificamos em relação à Base Nacional Comum Curricular.

Para, além disso, não podemos limitar a função da escola, expressa no currículo, enfatizando a aquisição de conhecimento como elemento principal no sentido de uma educação democrática. Pois, conforme afirma Biesta (2012, p. 811), vivemos na era da mensuração e escola não é algo que deve ser mensurado a partir de um “cardápio” fixo com objetivo de classificar o que é ou não uma boa educação, pois isso depende de fatores diversos e até mesmo daquilo que é fixado como algo bom para uma boa educação. Para Biesta (2012, p. 813), as questões que precedem a “boa” educação, ou uma educação eficaz são: Essa educação é eficaz para quem e para quem?

Esse pensamento ecoa a questão levantada por McLaren (1997, p. 191), ao questionar o papel da escolarização, assim como sua significação, ou seja, a escola é para quem? Para quem? E porque se configura de determinada forma? Levando em consideração que a escola faz parte de um “tecido social e político”.

Nesse sentido, Biesta (2012, p. 816), discursa sobre a finalidade da educação e alerta que há na educação uma onda de “aprenderismo”³, onde, no

3 O autor originalmente utiliza o termo ‘learnification’ em inglês que foi traduzido por Guilherme e Freitas (2017, p. 71) como ‘aprenderismo’. Para o autor, essa expressão refere-se ao uso exagerado no discurso educacional do termo *aprendizagem*, onde o mesmo resume o ensino como um ato de apoiar ou facilitar a aprendizagem, e onde a função do docente, diante desse discurso, é de manter os estudantes felizes, baseado em uma ideia de ensino que promove o conforto e o cuidado.

discurso educacional, a linguagem da aprendizagem ganha destaque em diferentes níveis, e muitas vezes uma aprendizagem voltada a fatores limitantes, como por exemplo, ensinar a criança e o jovem a como viver em uma sociedade democrática, pautando-se em pontos estáticos, onde o sujeito aprende a ser aquilo que é ensinado a ser, contrariando a ideia de um ensino que guie o sujeito a pensar em como ser a partir das suas próprias indagações e interpretações diante daquilo que aprende.

Uma educação voltada a esse tipo de aprendizagem, que segue um fluxo de “aprenderismo”, objetivando a manutenção de um falso bem estar e de uma aparente harmonia, destoa do “conhecimento poderoso”, no qual Young (2007, p. 1294) defende e aproxima a educação e o currículo, aparentemente democrático, a práticas educacionais totalmente antidemocráticas, tendo em vista que, segundo Biesta (2012, p. 815), em nossa “sociedade da mensuração”, a ideia emancipatória e atraente de fazer com que o outro aprenda, concorrem com a ideia de: em que tipo de espaço, como e com quem o sujeito aprende. Tornando o ato de aprender mensurável e comparativo entre quem se sai melhor ou não em determinada avaliação. Isso enfatiza um processo educativo classificatório e competitivo, por meio de uma aprendizagem limitante, onde desigualdades e injustiças sociais são reforçadas.

Sendo assim, tratando-se de uma educação democrática em sua relação com o currículo escolar, a dimensão democrática também deve estar presente no que se refere à escola como um todo, ou seja, no ensino, na gestão, no currículo, na avaliação e, principalmente, nos direcionamentos que são assumidos a partir de uma visão democrática, assim como nos caminhos tecidos pela escola em seu modo de agir, e isso, particularmente, é expresso no currículo.

Evidentemente há relações de poder dentro do ambiente escolar, expressos, principalmente, na elaboração e atuação do currículo em suas diferentes formas. Isso evidencia que o currículo e, sobretudo, a escola, estão dentro de um contexto social que, quando associado a uma educação democrática, apresenta-se de forma complexa.

Diante disso, para Biesta (2012, p. 817-820), a escola, assim como uma boa educação, assume três dimensões essenciais, respectivamente,

“qualificação”, no sentido de que o espaço escolar é local que proporciona o desenvolvimento do conhecimento, de habilidades e entendimento. É um espaço onde se aprende a fazer. É espaço de “socialização”, onde são perpassadas entre os sujeitos formas de vida em sociedade. E, por fim, é espaço de “subjativação”, que consideramos o aspecto mais importante no que diz respeito à educação escolar, principalmente, quando confrontada com uma educação democrática, pois diz respeito ao que a escola acrescenta ao sujeito de forma individual, ou seja, como a escola e o conhecimento escolar são internalizados no sujeito.

Para o referido autor,

o que mais importa, no entanto – e aqui precisamos mudar a discussão de questões sobre as funções reais da educação para questões sobre os objetivos, fins e propósitos da educação – é a qualidade da subjativação, isto é, o tipo de subjatividade – ou os tipos de subjatividade que são tornados possíveis em razão de particulares arranjos e configurações educacionais. (BIESTA, 2012, p. 819).

A busca por essa utopia, no sentido de uma educação escolar que objetiva um ideal democrático, fazem parte, intrinsecamente, do que acreditamos ser escola, educação e, sobretudo, um modo de agir do currículo escolar. Portanto, educação democrática no currículo engloba aspectos que vão além de uma prática burocratizada. Não que o modo de agir democraticamente, seguindo critérios organizacionais, não tenha importância, mas, para, além disso, importa saber que aspectos da escola e da educação escolar fazem parte da “subjativação” e da individualidade dos sujeitos que interagem e participam da escola.

Morgado (2013, p. 439) evidencia que, na busca pela utopia democrática nas escolas é preciso considerar que o contexto escolar, em seu processo histórico, subsidia um cenário de incertezas em nosso presente e futuro, pois na caminhada de construção da escola a massificação em relação ao acesso teve mais sucesso do que de fato sucesso educativo. Cabe ressaltar que o acesso tem significância ímpar, mas o que queremos evidenciar, sobretudo, quando tratamos de democracia e educação é de que, na caminhada escolar, conforme afirma Morgado (2013, p. 440), “a escola massificou-se sem se democratizar completamente”.

A democratização no desenvolvimento curricular das escolas de modo geral se depara com barreiras históricas, culturais, entre outras, que dificultam sua concretização. Sobre isso, Morgado (2012, p. 438) faz referência à necessidade de um processo de (re)democratização, o que nos leva a questionar as tentativas democráticas de algumas escolas do Brasil e a necessidade de uma estruturação teórica e prática de concretização democrática, tendo em vista que democratizar a escola é sinônimo de romper as barreiras de um ensino tradicional, mensurável, classificatório, desigual e elitista, a fim de que o processo iniciado em algumas escolas possa ter mais abrangência.

Assim como Dahl (2001, p. 49-50) cita elementos de mensuração e caminhos para a concretização democrática enquanto forma de política social, na educação democrática esses elementos precisam estar visíveis e bem estabelecidos para aqueles que fazem o currículo acontecer, tendo em vista que, originalmente, o currículo, em sua base, não atende ao conceito e a prática democrática. Não há harmonia entre esses dois grupos.

Sendo assim, educação democrática não é um símbolo para fachada da escola, ela é um elemento de formação humana por meio da escola, local de impacto onde a maioria das crianças e jovens vivenciam suas experiências. Por isso reafirmamos que na educação democrática estão implicados,

o livre fluxo de ideias; o estímulo à capacidade individual e coletiva de analisar criticamente e resolver problemas; a preocupação com o “bem comum”, entendido como reconhecimento da dignidade e dos direitos de todos os indivíduos e, sobremaneira, dos grupos minoritários; e outras. (NEGRI, 2010, p. 279).

A prática democrática está associada a ações intencionais. É nesse sentido que Apple (1997, p. 26) afirma que a escola democrática nasce, assim como a própria democracia de ações intencionais, sob um contexto de luta. Sendo assim, o processo de escolarização reflete diretamente no tipo de currículo organizado e projetado no interior da própria escola.

A escola está a serviço do ensino em suas diferentes facetas e o conhecimento que direciona este ensino perpassa por todo o currículo. Portanto, na prática democrática, a interação entre os processos didáticos de

elaboração dos conteúdos, assim como a forma como esses são conceituados, precisam ser priorizados, principalmente, no exercício docente. Nesse ponto, mostram-se pertinentes os questionamentos de Negri (2010, p. 276), de como desenvolver uma educação diferente, que abarque as “vozes” dos sujeitos se as orientações políticas e até mesmo legais ainda assumem um caráter homogeneizante? Como balizar as oportunidades de acesso à educação se ela iniciou e ainda se encontra em um contexto desigual?

Para Lemes (2013, p. 176), a concretização desse modelo educativo enfrenta a dissensão de paradigmas, pois a ideia teórica orienta toda a prática educacional. Além disso,

as dificuldades que se apresentam para o currículo, em uma escola democratizada, têm sido ampliadas por entraves vindos de políticas públicas que precisam atender demandas de realidades tão diferentes quanto complexas. Tais demandas avançam em um *continuum* crescente quantitativa e qualitativamente. (LEMES, 2013, p. 176).

Nesse sentido, para Lemes (2013, p. 176), as considerações acerca dessas questões precisam ser analisadas para que a educação democrática, em seu processo de construção e consolidação, tenha resultados mais qualitativos. No entanto, o plano de ação para a inserção da prática democrática no contexto escolar não pode ser refém de todas essas questões, pois dessa forma ela nunca se efetivará de fato.

Por isso, Lemes (2013, p. 176), defendendo a ideia de Brandão e Banamino (1995), propõe, a fim de que a prática democrática tenha uma aplicação mais abrangente e possível, “a construção de núcleos curriculares básicos que articulem, com um projeto educativo, as categorias: saber, político-social, cultural, epistemológica e pedagógica”. Dessa forma, o autor orienta seu discurso para a construção de um projeto educativo em que, no currículo, são projetados mecanismos de concretização não só da democracia, mas de outros elementos políticos, sociais e pedagógicos. Nesse sentido, para Lemes (2013, p. 176), as bases dos conteúdos curriculares, diante dessa perspectiva, se centram em núcleos universais que consideram “a expressão das experiências culturais e individuais do sujeito que aprende”.

Sendo assim, mesmo reconhecendo que essa nuclearização conceitual do currículo, no sentido de ser um fio condutor da prática educativa, não seja suficiente diante das complexidades que perpassam por todo o contexto escolar, Lemes (2013, p.179) afirma que esse é um primeiro passo para a efetivação de um currículo democrático, pois centra-se em pontos nucleares que guiam toda uma prática e acrescenta tanto para a pauta epistemológica, como também na reflexão dos caminhos que estão sendo traçados pela escola.

Para o autor,

nessa etapa, encontram-se pistas sobre a estruturação e/ou organização dos conteúdos. Trata-se, de fato, do momento de discussão de algumas formas possíveis para sua efetividade. A adequação, a participação e a flexibilização curricular se mostram como essenciais para o currículo na escola democratizada. (LEMES, 2013, p. 176-177).

Com esses elementos iniciais, Lemes (2013, p. 177) afirma que resta fazer com que crianças e jovens permaneçam na escola de forma qualitativa. Nesse sentido, destaca-se a importância do trabalho docente na efetivação de práticas curriculares mais democráticas e significativas, que conforme já citamos, partem de ações intencionalmente planejadas a esse propósito.

Cabe ressaltar que esses elementos não têm como objetivo apresentar “receitas” prontas de aplicabilidade de uma prática democrática, mas, sim, reafirmar as pesquisas, assim como as possibilidades de aplicação desse conceito na escola, tendo em vista que a proposta democrática é um elemento presente em todos os documentos normativos da educação, mas ainda não é um elemento concretizado. Além disso, inegavelmente, a educação democrática é um elemento que qualifica não só a educação, mas também a vida do sujeito em sociedade e nesse sentido, não há discordância.

Por isso, concordamos com Oliveira (2003, p. 16), quando discursa sobre a validade da democracia, não como um regime burocratizado, mas como forma de organização e participação social, e afirma que “uma determinada sociedade será tão mais democrática quanto mais intensos e efetivos forem os mecanismos e processos decisórios sobre os quais ela se funda, em todas as instâncias de inserção social dos seus membros”. Desse

modo, ensino democrático é um instrumento essencial para a educação não só no âmbito escolar, mas também no social.

No entanto, como validar uma cultura democrática por meio da escola, expressando modos de fazer e ser no currículo escolar para que isso ocorra?

Oliveira (2003, p. 19), lecionando acerca da legitimação dos discursos propagados em diversos contextos sociais, afirma que “processos e mecanismos que não sabemos descrever ou explicar, mas que formam o que sabemos e o que pensamos sobre os mais diversos temas, contribuem, portanto, para nossas relações com o mundo a nossa volta, definindo nossas ações sobre ele”. Diante disso, a autora reflete sobre o eco do discurso discriminatório e excludente que está emaranhado na sociedade e aponta a escola como local de superação, como local de democratização de nossas ações.

Nesse sentido, afirma que,

seja através de práticas emancipatórias desenvolvidas como táticas transgressoras, seja a partir de propostas formuladas sobre bases emancipatórias, tem sido no cotidiano das escolas que, apesar dos tantos mecanismos regulatórios assentes sobre a legitimação da dominação, vêm se desenvolvendo fazeres que nos permitem continuar a crer no potencial democratizante de nossas ações. (OLIVEIRA, 2003, p. 46).

Essas práticas democratizantes, que encaminham os rumos educativos a práticas cada vez mais democráticas, estão presentes em muitas escolas brasileiras, como demonstra Oliveira (2003, p. 45), em ações pontuais de docentes, gestores e comunidade. Sendo assim, a validação de uma cultura democrática se dá a partir de ações pontuais e intencionais de práticas democráticas que ecoem de forma mais abrangente e que direcionam tanto a ação, como o discurso social a situações que alicercem a democracia nas relações sociais, contrariando o atual cenário de uma democracia que vem se consolidando sobre uma base excludente, onde os discursos que legitimam as desigualdades e as exclusões são tratadas como normais, como parte da cultura.

Sendo assim, Oliveira (2003, p. 68-70), discursando sobre relevância do cotidiano, tendo em vista que a escola e o currículo são criados a partir dessas

práticas, sendo o cotidiano entendido como espaço e tempo de construção de identidades, tecido por uma lógica social dinâmica, afirma que,

o cotidiano, assim entendido, aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. Pensar em alternativas curriculares a partir dessa percepção nos encaminha para um diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando nessas escolas, produzem saberes e criam currículo, cotidianamente. (OLIVEIRA, 2003, p. 69).

Esse contexto evidencia a riqueza de elementos presentes nos processos de desenvolvimento do currículo, corroborado com a ideia de que currículo não é algo abstrato, mas práxis, conforme afirma Silva (2006, p. 4820; 4822). Isso demonstra que os processos de desenvolvimento do currículo, sob esse ponto de vista, desqualificam a condição do currículo enquanto elemento de uma produção escolar “eficiente”, pois acreditamos que quanto mais encaixotantes⁴ são os processos curriculares mais ineficazes estes serão, sobretudo, quando postos em um contexto social de participação dos sujeitos na vida política, econômica, cultural, entre outros.

É nesse sentido que Santomé (2011), discursando a respeito das ações do currículo escolar e sua relação com as desigualdades sociais que se refletem e se propagam na escola, advindas de um modo de “agir” expresso no currículo, afirma que,

construir um sistema educacional justo que respeita a diversidade e está comprometido com projetos antidiscriminatórios requer a revisão deste cavalo de tróia

4 Este termo refere-se ao ato de rotular e ou encaixar pessoas em lugares pré-determinados por outros.

presente no currículo: um currículo que manipula a informação e o conhecimento, a fim de impor uma determinada visão de sociedade. (SANTOMÉ, 2011, p. 83).

Portanto, na medida em que se entrelaçam ao currículo elementos do cotidiano, do contexto social, das vivências e experiências dos sujeitos, mais significativo é o currículo para/na construção de uma educação democrática, pois são nessas relações que o contexto democrático pode ser experienciado pelos sujeitos.

Dentro desse contexto complexo está à atuação docente, onde esses elementos se entrecruzam a sua formação e intenção pedagógica.

Sendo assim, o docente, em sua atuação pedagógica, procura balancear as determinações legais expressas no currículo, que dizem respeito ao comprometimento social que tem a escola diante da sociedade, através do processo de ensino; as objetivações democráticas, que têm o docente e a escola como um todo diante dos educandos, e diversos fatores adicionais à atuação profissional, que ora se entrecruzam com aspectos de ordem particular, ora se entrecruzam a questões burocráticas da gestão escolar, expressas no currículo.

Esses fatores requerem dos docentes ações intencionais, desenvolvidas no cotidiano escolar, direcionadas às especificidades dos educandos. Esses dois pontos, apesar de complementares, são tensionados, de modo que, na prática docente, a tendência é de que um elimine a ação do outro e não o contrário.

2.3 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA AÇÃO DOCENTE.

O exercício da democracia no ambiente escolar está atrelado a ações intencionais de todos os envolvidos. Em sala de aula, essas ações dependem, prioritariamente, do professor, que é o responsável pelo desenvolvimento dos estudantes, sendo este o representante do estado e da escola junto à família e comunidade no que diz respeito aos aspectos do ensino.

Sendo assim, o desenvolvimento das ações democráticas está expresso na ação individual do docente para com os seus discentes, assim como, está

expresso no currículo escolar, por meio do trabalho com os conteúdos curriculares, conforme está expresso na LDB (BRASIL, 1996, art. 27).

Por meio do desenvolvimento curricular com base em uma perspectiva democrática de ensino, os ideais de igualdade, equidade e justiça social, caminham juntos e são objetivações dessa proposta, não só para a vida escolar do educando, mas também para a vida social do cidadão.

Para Young (2007, p. 1289), não há dissociação entre democracia e justiça social quando equiparadas à ação escolar em prol da aquisição de conhecimento dos educandos. Ou seja, a ação de educar a todos é também uma forma de garantir a justiça social entre sujeitos diferentes.

O termo justiça social, em sua definição, sugere diversas interpretações. No contexto educacional, esse conceito, muitas vezes, é visto sob a ótica da meritocracia, que procura internalizar nos sujeitos que são eles quem “fazem a sua própria história”, banalizando um contexto social extremamente desigual.

Para Azevedo (2013, p. 131), a construção da justiça social tem como base primordial a essência dos princípios de igualdade e equidade, sendo assim, “igualdade e equidade substantivas, com suas sutis diferenças de entendimento, são princípios fundamentais para a entificação⁵ de sociedades que se querem justas”. (AZEVEDO, 2013, p. 131).

A própria condição de tornar presente esses conceitos na sociedade em que vivemos, requer o reconhecimento de que a “iniquidade” e a “desigualdade” são reais em nosso contexto. É nesse sentido que Azevedo (2013, p. 134), afirma que, “não é demasiado lembrar que, do ponto de vista das relações sociais, a equidade e a igualdade substantivas, princípios fundamentais da justiça social, são alcançadas por meio da luta de classes e da luta entre atores sociais em seus correspondentes campos sociais”.

No contexto escolar, diante de uma educação com viés democrático, a materialização desse conceito está expressa na ação/desenvolvimento do currículo, sobretudo, naquele desenvolvido pelos professores. Santomé (2013), fazendo referência à construção de uma sociedade justa e democrática, enfatiza o conceito de “justiça curricular” como àquela que “é elaborada e

5 O sentido da palavra “entificação” indicada pelo autor, refere-se a uma ação que busca refazer uma ação/conceito/intenção já determinada, em busca de um novo propósito/conceito.

colocada em ação, avaliada e investigada levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais” (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Nesse sentido, a ação docente está interligada à construção de uma sociedade mais justa, por meio de uma educação que viabiliza aos sujeitos se reconhecerem em seus processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Sendo assim, o papel que a educação escolar assume é uma “via de mão dupla”, onde, ao mesmo tempo em que ela oferece algo, fazendo referência ao “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007, p. 1297), é também espaço que “devolve a voz” do educando. Ou seja, torna-se aprendiz dos sujeitos que fazem parte dela, de seus contextos, vivências, visões, entre outros elementos, tornando possível a troca de experiências e oportunizando a justiça social por meio da educação.

No entanto, a condição em que os professores são colocados no contexto escolar, sendo estes tratados, muitas vezes, como instrumentos de mercadoria estatal, onde o processo educativo, conforme ressalta Young (2007, p. 1291), resulta em “escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos”, inviabiliza o processo educativo em prol de uma ação docente que efetive a participação de todos, entre outros conceitos, e ações que tornam real uma educação democrática.

Esse fato, infelizmente, é uma realidade no contexto educacional brasileiro. Quando retratamos a crítica acerca da BNCC, esse é um fator preponderante que está encoberto na relação da BNCC com as escolas de modo geral.

Sendo assim, tratar sobre ações pontuais que interligam democracia e educação no contexto de docentes, requer ponderações sobre diversos aspectos que dizem respeito tanto as questões do fazer democrático, quanto escolares, pois ambas possuem individualidades conflituosas e complexas, no entanto, necessárias para a educação da sociedade.

Nesse sentido, julgamos ser relevante elucidar alguns elementos conceituais como os termos igualdade, equidade e justiça social, com o objetivo de relacionar esses termos ao fazer docente, tendo em vista que estes

fazem parte dos pilares da educação democrática como um todo e podem direcionar a prática docente para essa perspectiva.

2.3.1 Igualdade na educação

O conceito de igualdade no contexto educacional está expresso nos documentos legais que regem a educação brasileira. Sendo assim, ao mesmo tempo em que este é defendido e por vezes “romantizado”, é também um conceito ignorado, pela própria condição assumida por parte de algumas instituições de ensino, quanto ao seu compromisso com a educação e com a formação social do educando, sobretudo, a partir do viés democrático.

O termo igualdade, propagado muito fortemente pelos ideais da Revolução Francesa, sob a luz do iluminismo, que também influenciou o pensamento brasileiro, indica que “todos são iguais perante a lei”, esse termo se tornou um marco histórico e político e é usualmente conhecido por muitos (AZEVEDO, 2013, p. 134). Esse conceito irradia para diversos setores da vida social e serve para balizar a elaboração de políticas públicas em prol de uma sociedade mais justa.

Para Azevedo (2013),

com a Revolução Francesa, o princípio da igualdade passou a expressar um ganho fundamental para a vida em comum, um escudo contra a opressão, um promotor do mérito individual e uma ferramenta de aprumo e equiparação para a ampla participação política dos cidadãos. Entretanto, esse princípio, de marca burguesa, não colocou em causa a (falta de) democracia econômica; pois a “igualdade diante da lei” significa a obrigação de todos, sem distinção, de cumprir as leis, de maneira que o *status quo* não é posto em questão. (AZEVEDO, 2013, p. 136).

Sendo assim, este termo, apesar de usual e comum em nosso dia-a-dia, apresenta um conceito complexo que vai de encontro à própria realidade social em que vivemos.

Almeida (2002, p. 27) questiona a imprecisão teórica do conceito de igualdade, sendo este um elemento essencial para promover a justiça enquanto um bem social. A autora discursa, quanto à distinção dos termos, igualdade perante a lei, igualdade de direito, igualdade nos direitos, igualdade

jurídica e igualdade de oportunidades. Isso traz à tona que, apesar de ser um conceito essencial, não só no campo teórico, mas também no campo prático da vida em sociedade, ainda há uma aplicação difusa e controversa na vida social prática, real dos sujeitos, justamente devido à imprecisão teórica existente.

Para Almeida (2002), a aplicação da igualdade na vida prática em prol da justiça social, partindo de várias interpretações conceituais, evoca a seguinte questão que,

no debate político, a igualdade constitui um dos valores fundamentais em que se inspiraram as filosofias e ideologias de todos os tempos, mas em todos os contextos em que é invocada, é sempre uma igualdade *determinada* e o que lhe atribui carga positiva não é a igualdade em si, mas a sua extensão a todos. Sendo assim, e sendo uma máxima qualquer de justiça, duas questões devem ser respondidas e são fundamentais: igualdade em quê? E entre quem? (ALMEIDA, 2002. p. 28).

Diante disso, quando nos remetemos a um contexto de desigualdade advindo de falta de oportunidades, no campo prático da vida dos sujeitos, também evocamos a questão da “igualdade justa e injusta” (ALMEIDA, 2002, p. 27), no entanto, as controvérsias nesse campo trazem a reflexão de que, se o princípio é o da igualdade, logo, a injustiça não deveria ser um ator presente.

A partir disso, pode-se perceber que, ainda nos campos teórico e prático, a meta da justiça social, por meio da igualdade, ainda tem um longo caminho a percorrer. Sendo assim, a realidade escolar não se diferencia da realidade social. Saviani (2012, p. 78) retrata o cenário educacional como um processo que tem como objetivo sair da atual situação que é a de desigualdade, para o processo de igualdade. Nesse contexto, a educação democrática rege ações em prol disto e torna-se um elemento de ações possíveis, pois a intenção é sair da situação estagnante que nivela os sujeitos em classes e grupos e os determina no grupo de ações impossíveis.

Azevedo (2013, p. 138), acerca disso, destaca que em uma sociedade desigual formada por diferentes, não se pode atribuir, na esfera da elaboração de leis e políticas públicas, o “direito igual” a todos, pois ao tratar os desiguais como iguais é reforçada a perpetuação das desigualdades entre os sujeitos. Para o autor, deve-se “promover a igualdade entre desiguais, estes devem ser

tratados positivamente (com mais cuidado, atenção e recursos), de modo que sejam promovidos ao patamar de igualdade” (AZEVEDO, 2013, p. 138).

A ação docente no ambiente escolar relaciona-se diretamente com as disparidades sociais existentes entre os educandos, de modo que equilibrar a situação educativa em prol da igualdade requer uma abordagem, essencialmente, democrática em todos os âmbitos do desenvolvimento do currículo escolar.

Para, além disso, requer o rompimento de paradigmas “encaixotantes” presentes na escola, onde os educandos são modelados para fins que em nada se relacionam com uma educação democrática, em que todos são considerados, são sujeitos ativos e participantes do processo.

Consonante a isto, quando Charlot (2000, p.16) garante que “não existe o fracasso escolar”, afirmação tão dissonante da realidade escolar, é possível perceber, a partir das reflexões do autor o quanto nossos educandos são colocados em situações de modelagem a um ideal, completamente deslocadas da própria realidade em que vivem, e ao mesmo tempo, os docentes, tornam-se reféns de modelos educativos que evidenciam isso e negligenciam o indivíduo. Isto é fruto de uma herança histórica sobre o conceito construído do que é educar e do que é educação em nosso país.

Nesse sentido, pensar a igualdade em um cenário social e educacional, onde as ações gerais, inevitavelmente, promovem a desigualdade, é motivo de preocupação quando falamos em educação democrática, sobretudo, aquela exercida em sala de aula.

A partir disso, tanto pela dubiedade, como pela falta de democracia no termo igualdade, pois não consegue atender a todas as demandas sociais, e conceituais, e em muitos casos, não se aplica à realidade concreta de alguns sujeitos, de forma a contribuir para o processo igualitário legal, moral e social, o conceito de equidade surge como forma de atender as demandas teóricas e práticas deficientes, até então, no conceito de igualdade, de modo que uma não elimina o outro, mas assumem papéis de complementariedade.

2.3.2 Equidade na educação

Inevitavelmente, atrelado ao conceito de igualdade está o da equidade. Este conceito busca balizar as diferenças entre os sujeitos com objetivo de promover uma igualdade mais justa, oportunizando a todos direitos iguais, mesmo que em situações diferentes.

Assim como o conceito de igualdade, o da equidade é um alicerce para elaboração de políticas públicas. No contexto educacional isto implica em ações que ofereçam oportunidades e condições iguais a sujeitos desiguais. Esse fator ressalta a existência discrepante da desigualdade entre os sujeitos e a necessidade social que todas as esferas de uma sociedade democrática têm diante dos sujeitos. Isso não é utópico, é oferecer ao outro um direito, essencialmente, humano.

Com base nisso, a complexidade de tornar algo igual a todos, principalmente no ambiente escolar, requer análise das situações variáveis que englobam a vida dos sujeitos em todos os aspectos. Para Lemos (2013, p. 153), enquanto igualdade se apresenta como elemento que oferece uma 'condição', equidade é um "‘resultado’ da interação de todas as variáveis sociais e escolares, mas, ao mesmo tempo, também uma condicionante dessa mesma interação".

Lemos (2013), em sua pesquisa acerca da equidade como um indicador para o sucesso escolar voltado a políticas públicas, aponta que esse conceito de equidade na educação caracteriza-se no cenário das pesquisas e avaliações escolares em âmbito global como um elemento que interfere na qualidade da educação quando elaborado como uma política pública. Nesse sentido, equidade é associada à eficiência e à capacidade da escola no preparo de seus educandos para a vida econômica.

Nesse contexto, para o autor, associa-se ao termo da equidade, relacionado ao educando no ambiente escolar, as "condições de acesso e participação; a atribuição e alocação de recursos e as condições de aprendizagem". (LEMOS, 2013, p. 154).

A pesquisa de Lemos (2013) chama a atenção quanto aos impactos da avaliação desses elementos, tanto em um contexto interno, que diz respeito às condições e ações para que os estudantes permaneçam e aprendam na escola, como para questões externas, que dizem respeito a questões da vida e conduta em comunidade do educando, assim como de sua inserção no mundo

do trabalho. Isto evidencia não só aspectos educacionais, mas também, propostas de condições sociais mais favoráveis a sujeitos em situação de desigualdade e sem privilégios.

Pensar a dinâmica desses atores, igualdade e equidade, que para Azevedo (2013, p. 144), são “substantivos” com diferenças sutis, é imputar valores democráticos, tão essenciais e caros para nossa sociedade.

Sendo assim, esses conceitos estão atrelados à essência da prática democrática e não são idealizações, mas sim, urgências essenciais para se garantir justiça, principalmente, no contexto brasileiro, onde as desigualdades e formas de discriminação tão retrógradas ainda estão presentes.

O objetivo que assume a aplicação desses conceitos, igualdade e equidade, não só no âmbito social, mas, sobretudo, escolar, vai ao encontro da máxima de promover a justiça social, conceito usualmente conhecido, mas pouco presente na vida de cidadãos que já se encontram em situação desfavorável.

Para, além disso, justiça social, não é essencialmente, apenas mais um conceito aplicável em textos legais e documentos oficiais que regem a vida em sociedade, esta é, acima de tudo, uma ação que, antes de ser texto, deve ser realidade.

2.3.3 Justiça social na educação

O termo justiça social é um conceito que foi sendo construído ao longo do tempo. Segundo Lacerda (2016, p. 85), a ideia de justiça social surge “nas últimas décadas do século XIX pelo esforço de autores imbuídos em encontrar uma terceira via entre individualismo liberal e coletivismo socialista”.

Sendo assim, esse conceito, para aquele autor, inicialmente associado à teologia cristã, relacionado a pensadores da igreja católica, definia justiça enquanto expressão institucional, como garantia de direitos e liberdade. A priori, conforme afirma Lacerda (2016, p. 70), esse conceito não se relacionava a questões sociais dos indivíduos, como hoje, pois o social atrelava-se à inerente condição de vida do sujeito em sociedade.

A própria junção da nomenclatura, “justiça” e “social”, era alvo de interpretações diversas e para alguns, como é o caso de Albert Michael (1919

apud LACERDA, 2016, p. 80), esse termo deveria ser abandonado, pois para ele o termo justiça poderia ora associar-se a um dever moral de caridade, ora a uma questão jurídica.

Nesse mesmo sentido, Croce (1943 *apud* LACERDA, 2016, p. 81) criticava o termo “justiça social” associado a uma igualdade entre os homens, por achar que o mesmo tratava-se de uma proposta socialista, afirmando que este não reconhece a igualdade de dignidade entre os sujeitos, mas sim uma igualdade material somente.

Gradualmente esse conceito passou a se associar a um “viver bem”, como forma de garantir a “felicidade” dos sujeitos e evitar a anarquia. Para De Potter (1841 *apud* LACERDA, 2016, p. 71), na medida em que o termo foi se associando à vida social de sujeitos individuais em um contexto de desigualdade, o conceito de justiça social liga-se a um discurso que exige a não existência de privilégios, de modo que, àqueles que não tiveram a sorte de nascer em uma família com condições não sejam prejudicados em seus direitos vitais de acesso igualitário por parte dos representantes da sociedade.

Mesmo que em construção, a consolidação desse termo foi e ainda é um conceito dúbio, expresso nos documentos legais, porém ainda muito distante de um ideal prático. Para Lacerda (2016, p. 82), a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu texto, solidifica o conceito de justiça social, enquanto um meio de garantir justiça, igualdade e equidade entre sujeitos sociais em contextos diferentes, contexto este que não foi escolhido pelo sujeito, mas está posto.

Sendo assim, o objeto da justiça social é a igualdade entre os indivíduos. Quando isso é colocado em um patamar de direito humano, o fio condutor de leis, políticas, ações sociais, entre outros, deve estar orientado em torno desse propósito, ainda tão necessário em nossos dias.

A exemplo disso, apesar de ser um conceito essencial e inerente à vida em sociedade, no cenário brasileiro as pesquisas populacionais de indicadores sociais de vida da sociedade, como as realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, demonstram a confirmação alarmante das desigualdades sociais existentes em nosso país. Por essa perspectiva, muito mais preocupante do que os resultados dessas pesquisas, são as razões que geraram tais resultados, demonstrando que cada vez mais a justiça social,

assim como uma educação voltada aos princípios democráticos, devem ser defendidos e colocados em prática, sobretudo, no espaço escolar.

No contexto educacional, o termo justiça social associa-se a uma ação intencional da escola em prol da materialização desse conceito, oportunizando acesso e condições à educação de qualidade a todos, guiada por princípios democráticos, que visam tornar o ensino justo e acessível a especificidades de sujeitos em situação de desigualdade.

Isso se materializa por meio do acesso à educação. Não em sentido vasto, quantitativo, mas qualitativo, de modo que tornar algo educativo a outrem requer promover um currículo justo e democrático.

Para Santomé (2013), justiça curricular é,

o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo, destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (SANTOMÉ, 2013, p.9).

Sendo assim, ao retratar um currículo justo, Santomé (2013, p. 10) afirma que este se relaciona diretamente com a realidade presente dos educandos, de modo que, por meio do currículo, organizado e contextualizado para a realidade concreta dos estudantes, aproxima a realidade social do fazer escolar, e a partir disso à escola torna-se um espaço que socializa vidas individuais e sociais a um processo educativo, tornando, assim, o processo educacional democrático, rico em sentido para os educandos e essencial na promoção da justiça social.

A partir disso, o papel da educação democrática, e muito, além disso, de uma educação para a democracia, objetivo que almejamos para a realidade escolar brasileira, se relaciona não só à condição igual de acesso para todos, mas se relaciona, inerentemente, à construção qualitativa da vida dos sujeitos em sociedade.

Para Santomé (2013, p. 12), “assegurar e aperfeiçoar a democracia conquistada é um processo permanentemente aberto e que exige cidadãos

informados, educados, alertas e utópicos, e com fé no futuro, porque desde hoje trabalhamos para isto”.

Nesse sentido, harmonizar esses conceitos, que, em suas particularidades possuem conflitos próprios e complexos ao contexto educativo, no âmbito da vida particular dos sujeitos, exige que tanto os elementos que envolvem o processo escolar, currículo, professores, gestores, sociedade, entre outros, tanto os aspectos sociais e políticos, estejam imbuídos em defender e promover práticas democráticas que interagem com diversos setores da vida dos sujeitos.

Igualdade, equidade e justiça social, como elementos basilares da construção da democracia, refletem valores de sociedades que se quer justa em diversos aspectos da vida social, política, econômica, cultural, entre outros. Quando isto é traduzido em políticas públicas, exige a união de dois eixos centrais que fazem com que seu funcionamento seja efetivo, o primeiro refere-se ao texto expresso em lei e à tradução de toda uma construção linear de ações em prol do bem público, e o segundo, refere-se à ação e à atuação, este diz respeito aos sujeitos que colocam em prática a idealização de leis e políticas públicas.

Sendo assim, há nesse cenário a grande preocupação diante da forma como isso vem sendo incorporado e traduzido para a vida prática da sociedade.

Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), apresentando o pensamento de Stephen Ball, por meio de entrevista, apresentam que, a atuação de políticas públicas se assemelha a uma apresentação teatral, onde o texto está disponível ao ator, porém este só ganha vida quando interpretado. Em se tratando dessas políticas, Ball (2007 *in* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305-306), expressa que a ação docente em sala de aula, na interpretação das intenções das políticas educacionais, exige um processo social, pessoal e material. Para ele, o empreendimento dos docentes em prol de ações em torno da concretização de políticas educacionais é muito desafiador, pois o contexto de criação das mesmas, muitas vezes não leva em consideração especificidades regionais e locais, aplicando em sua elaboração padrões que muitas vezes não condizem com a realidade, mas a números e estatísticas. Esse fator, entre tantos outros, já coloca o docente em situação de

desvantagem, pois, de modo geral, o que predomina no ambiente escolar já é uma situação de desigualdade.

Sendo assim, como pensar educação democrática no contexto da atividade docente? Como pensar que é possível por meio da ação docente promover ações tão desafiadoras em meio a um contexto tão adverso? Democracia e atuação docente – como esses elos se estabelecem?

A atuação docente sob esse viés requer atentar para diversos olhares: o professor enquanto sujeito individual e social, enquanto profissional formado/em formação e aquele que é intérprete e tradutor de uma ação, essencial e necessária, que ensina ao outro algo com valor global. Isso implica a formação dos indivíduos como um todo, e este é o elemento mais complexo da profissão docente.

Nesse contexto, o professor em sala de aula é ator principal na tradução e interpretação da democracia aos educandos, mas, ao mesmo tempo, é também refém de um contexto adverso e complexo presente na escola. Por isso não é possível pensar a atuação docente sem atrelar a ela uma formação que pende para a reflexão crítica transformadora.

Por esse viés, segundo Giroux (1988), a efetividade do exercício docente deve permear um contexto de reflexão e ação crítica/transformadora, onde o docente é visto como um “intelectual transformador”, sob a perspectiva de um currículo e, principalmente, de uma ação que visa problematizar e propor o que um currículo (o conhecimento escolar) faz com as pessoas, por meio da ação docente.

No entanto, para que isso ocorra, há ainda muitos entraves a serem superados tanto de ordem formativa e de condições de trabalho, como de ordem do comprometimento docente para com a educação de modo geral. Nesse sentido, Giroux (1988, p. 23) denuncia à formação docente construída historicamente, onde a prática pedagógica era e é tratada como um ato meramente mecânico, e afirma que “as instituições de treinamento de professores e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais”.

Nessa mesma perspectiva, Saviani (2009), ao retratar dois tipos de formação docente que se estabeleceu nas instituições de Ensino Superior e Escolas Normais no Brasil, uma voltada para a reprodução de conteúdos sem

preparo pedagógico específico e outra voltada para o preparo pedagógico por si só, onde, ambos os modelos se contrapõem e caminham em sentidos opostos, resultando em uma formação pedagógica, por parte das instituições de ensino superior, incerta e subjetiva. Corroborando com a ideia de Giroux (1988), enfatiza que, “quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo didático-pedagógico dos professores”. (SAVIANI, 2009, p.149)

Sendo assim, repensar o papel e a formação docente, enquanto aquele que deve ser um intelectual transformador é, necessariamente, romper as concepções já arraigadas. Para Giroux (1988, p. 24), “ao considerar o professor como intelectual, torna-se possível repensar e reformular aquelas condições e tradições históricas que têm impedido que os educadores assumam seu potencial como intelectuais e como profissionais ativos e reflexivos.”

Além do contexto formativo que dá embasamento ao exercício da profissão docente, a materialização de ações democráticas em sala de aula interage com duas instâncias, o da gestão, que essencialmente, deve caminhar para o sentido democrático, e o da docência com intenções educativas, que visem superar a regra do cumprimento cego do currículo prescrito e incorporar na prática docente elementos políticos e sociais na educação dos educandos.

Partindo desse pressuposto em prol do desenvolvimento democrático no ambiente escolar, a ação docente torna-se imprescindível, sobretudo, uma ação docente direcionada para práticas que reflitam uma atuação pedagógica comprometida com a transformação social e com os meios de fortalecimentos de grupos menos privilegiados.

A junção do fazer docente a um direcionamento democrático no âmbito escolar não se resume apenas à melhoria da qualidade de ensino, em notas boas ou a mais recursos financeiros, estes podem se tornar consequências; esse tipo de junção resulta, acima de tudo, em uma melhoria social, no que diz respeito à emancipação do indivíduo por meio da educação advinda da escola, essa junção ensina um povo a lutar e promove os meios necessários para isso. Nesse sentido, Giroux afirma que,

a teoria educacional deve também ser compreendida como tendo um profundo compromisso em desenvolver a escola como um espaço que prepare os estudantes para participar e lutar por esferas públicas democráticas. Isto significa que as teorias e as práticas educacionais devem ser avaliadas de acordo com seu potencial de fornecer condições para que professores e alunos compreendam a escola como esfera pública dedicada a formas de fortalecimento pessoal e social. Isto também significa definir o trabalho docente como comprometido com o imperativo de desenvolver conhecimento e habilidades que deem aos estudantes as ferramentas de que precisarão para se tornarem líderes e não simplesmente gerentes ou empregados qualificados. (GIROUX, 1988, p. 25).

Explicitamente, a mensagem que Giroux (1988) transmite é a de tornar a educação e a escola, sobretudo, a pública, um espaço de poder e lutas, um espaço político, onde o conhecimento é o meio principal de poder e emancipação.

Diante disso, tendo em vista o pensamento de Paro (2000), onde afirma que esse princípio de educação norteia duas vertentes da educação escolar e da ação docente: a primeira, em uma dimensão “individual”, que, segundo Paro (2000, p. 24), “diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos”; e uma segunda dimensão mais ampla, a social, que por sua vez,

liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do "viver bem" de todos, ou seja, para a realização da liberdade enquanto construção social. Se entendermos a democracia nesse sentido mais elevado de mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente (cf. Paro, 1999, pp. 105-106), podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia. (PARO, 2000, p. 24).

Contrapor aos embates existentes, tantos os de ordem política, histórica, assim como, os que dizem respeito às questões internas da escola, são dimensões que estão presentes na vida profissional de qualquer docente,

tornando os aspectos de sua atuação em sala de aula complexos, porém, extremamente necessários.

Sendo assim, o papel do docente diante de uma educação democrática, engloba tanto as questões mais amplas da sociedade, como também as particularidades da escola e da vida dos educandos para/nesta sociedade, os reflexos disso interferem diretamente na construção cidadã de cada indivíduo, assim como nos enfrentamentos da sociedade diante de temas como, combate a desigualdade, participação política e social e educação como direito social.

3 ESTRUTURA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico construído em torno da temática em questão. Nele constam as perspectivas teóricas na qual nos ancoramos, assim como os elementos que utilizamos como recurso, a fim de encontramos possíveis caminhos acerca de nossa problemática central, relacionada às ações democráticas no contexto de egressos do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG.

3.1 APONTAMENTOS GERAIS

Tendo como objeto de estudo as ações democráticas no desenvolvimento curricular com enfoque na percepção e atuação de docentes egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL – MG), a fim de entrelaçar tanto aspectos teóricos como práticos, entendemos que a abordagem de pesquisa qualitativa responde melhor às nossas necessidades de análise, uma vez que a mesma é entendida, conforme afirmam Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), como aquela que possibilita a análise de elementos da realidade que não podem ser quantificados. Por isso, a entendemos como um elemento central para análise das percepções dos docentes, tendo em vista que essas são informações subjetivas que interagem não só com a realidade profissional, mas com a realidade particular de cada participante.

Para além disso, esse tipo de pesquisa se correlaciona diretamente com nossos objetivos, tanto no que diz respeito aos aspectos da educação democrática, em sua construção no contexto escolar, quanto diante das representações relatadas e vivenciadas pelos professores participantes.

Sendo assim, as delimitações desta pesquisa se enquadram em uma natureza básica que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 34), “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” que, no campo da educação democrática, mais do que um discurso incorporado pelos professores, trata-se de problematizar com os mesmos, tal realidade, tendo em vista que, tanto os aspectos de uma educação democrática, como a inserção

deste conceito no ambiente escolar, são ações processuais que exigem dedicação social, política e, sobretudo, educativa.

Nesse sentido, para traçar o percurso deste estudo nos utilizamos dos princípios que norteiam a pesquisa exploratória que, segundo Gil (2002),

têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p. 41).

Esse tipo de estudo nos possibilitou entrecruzar três eixos que consideramos centrais, respectivamente, (1) educação e democracia, (2) educação democrática no currículo escolar, e por fim, (3) educação democrática no contexto da atuação docente. Analisamos que esses elementos se apresentam nesta pesquisa de forma entrelaçada e não como algo pontual e delimitado, tendo em vista que, quando tratamos de perspectivas práticas de profissionais que estão em atuação no âmbito escolar, esses e outros elementos se apresentam de forma enviesada a sua própria prática nos ambientes escolares.

Sendo assim, objetivamos correlacionar os aspectos que dizem respeito à educação democrática no currículo escolar ao diálogo apresentado pelos participantes, diante de suas vivências e suas relações com o estudo teórico.

Tendo em vista que, na prática docente, em suas particularidades, são evidenciados os distanciamentos de uma educação escolar com viés democrático em decorrência de diferentes problemáticas que impossibilitam ou limitam essa ação, entendemos a pesquisa e o diálogo como elemento essencial de ligação entre esses pontos. Sabendo que estes, diante da concretização democrática na educação, são essenciais por sua interação com os diversos setores do cenário escolar.

Sendo assim, em um primeiro momento, realizamos um estudo bibliográfico, que, segundo Gil (2002, p. 22), “é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Este estudo contribuiu para a elaboração do primeiro capítulo, em que

destacamos aspectos que condicionam e cerceiam ações democráticas no âmbito escolar, assim como a necessidade urgente destas para a educação como um todo, seja no campo conceitual ou prático.

Esses elementos nos deram subsídios para um entendimento mais amplo sobre as questões que envolvem o exercício docente diante do conceito democrático, pois, inerente à ação democrática dentro do ambiente escolar, está enviesado um contexto histórico, político, social e econômico que vai de encontro à permanência desta no âmbito escolar, independente se a mesma é de ordem pública ou privada.

Em um segundo momento, realizamos uma coleta de informações por meio de entrevista, semi-estruturada, com os docentes egressos do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG, com o intuito de captar suas percepções sobre a educação democrática e seus relatos sobre as ações democráticas que julgam realizar/desenvolver no contexto escolar e pedagógico, examinando as implicações que envolvem esta temática.

A partir disso, a definição por esses sujeitos se justifica em função do espaço que ocupam os Pedagogos no contexto das instituições de ensino, pois estes atuam em diferentes frentes e lidam, diretamente, tanto com a formação de crianças e jovens, como influem, diretamente, no trabalho do corpo docente, quando trabalhando como gestores nas instituições escolares.

Além disso, a facilidade de contato com os egressos do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG mostrou-se um elemento favorável na escolha, tendo em vista que a Universidade já desenvolve um trabalho de pesquisa junto a esses egressos, tanto do curso de Pedagogia como relacionados a outras licenciaturas.

3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Para perceber a compreensão que os professores têm sobre a democracia no cotidiano escolar, foi necessário estabelecer um diálogo de forma que os mesmos conseguissem exprimir suas percepções. Para isso, julgamos ser melhor a realização da entrevista semi-estruturada, pois entendemos, segundo Ludke e André (1986, p. 34), que a mesma se desenvolve “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente,

permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” Sendo este tipo de entrevista aconselhável pelas autoras, por sua característica flexível que possibilita tanto ao entrevistador como ao entrevistado estabelecer uma relação de diálogo, tomando os devidos cuidados técnicos e éticos da pesquisa em ciências humanas. Nesse sentido, organizamos um roteiro (Anexo I) para esse diálogo, esboçando questões pontuais que balizaram a conversa com os professores.

Basicamente, a entrevista se estruturou considerando algumas correlações entre a vida profissional e acadêmica dos sujeitos, diante do conceito de educação democrática, a fim de investigar: (1) se há, por parte dos docentes, um entendimento sobre a temática, e (2) como elementos de educação democrática podem ser identificados, se houver, no decorrer do desenvolvimento curricular organizado pelos docentes.

Cabe ressaltar que esses elementos foram analisados a partir da fala dos sujeitos, sem o objetivo de interferir nas percepções iniciais dos mesmos durante o momento da entrevista. Consideramos esse fator importante, tendo em vista que nosso objetivo inicial se pautou em compreender os sujeitos dentro de suas realidades profissionais, para, em seguida, julgamos não caber a nós, em um momento de diálogo, durante a entrevista, interferir nas percepções iniciais dos egressos, pois a construção de nossa pesquisa ainda estava em processo de estruturação, sem conclusões prévias.

Além desses aspectos, entendemos o processo de formação docente, no qual incluímos tanto os egressos como nós, pesquisadores, como um continuum. Ou seja, não se resume apenas à formação na graduação, mas engloba toda a trajetória de estudo e de prática vivenciados pelo docente.

Nesse cenário, acreditamos que o processo de coleta de informações se faz a partir de um constante ir e vir. Desse modo, não consideramos as questões levantadas pelos egressos durante a realização das entrevistas como questões que possuem um fim em si mesmas, pois, durante nosso diálogo, muitas problemáticas sobre a prática democrática na escola foram levantadas e acreditamos que esse diálogo possibilitou aos egressos e a nós, enquanto pesquisadoras, um olhar diferenciado sobre o contexto que perpassa por toda a temática. Ou seja, o processo de diálogo por meio das entrevistas é um

elemento que se entrelaça à própria formação e experiência desses sujeitos (entrevistador e entrevistados).

3.3 PARTICIPANTES

Em nossa perspectiva, tendo como base os critérios da epistemologia qualitativa, consideramos como participantes da pesquisa tanto o pesquisador como os egressos. Sendo assim,

o pesquisador necessita ser um sujeito ativo, dialogando, construindo, interpretando e confrontando informações. Produzir conhecimento no contexto da complexidade da sociedade contemporânea implica em resgatar o pesquisador – cientista – do lugar de tabulador e processador de dados para o lugar de produtor de conhecimento como resultado da articulação construção-interpretação no contexto teórico que sustenta o fenômeno estudado. A Epistemologia Qualitativa tem como pressuposto principal a legitimação do processo construtivo-interpretativo que leve a novos modelos teóricos em torno dos objetos em estudo. (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2017, p. 334).

Objetivando essa relação, para realização da entrevista, tendo com base uma pesquisa já iniciada na UNIFAL-MG com egressos do curso de Pedagogia, coordenada pela professora Dra. Helena Maria dos Santos Felício, que tem como objeto de estudo tanto elementos da formação como do trabalho docente de egressos da UNIFAL-MG. Contactamos os professores que se disponibilizaram a participar de estudos articulados àquele primeiro estudo mais amplo. Sendo assim, do total de setenta e nove respondentes, quarenta se dispuseram a dar prosseguimento em análises posteriores, decorrentes da investigação da vida egressa, quanto aos aspectos de sua formação, atuação e desenvolvimento profissional como um todo.

Tendo isso como base, procuramos diversificar ao máximo os níveis de ensino nos quais esses professores atuam e o tempo de exercício profissional dos mesmos, tendo em vista que o grupo respondente não segue um padrão. Consideramos que essa diversidade contribuiu de forma qualitativa no processo de análise das informações, pois nos possibilitou flexionar nossa

problemática a partir de diferentes áreas da educação, assim como refletir sobre aspectos diversos que perpassam a vida docente.

Cabe ressaltar que nosso objetivo não é evidenciar práticas democráticas em áreas específicas da educação escolar, mas sim, problematizar essa questão a partir das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, a fim de evidenciar como estes percebem a democracia em seu cotidiano, contribuindo não só para um campo específico de atuação, mas sim para um campo conceitual e prático de elementos que se entrecruzam à questão da educação democrática como um todo.

Assim, dos quarenta egressos do curso de Pedagogia que responderam ao questionário básico da pesquisa mais global, dezessete se disponibilizaram a realizar a entrevista. Desses, treze se enquadram como sujeitos de nossa pesquisa, conforme demonstrado no “Quadro 1”.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

(continua)

PERFIL GERAL DOS PARTICIPANTES			
Participantes ⁶	Formação	Área de atuação atual	Período de atuação
Alice	Pedagogia e Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> .	Professora na Educação Infantil (Prefeitura); Supervisora (Estado) e Professora Universitária de uma Instituição particular.	Seis anos ou mais.
Bianca	Pedagogia e Pós-Graduação <i>lato sensu</i> .	Professora no Ensino Fundamental anos iniciais (Prefeitura).	Seis anos ou mais.
Cláudia	Pedagogia e Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> .	Professora - sala de recursos/apoio no Ensino Fundamental e médio (Prefeitura).	Nove anos ou mais.
Diva	Pedagogia e Pós-Graduação <i>lato sensu</i> .	Professora na Educação Infantil (Prefeitura).	Quatro anos ou mais.
Elsa	Magistério; Pedagogia e Pós-Graduação <i>lato sensu</i> .	Professora no Ensino Fundamental anos Iniciais e Coordenadora (Estado).	Vinte seis anos ou mais.
Fernanda	Pedagogia e Pós-Graduação <i>lato sensu</i> .	Professora no Ensino Fundamental anos iniciais (Prefeitura).	Cinco anos ou mais.
Gabriela	Pedagogia e Pós-Graduação <i>lato sensu</i> .	Professora na Educação Infantil – maternal (instituição privada).	Quatro anos ou mais.

⁶ Ressaltamos que todos os nomes são fictícios, sem vínculo ao original.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

(continuação)

Participantes	Formação	Área de atuação atual	Período de atuação
Hebe	Pedagogia; Pós-Graduação lato sensu e <i>stricto sensu</i> .	Professora no Ensino Fundamental anos iniciais (Prefeitura) e Professora na Educação Infantil – creche (instituição privada).	Cinco anos ou mais.
Isabela	Pedagogia e Pós-Graduação lato sensu.	Professora na Educação Infantil – maternal (Prefeitura).	Seis anos ou mais.
Jaqueline	Pedagogia e cursos de capacitação.	Professora no Ensino Fundamental anos iniciais (Prefeitura).	Nove anos ou mais.
Kátia	Enfermagem; Pedagogia e Pós-Graduação lato sensu.	Professora Universitária de instituição pública e particular.	Nove anos ou mais.
Larissa	Magistério e Pedagogia.	Professora na Educação Infantil e Coordenação (Prefeitura).	Cinco anos ou mais.
Maria	Pedagogia e cursos de capacitação.	Professora no Ensino Fundamental anos iniciais (Prefeitura).	Cinco anos ou mais.

Fonte: Organizado pela autora (2021).

Salientamos que, na escolha desses egressos, utilizamos como critério primordial: a atuação e permanência desses em instituições de ensino. Sendo assim, apesar de termos estabelecido diálogo com outros profissionais, alguns, em decorrência de vários fatores, não haviam atuado em escolas, de forma direta, ou não estavam trabalhando diretamente com a formação de pessoas.

Em seguida, contactamos os mesmos por meio de e-mail e/ou por telefone, pois nem todos residem na mesma cidade, ou por meio de chamadas de vídeo, em função da pandemia, e realizamos as entrevistas de forma individual.

O período de entrevistas transcorreu de setembro a outubro de 2020, em horários e dias agendados de acordo com a disponibilidade de cada participante.

Sendo assim, considerando os objetivos traçados para este estudo, a entrevista foi organizada em duas questões centrais que subsidiaram o processo de interação entre os atores (pesquisador e pesquisado). São eles: (1) *aspectos da formação e atuação docente que contribuíram para o*

entendimento do que é a educação democrática, de acordo com a percepção daquilo que é compreendido diante da temática, tanto em relação aos aspectos conceituais, como práticos; e (2) como esse docente, egresso da UNIFAL-MG, compreende as ações democráticas no contexto de sala de aula.

Sendo assim, seguindo essa linha de pensamento, a fim de se obter maior objetivação diante da troca de informações no momento da entrevista, anterior a esta traçamos um esquema que nos auxiliou no processo investigativo, conforme explicitado no “Quadro 2”.

Quadro 2 – Organização para entrevista.

OBJETIVO	FONTE	DADO QUE ESPERAMOS COLETAR	POSSÍVEL PERGUNTA
Compreender a percepção dos docentes egressos do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG sobre educação democrática, a partir de sua formação e atuação no contexto escolar.	Entrevista	Entendimento particular do que cada egresso participante da entrevista entende por educação democrática dentro de seu contexto de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • Levando em consideração seu processo de formação e atuação no contexto da escola, com suas palavras, descreva o que você acha que é uma educação democrática. • “Educação democrática ocorre por meio da participação efetiva de todos no processo educativo”. A partir dessa afirmativa, você considera, diante de sua realidade, ser possível uma educação democrática?
Analisar como o docente egresso da UNIFAL-MG, compreende o conceito/ação/aplicação da educação democrática dentro de sala de aula.	Entrevista	Como os egressos do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG, compreendem a educação democrática em sala de aula, sobretudo, a partir da ação docente.	<ul style="list-style-type: none"> • A democracia é um elemento presente em nossas relações sociais. Com base em sua formação e experiência docente, você considera que esses elementos da democracia estão presentes na escola como um todo e em sua realidade profissional? • Em seu planejamento você consegue integrar todos os educandos? • Você considera ter autonomia?

Fonte: Organizado pela autora (2020).

Diante desse fio condutor, que nos auxiliou na realização das entrevistas, fizemos em paralelo, anteriormente à entrevista com os participantes da pesquisa, uma entrevista piloto, com uma egressa do curso de Pedagogia, que não faz parte do grupo principal, seguindo as orientações de Luke e André (1986, p. 36), pois, dessa forma entendemos que foi possível analisar nosso desempenho diante das questões levantadas, se as mesmas atingiam nossas objetivações, assim como nos proporcionou uma autoavaliação de nossa técnica enquanto entrevistadora.

Consideramos esse elemento essencial, não só como “treino” de nossa prática, mas também, como meio de pensar formas que nos auxiliassem na condução de uma entrevista online, tendo em vista que nesta pode haver um distanciamento entre as pessoas, dificultando o diálogo.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

A análise das informações teve como base o processo metodológico construtivo interpretativo, pois, em diferentes instâncias, se correlacionam com os objetivos de estudo, assim como com a problemática central que nos norteou. Tendo em vista que as relações existentes entre o processo construtivo e o interpretativo reagem na pesquisa de forma a complementar e, ao mesmo tempo, a individualizar as informações obtidas durante o percurso.

Sendo assim, o processo interpretativo ocorreu por meio da

produção de um novo significado sobre eventos que, em seu relacionamento, não tem significados a priori. A interpretação das informações ocorre ao longo de toda a pesquisa e vai alimentando novas construções no processo. Cada pesquisador constrói e reconstrói o problema de pesquisa tecido pelas suas vivências e percepções sociais, históricas, culturais e, principalmente, epistemológicas, que é o que possibilita reconhecer a existência de um problema de pesquisa. (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2017, p. 344).

Já o processo construtivo, segundo Rossato e Martínez (2017, p. 344), “pressupõe a capacidade do pesquisador, tendo como referência sua base teórica, de produzir inteligibilidades em torno das informações geradas ao longo da pesquisa”.

Essa dinâmica na análise das informações tornou-se imprescindível, pois corroborou com todo o contexto da pesquisa à qual nos propomos, assim como, com nossos eixos temáticos, que em si possuem particularidades, frutos de pesquisas, vivências, experiências, entre outros.

A partir disso, a análise das informações que coletamos, mediante as entrevistas semiestruturadas, partindo do princípio que o processo investigativo que propomos para este problema de pesquisa relaciona-se diretamente com a significação que o sujeito, em sua individualidade, atribui ao seu entorno, ou seja, o sujeito é analisado em sua subjetividade social e individual, e a organização das informações está estruturada a partir de núcleos de significação, de elementos indicadores e pré-indicadores. Sendo assim, a análise de todo o processo é uma ação construtiva-interpretativa das informações, levando em consideração o papel do pesquisador diante do paradigma da epistemologia qualitativa.

Sendo assim, os primeiros elementos organizados a partir das informações coletas por meio da entrevista foram **pré-indicadores**, estes partem de “leituras flutuantes”, onde nos apropriamos do conteúdo coletado e identificamos nestes os elementos mais significativos para os sujeitos, assim como os elementos que compõem a compreensão de nosso objeto de estudo. Nesse momento, a análise foi feita a partir de temas “caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (JUNQUEIRA; OZELLA, 2006, p. 230).

Esses elementos são caracterizados por “palavras-chaves”, sendo assim, segundo Aguiar; Soares e Machado (2015, p. 62), “ao destacarmos a importância da *palavra* no levantamento de pré-indicadores, referimo-nos não a qualquer *palavra*, e sim, conforme pontua Vigotski (2001), à unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, à *palavra com significado*”.

Sendo assim, ainda conforme Aguiar; Soares e Machado (2015, p. 62), “esse é *apenas* um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa – registro de palavras –, ao primeiro inventário das *significações* constituídas pelo sujeito, frente à realidade”.

O segundo elemento organizado para a análise são os **indicadores**, estes são sintetizações filtradas dos elementos pré-indicadores, onde organizamos por “semelhança, complementaridade, contraposição”. Essa etapa caracteriza-se como “uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, mas que ilumina um início de nuclearização.” (Junqueira; Ozella, 2006, p. 230).

Após sintetização dos dados, obtidos através dos pré-indicadores e indicadores, iniciamos o processo de construção dos **núcleos de significação**. Esse processo ocorreu por meio da articulação dos indicadores com a construção interpretativa dos dados que coletamos, fornecidos pelos sujeitos. Sendo assim,

nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (JUNQUEIRA; OZELLA, 2006, p. 231).

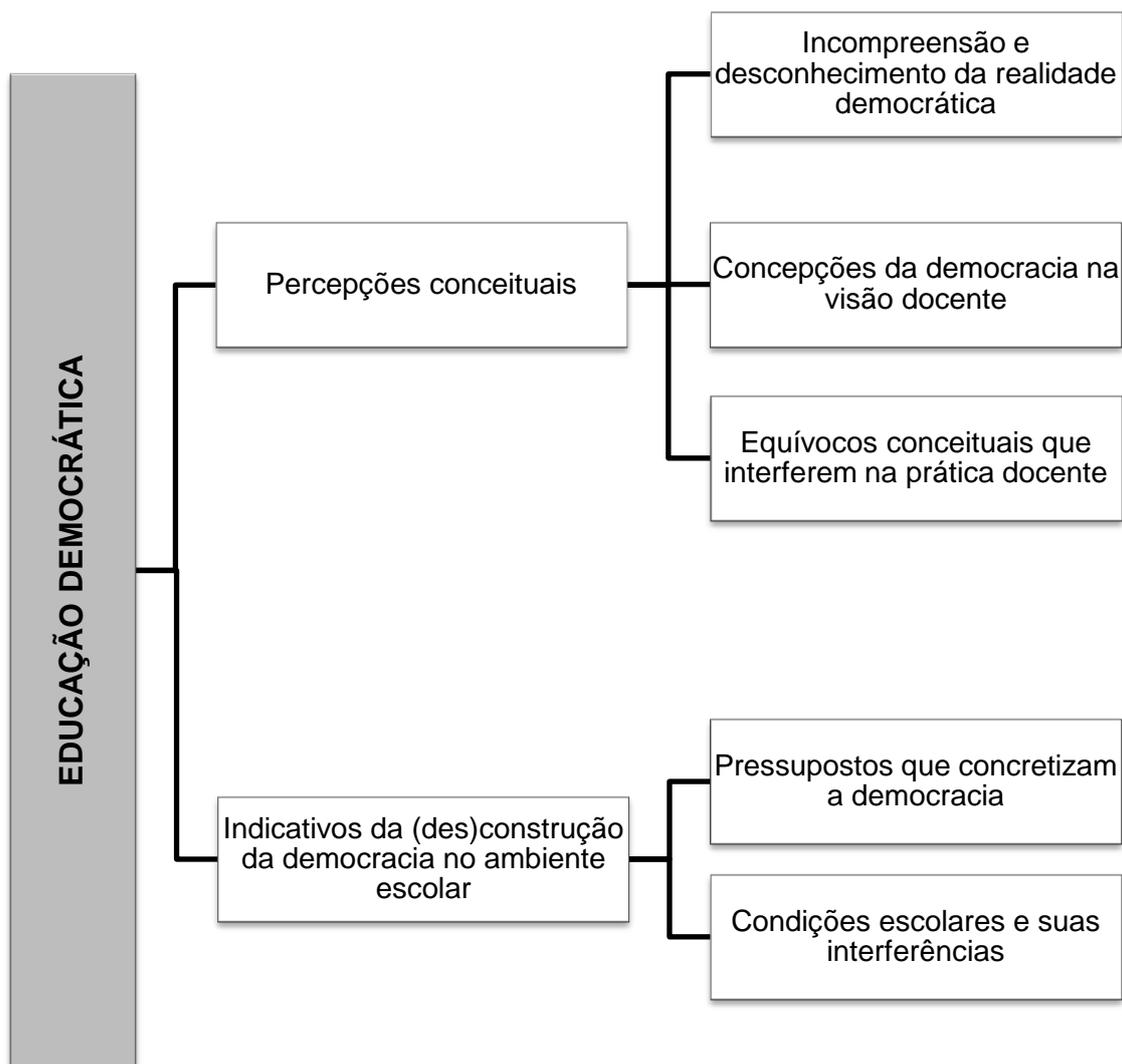
Cabe ressaltar que o os núcleos de significação,

não se reduzem ao caminho inverso da análise, procurando “juntar” as palavras que foram antes “quebradas”, esmiuçadas, no intuito de apreender sua estrutura semântica, isto é, o contexto em que foram enunciadas, a fim de apreender seus significados. Isso ocorre porque o movimento de síntese não é formado pela soma das partes, mas pela articulação dessas partes, no caso, as palavras (pensamento e fala), entendidas como elementos históricos e contraditórios que constituem “esse” caminho inverso, isto é, palavras que, uma vez produzidas pelo sujeito, são mediadas por sentidos e significados sobre a realidade na qual atua. Por isso, é nessa terceira etapa do procedimento que o pesquisador, mediado pela sistematização dos indicadores (abstração das categorias simples), tende a passar de uma *visão empírica* para uma *visão concreta da realidade*, isto é, avançar da compreensão do significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelo sujeito. (AGUIAR; SOARES E MACHADO, 2015, p. 71-72).

Esses elementos da pesquisa, respectivamente, núcleos de significação, indicadores e pré-indicadores, podem ser visualizados de maneira mais clara

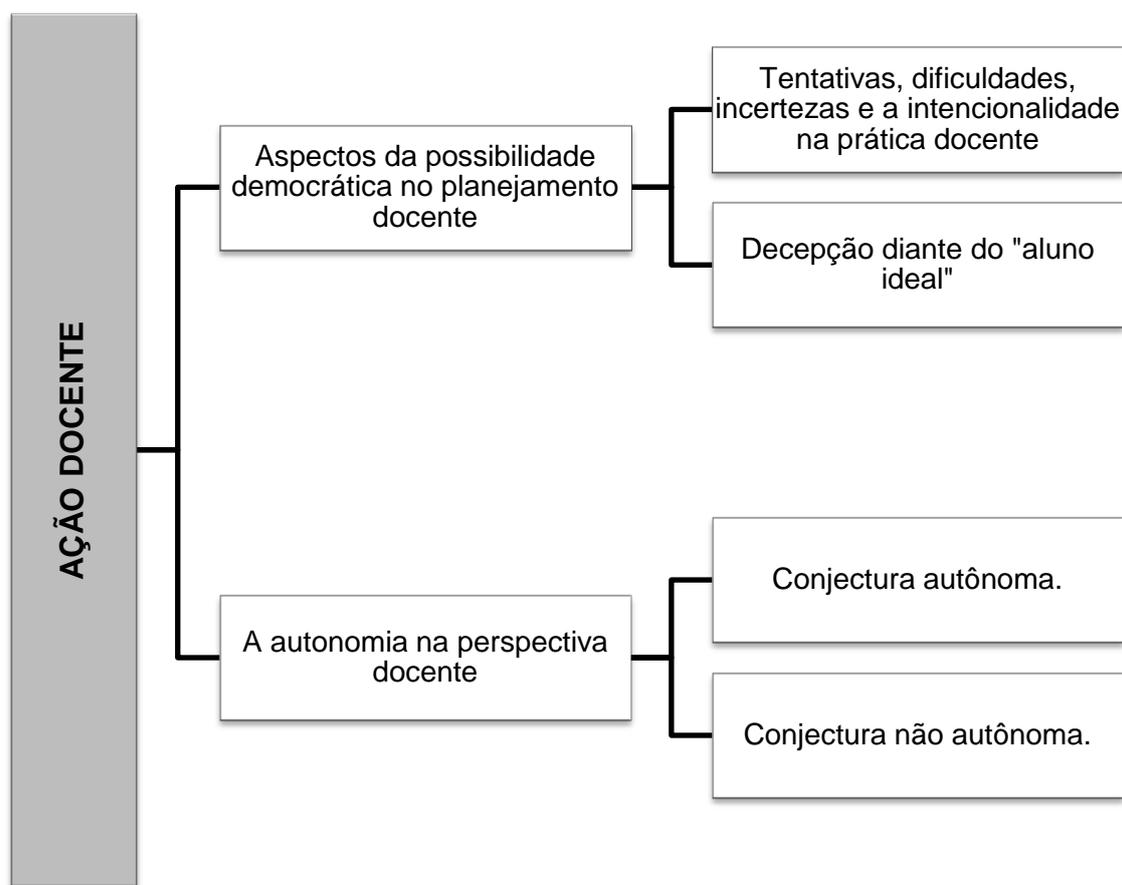
por meio das figuras 1 e 2, onde demonstramos os elementos que circundam os núcleos de significação construídos a partir do entrelaçamento das falas dos participantes.

Figura 1- Núcleo de significação: Educação Democrática.



Fonte: Organizado pela autora (2021).

Figura 2 – Núcleo de significação: Ação docente.



Fonte: Organizado pela autora (2021).

A partir da construção dos núcleos de significação, os dados, de elementos empíricos, efetivamente passam a respaldar nosso processo interpretativo, através da sintetização dos núcleos em pontos centrais que expressam tanto o entendimento dos participantes, como também refletem a construção de nossos objetivos de pesquisa.

Como um recurso metodológico em que um elemento interdepende do outro, levamos em consideração que,

esse processo não deve ser entendido como uma sequência linear. Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a *totalidade* dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as *contradições* que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se *transformam* na atividade da qual o sujeito participa. (AGUIAR; SOARES E MACHADO, 2015, p. 63).

Sendo assim, nossa pretensão, por meio das informações, é traduzir, de forma fidedigna, a compreensão dos professores acerca da educação democrática no contexto escolar, apresentando subsídios teóricos que possam contribuir não só no âmbito da pesquisa, mas que, por meio das problematizações, construídas em conjunto com os egressos, outros profissionais da educação possam visualizar elementos que auxiliem no processo de construção de uma educação onde a tentativa democrática seja uma realidade cada vez mais presente em nossas escolas.

4 SIGNIFICANDO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA AÇÃO DOCENTE: ENTRE DIÁLOGOS.

Este capítulo tem como objetivo apresentar as significações atribuídas pelas participantes diante de nossa problemática central: *Qual o entendimento dos docentes, egressos do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG a respeito da educação democrática e como ela se materializa no desenvolvimento curricular.* Visando isso, apresentamos a sistematização dos núcleos de significação, construídos a partir do entrelaçamento de ideias indicadas pelas participantes da pesquisa, sob a lógica da perspectiva metodológica construtivo-interpretativa. Com esse intuito, direcionamos nossa análise a dois núcleos centrais, respectivamente, *educação democrática* e *ação docente*, onde delineamos nossa análise a partir dos elementos indicadores, conforme explicitado abaixo.

Quadro 3 – Núcleos de significação e elementos indicadores.

Núcleos de significação	Indicadores
Educação democrática	Percepções conceituais
	Indicativos da (des)construção da democracia no ambiente escolar
Ação docente	Aspectos da possibilidade democrática no planejamento docente
	A autonomia na perspectiva docente

Fonte: Organizado pela autora (2021).

4.1 NÚCLEO: EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Neste núcleo temos como objetivo retratar a percepção dos participantes diante de aspectos que constituem o desenvolvimento da democracia no contexto escolar. Apresentamos, de modo geral, como os participantes conceituam educação democrática e como percebem a construção e a consolidação deste conceito no contexto escolar de acordo com suas vivências profissionais.

4.1.1 Percepções conceituais

Neste indicador, que se classifica enquanto um elemento que contempla as percepções das profissionais entrevistadas diante da temática educação democrática, percebemos um cenário de desconhecimento e incompreensão desse conceito na realidade de trabalho das mesmas. Isso pode ser evidenciado a partir da fala da participante Hebe:

Isso nunca foi algo que eu me interessei, nem busquei, nem tentei entender. Sinceramente! Eu nunca parei para pensar nessa questão. É uma educação onde as pessoas têm liberdade? Não sei. Não sei nem te falar. (HEBE).

O desconhecimento conceitual impede possíveis ações democráticas no contexto escolar e interfere, não só em práticas democráticas que não se concretizam pelo não saber, como também, dessensibiliza, no cotidiano do trabalho docente, quanto às percepções dos contextos educativos solidificados sem os princípios democráticos.

Desse modo, mesmo que o termo democracia possa estar comumente presente na vida das participantes, através de resquícios conceituais, este é pouco percebido pelas professoras, sobretudo, no cotidiano escolar. Como se democracia fosse um elemento que não pertencesse à escola.

A incompreensão e o desconhecimento da realidade democrática no contexto escolar, também foi um elemento comum notado na fala de algumas participantes como, por exemplo:

Entendemos democracia como uma coisa, mas na prática ela vira outra. Eu penso até que não existe uma educação democrática ou estou sendo muito pessimista? (ALICE).

É um termo novo para mim. Eu imagino que é uma escola que ouve o professor, que se abre para o diálogo. Mas falar que é um termo do meu cotidiano, não. Nem em reuniões na escola, nem em reuniões pedagógicas. É um termo que não se fala, se falou eu não me lembro. (BIANCA).

Sendo assim, se considerarmos a democracia como um conceito, inerente ao funcionamento escolar, essas informações são alarmantes, pois

podem estar relacionadas a um distanciamento de ações democráticas, diante das práticas intencionadas por essas professoras.

Apesar disso, observando as adjetivações atribuídas por algumas participantes, diante daquilo que percebem como educação democrática, verificamos que não há novidade quanto ao termo, pois demonstram, mesmo que de forma genérica, ideias que condizem com o conceito democrático, conforme exemplificado abaixo.

Educação democrática é aquela em que todos os envolvidos participam, têm voz. É trazer a comunidade para dentro da escola e vice versa. (ISABELA).

Eu acho que a educação democrática é aquela em que todos participam de alguma forma do processo. (JAQUELINE).

Educação democrática é quando você se planeja, mas sempre tem alguém ali pra te ajudar. Você não está sozinho. Tem uma equipe por trás que participa junto com você. (MARIA).

No entanto, mesmo sendo uma expressão comum, que faz parte do cotidiano social, percebemos que as professoras não sabem identificar o que esse conceito representa no trabalho docente e como o mesmo pode ser aplicado em suas práticas.

Esse fator é indicado por várias professoras e pode ser exemplificado por meio das falas das participantes Elsa e Cláudia, quando indicam alguns princípios democráticos em suas descrições conceituais, mas o distanciam de sua realidade de trabalho enquanto professoras.

É uma educação onde desde a matrícula, permanência e saída do aluno que está sendo formado, este aluno teria a possibilidade de ser assistido dentro das suas necessidades. Mas, isso ainda é uma possibilidade, que a gente gostaria que acontecesse. Que algumas escolas tem se esforçado para. Mas, a educação democrática ainda está um pouco longe de acontecer. (CLÁUDIA).

Educação democrática para mim é um espaço em que todos os envolvidos participam do processo e podem ter a liberdade de dar a sua opinião e serem ouvidos. Não é assim: Tudo que fala vai lá e faz. Não! É dentro daquilo que está sendo proposto. Mas, eu acho que esse espaço democrático dentro da escola, muitas vezes, fica só no papel, no PPP bonito, nas políticas que o governo escreve. (ELSA).

Além dos aspectos que adjetivam o conceito de democracia no contexto escolar, por meio dos termos *participação, liberdade, opinar, ser ouvido e assistência aos estudantes dentro das necessidades*, compreendemos que há um afastamento desses em relação à ação docente, em um contexto escolar mais amplo, onde a existência da democracia se concretiza na educação escolar, por meio de elementos externos e, por isso, o professor se posiciona como um sujeito que pouco interfere nas ações da escola como um todo.

Neste sentido, se pensarmos que o “PPP” e as “políticas que o governo escreve”, conforme citado pela participante Elsa, como elementos que não agem por si só, podemos supor que tais práticas democráticas não são concretizadas por omissão. Neste caso, não é o desconhecimento do conceito que se coloca enquanto um empecilho, mas sim a não percepção do papel que tem o professor na concretização de uma educação democrática, a fim de tornar presentes ações que privilegiam contextos de participação, diálogo, entre outros.

Apple (1997, p. 20), alerta que ações democráticas no contexto escolar se fabricam a partir da intenção, tanto em relação à construção de estruturas que a efetivem, como nas experiências *criadas* por meio do currículo. Entendemos, que nesses dois elementos, a interferência dos profissionais da educação é imprescindível.

Além disso, reconhecemos que no interior do conceito democrático, onde se privilegia a construção coletiva de um espaço educativo, que visa potencializar as capacidades dos estudantes por meio da educação escolar para a vida em sociedade, alguns princípios se apresentam de forma dúbia quando aplicados na prática, sobretudo, nos espaços escolares, onde há interação significativa de pessoas.

Tomando com exemplo o princípio de participação, supracitado pelas professoras, enquanto um elemento que conceitua uma educação democrática, verificamos que este, apesar de usual em nosso cotidiano, no contexto escolar se apresenta de forma conflituosa, pois nele residem preconceitos, próprios de cada indivíduo, sobre como podem atuar no âmbito coletivo por meio de sua participação pessoal.

Westbrook; Teixeira; Romão e Rodrigues (2010, p. 40), referenciando o pensamento de John Dewey, indicam que, na comunicação entre os indivíduos, ocorre tanto o esforço de um para ser entendido, dentro de suas experiências, quanto a transformação do outro que recebe o que é comunicado, pois isso acarreta novas experiências que o transforma. Por isso, o processo de comunicação entre os sujeitos, geridos sobre a lógica participativa, transforma a ambos e se caracteriza, enquanto um processo educativo que se reajusta, em ideias comuns.

Diante disso, tendo como base o que percebemos por meio das falas das professoras, sobretudo, nas falas que evidenciamos acima, da Elsa e da Cláudia, a participação pode ser tanto uma ação que é permitida por outros em relação a determinada pessoa/grupo, ou pode se apresentar como intrínseca de um suposto ambiente (espaço físico) escolar já posto. Com isso, inferimos que o contexto de participação, apresentado por essas profissionais, não se classifica enquanto um ato inerente de sua ação docente, mas como algo permitido e possível por meio de elementos que não se originam a partir do professor enquanto profissional que atua em uma comunidade escolar.

Sem dúvida, esses conflitos resultam em práticas avessas às propostas pelo contexto democrático nas ações escolares, pois, ao invés de subsidiar mecanismos que qualifiquem o estudante para a vida social por meio da educação escolar, constrói-se uma educação opositora à vida em sociedade.

Seguem alguns excertos que buscam conceituar o que é uma educação democrática, mas que apresentam indicativos disso:

Educação democrática envolve todo mundo. Porque na escola todo mundo decide as coisas da criança, mas não a criança. Ela que tinha que falar o que é melhor e as sugestões que ela tem para o professor. Porque quem responde por ela é o supervisor, o diretor, o professor... Então, além de ter essa escuta com os pais, com a direção, com a supervisão, o pessoal lá da cozinha e o da limpeza. As crianças também precisam ser ouvidas para sabermos o que elas pensam. (DIVA).

É uma educação que consegue atingir a todos e a todas. Em que o aluno também precisa dar a sua opinião e ser respeitado por ela. E a gente precisa pensar em cima dessa opinião. (GABRIELA).

Educação democrática tinha que ser algo mais amplo. Onde os pais poderiam discutir sobre os conteúdos e terem a liberdade de falar assim para o professor: “Você acha que tem que iniciar a multiplicação para o meu filho na segunda série? Será que seria interessante isso para ele agora?”. Acho que isso poderia acontecer, mas não acontece na escola. (FERNANDA).

Diante desses excertos, verificamos que os equívocos do conceito de participação são evidentes, não só em relação às formas de inserção da criança nos processos de ensino organizado pelas professoras, mas na forma como é descrita a participação dos pais, pois revela aspectos incoerentes diante do modo como a democracia vem sendo inserida na escola ao longo do tempo.

Esse contexto foi examinado nos estudos de Resende e Silva (2016, p. 31-32), que analisaram a relação família e escola, tendo como base a legislação brasileira, e diante disso afirmam que, além dessa relação ser inevitável e compulsória, esta foi se estruturando em nosso país, reverberando decisões adotadas nas legislações educacionais de outros países, em contextos diferentes do brasileiro, gerando um movimento de “surto de participação parental”, onde nos documentos legislativos esse discurso ganhava seu espaço em escala global, mas, que, na prática, apresenta um cenário de participação, como afirma Resende e Silva (2016, p. 32), “imposta pelo Estado, mais do que conquistada por movimentos sociais”.

Além disso, Resende e Silva (2016, p. 40- 41), no que se refere aos documentos legisladores da educação, como é o caso da Constituição Federal de 1988, da LDB de 1966 e outros, afirmam que a operacionalização dessa relação, família e escola, não está bem estabelecida, pois não se sabe ao certo como integrar esses atores, tendo em vista que essa inserção independe do professor solicitar a presença dos familiares na escola. Ou seja, essa relação existe, até mesmo, por meio da criança como interlocutor, assim como por meio da gestão instituída nesses documentos como democrática.

Esses equívocos da percepção democrática na prática docente, em nosso entendimento, além de preconizarem uma educação pautada em valores individuais, que se sobressaem aos valores que visam o bem comum, elemento que harmoniza as decisões coletivas em contextos democráticos,

ressalta os desajustes históricos diante do modo como a democracia foi se construindo enquanto um elemento do processo educacional.

Dessarte, as percepções apresentadas por essas participantes, revelam o docente enquanto um mero espectador no processo de ensino, onde sua prática é guiada não por sua ação enquanto professor, enquanto aquele que ensina, mas como uma pessoa que se orienta por meio de aspirações determinadas por outros que ditam o que este professor deve fazer em sala de aula.

A educação, no sentido democrático, salientado por Benevides (1996, p. 225), se opõe a isso, pois intenta “desenvolver potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade”. Isso implica um processo educativo que forneça ao estudante, meios, tanto para conservar, quanto para mudar a situação do seu contexto social.

Nesse mesmo sentido, Mogilka (2003, p. 139-149) ressalta que, sobre essa perspectiva, as crianças precisam de um ambiente propício que articule suas necessidades, demonstradas por meio de suas vontades e interesses, com o que há de válido no currículo escolar. Nesse cenário, quem valida o currículo escolar, essencialmente, é o professor por meio daquilo que ensina.

Por esse viés, a relação professor e estudante, ensino e aprendizagem, se estabelece por meio de um processo relacional, haja vista que, na dinâmica educativa, a construção coletiva de um projeto que articula elementos do currículo a outros que fazem parte da vida do estudante na sociedade, se apresentam como objeto essencial. Nesse mesmo sentido, a participante Kátia sugere que,

no ensino democrático o professor tem uma relação com o aluno de aprender e ensinar o tempo todo. Por isso na educação democrática o professor precisa entender e conhecer seus alunos e articular conhecimentos com eles nesse processo. (KÁTIA).

Entendemos este tipo de relação como elemento primordial para a qualidade da educação escolar, pois, inscreve o processo educativo, não como uma mera repetição de conhecimentos, mas como um instrumento que

contribui na construção cidadã de seus estudantes e comunidade que se relaciona com a escola.

Em vista disso, salientamos que, a partir das falas das profissionais entrevistadas, as ações democráticas, mesmo que conceituadas de forma genérica, se inserem em um contexto de não pertencimento nas práticas educativas dessas professoras, pois se classificam enquanto um conceito que está à parte do sistema escolar. Isso, em nossa análise, se apresenta como um dos elementos mais alarmantes, diante da intenção democrática, pois interfere diretamente na dinâmica escolar e solidifica cada vez mais um monumento de práticas educacionais que se opõem à educação democrática e que não contribuem para a qualificação da educação escolar.

4.1.2 Indicativos da (des)construção da democracia no ambiente escolar.

Nesse indicador, relacionamos os principais aspectos apontados pelas participantes que subsidiam a concretização de uma educação democrática no contexto escolar. Apresentamos também algumas condições da escola e as interferências que se entrecruzam a esse tipo de educação no ambiente de trabalho vivenciado pelas professoras entrevistadas.

Verificamos que os pressupostos que concretizam a democracia no ambiente escolar, apresentados pelas participantes, se configuram em um contexto de dependências e faltas, pois, de forma predominante, é destacado que a democracia se efetiva a partir de aspectos que a escola necessita.

Nos excertos que se seguem, é destacado que a efetivação da democracia no ambiente escolar depende de um aspecto comum, a gestão.

A gestão tem parte nisso. Porque se você tem um gestor que assume uma postura democrática, aquilo não fica só na palavra. E a forma de organizar o currículo também, descentralizando as decisões escolares e ampliando o leque para o diálogo entre os vários setores da escola. (ISABELA).

Para que a educação democrática ocorra na escola está mais na equipe diretiva. Na diretora. Não depende ali da lei federal, depende mesmo é da gestora fazer acontecer. Porque se vem uma lei ou uma ordem lá do MEC, por exemplo, é a gestora quem coloca em prática. (JAQUELINE).

A importância da gestão na estrutura do funcionamento democrático é inegável. Santiago e Santana (2016, p. 93), diferenciam *gestão educacional* da *gestão escolar*. Da primeira fazem parte as decisões macro da educação escolar e o fomento das políticas públicas; a *gestão escolar* é entendida enquanto espaço onde as decisões construídas são concretizadas.

No interior do funcionamento da gestão escolar a democracia é algo inerente ao seu caráter legal. Nessa perspectiva, a gestão democrática deve “proporcionar uma ação participativa, em colaboração com os vários segmentos constitutivos da escola, seja ele interno ou externo, mas que todos estejam participando dos momentos decisórios da escola”. (SANTIAGO; SANTANA, 2016 p. 94).

Sendo assim, a gestão, caracteristicamente, democrática, se faz a partir de relações e não é pautada em um grupo ou agente único. Diante disto, refletimos sobre como essas professoras se enxergam dentro desse contexto. Então, percebemos que, indiretamente, mesmo não sendo objeto de nossa análise, algumas participantes demonstraram desconforto em relação a ações da gestão escolar. Pois, percebem, da parte da gestão, entendida no âmbito hierárquico, desempenho incoerente com os princípios democráticos, ocasionando um inconformismo, conforme exemplificado no excerto abaixo.

A gestão da escola tinha que ser uma “coisa” mais democrática. Não igual acontece na prefeitura, onde se elege os diretores como cargo de confiança. Já fala o nome, C-A-R-G-O DE C-O-N-F-I-A-N-Ç-A. E aí escolhem quem eles querem para estar ali na escola. (BIANCA).

Nesse mesmo sentido, outras participantes descrevem situações que, de certa forma, denunciam o descompromisso da gestão educacional e escolar na realização de seus processos decisórios.

Na construção do PPP, direcionado pela Secretaria de Educação, a escola respondeu a vários questionários que, supostamente, ajudariam. Vejo que isso é uma tentativa democrática. Tivemos um trabalho para fazer tudo e responder, mas vimos que no documento final fomos muito pouco considerados. No documento, vimos que não era bem aquilo que tínhamos proposto. Fomos ouvidos, mas pouco considerados. (ALICE).

Nas decisões coletivas da escola, onde precisamos documentar algo junto com outros setores da escola, faltam as coisas acontecerem de forma mais tranquila. Falam para nós que precisam do documento com urgência e a participação dos profissionais na construção das decisões acaba sendo muito superficial. Tinha que ter um espaço de diálogo. De analisar a realidade da escola e colocar as coisas na prática. No papel fica fácil. O duro é ali na realidade. (ELSA).

Os comportamentos adotados pela gestão escolar, interferem, e, em alguns casos, direcionam a prática do professor, criando determinados contextos, até mesmo, reduzindo o protagonismo do professor nas decisões escolares e tornando-o dependente.

Em nossa visão, a tomada de decisões exclusivamente ou predominantemente pela gestão escolar inibe o movimento do coletivo escolar, distorcendo o conceito democrático e dificultando os processos de participação, além de não contribuir para a consolidação de inovações nas práticas escolares.

Neste sentido, concordamos que,

a democracia só se efetiva como um projeto coletivo, construído coletivamente. Logo, propostas de gestão democrática não podem nascer em gabinetes de gestores, pois, ou elas contam com a mais ampla participação dos interessados (sujeitos da escola e da educação), ou ela é natimorta. (Souza; Pires, 2018, p. 67).

Outro aspecto que se entrecruza aos pressupostos apresentados pelas participantes para a concretização da democracia no ambiente escolar, é a falta de elementos como: formação, movimentos de promoção de princípios democráticos na escola, avaliações nacionais que se adequem à realidade escolar, e efetividade por parte da gestão educacional, como exemplificados nos excertos abaixo.

Falta a equipe escolar sair da zona de conforto e para isso falta formação. Por exemplo, depois da BNCC, nós, professores, não tivemos nenhuma formação. Se o professor não entende das decisões não tem como ele contribuir muito. (ALICE).

Falta termos movimentos que promovam mais a igualdade na escola, preocupando-se e amparando as crianças em suas

questões sociais. A gente não tem uma justiça pautada na educação. Precisamos evoluir muito nisso. (GABRIELA).

Falta articular com os professores o que é cobrado das crianças. Nós recebemos avaliações da Secretaria de Educação que nivela todo mundo, passam uma régua. Fazem avaliação de páginas para crianças que nunca pegaram em uma prova. (JAQUELINE)

Falta a efetivação das leis e iniciativa do poder público por meio de um trabalho colaborativo para fazer com que esse tipo de educação aconteça na escola. (LARISSA).

O desenvolvimento da democracia pressupõe a interação de agentes diversos, como a gestão escolar, o poder público, o modo de funcionamento do currículo, assim como os direcionamentos que partem de outras condições externas à ação do professor e repercutem em sua prática no ambiente escolar.

Consideramos que a efetivação de práticas democráticas é permeada por situações que configuram um cenário participativo em todos os âmbitos e, portanto, se faz a partir da interação de diversos setores da escola, guiada por uma lógica estabelecida dentro de cada ambiente de trabalho. Ou seja, as formas de estruturação da democracia se ajustam conforme os acordos e as oportunidades de cada ambiente escolar.

Nesse contexto, cabe ressaltar o protagonismo docente, levando em consideração que o professor não é um agente passivo no ambiente escolar. Identificamos que, mesmo que a prática docente se depare com situações de dependência e faltas, e os professores apresentem um cenário de atuação profissional fragilizada, não perdem, contudo, seu papel como agentes ativos do processo escolar.

A partir dos estudos de Nóvoa (2017, p. 1118), no contexto educacional é necessário cada vez mais “firmar a posição como professor e afirmar a profissão docente”. Para o autor, essas ações envolvem tanto a afirmação do importante papel das instituições de formação de professores, de cunho científico, que tratam com seriedade a pesquisa educacional, como também resguardar a posição profissional do professor em seu contexto de trabalho.

Não se trata de estabelecer critérios elencáveis que caracterizam o bom e o mau professor, pois, conforme salienta Nóvoa (2017, p. 1117), formar e ser

professor é uma atividade complexa. Mas, se trata de, nos espaços educativos, o professor, enquanto profissional, tanto se posicionar diante de seus afazeres enquanto docente, como reafirmar, por meio de seu processo de formação inicial e continuada o que é e como ser professor.

Em relação à possibilidade democrática no contexto escolar, a atitude docente apresentada pelas participantes, demonstra proatividade docente fragilizada, reafirmando que o professor, enquanto um sujeito em seu exercício profissional, se refugia em determinadas condições que, ora são impostas, ora são aceitas e acomodadas pelos docentes.

Atrelado a isso, algumas condições escolares, vivenciadas por essas professoras, interferem diretamente no modo como a democracia é (des)construída no ambiente escolar. Conforme exemplificado abaixo, as professoras sugerem que as condições em que se encontram as escolas em relação aos recursos materiais e pedagógicos influenciam no processo de consolidação da democracia.

A maioria das escolas se diz inclusiva, mas a equidade ainda está um pouco longe. Igualam as oportunidades, mas não é o suficiente, tem que dar essa equidade mesmo. (HEBE).

Os gestores deveriam ter uma preocupação maior com as condições materiais, físicas e humanas da escola. Porque não adianta a gente pensar em uma educação democrática de qualidade se a escola não tem uma estrutura. (MARIA).

Outras professoras salientam que os processos de participação dos familiares nas práticas escolares ainda são limitados, pois a escola cria mecanismos de bloqueio para que estes participem, embora necessite dessa interação para construir seu projeto escolar, sobretudo, nos moldes democráticos.

A escola se organizou para que todos os profissionais e as famílias participassem da elaboração do PPP, tivemos algumas participações da família, mas, ainda assim, foi muito pouco. (DIVA).

Todos da comunidade escolar têm que ter consciência de que a escola é um ambiente para todos. Precisa haver essa quebra de pensamento de que é a diretora quem sabe. Que só a

professora sabe. Precisa haver abertura para participação dos pais, para que eles saibam que podem chegar na escola e participar das decisões. (FERNANDA).

Outros aspectos apresentados pelas professoras evidenciam interferências que incidem no desenvolvimento do currículo escolar, ligadas ao âmbito burocrático, aos processos que compõem a construção do currículo e à relação que o professor estabelece com o currículo no processo de ensino.

Alguns documentos da escola foram modificados em decorrência da pandemia e um dos documentos, organizado pela Secretaria de Educação para todas as escolas, veio para nós como um modelo fechado. Questionamos e lutamos para que ações realizadas pela escola fizessem parte do documento, para nos resguardar. Com muito custo a Secretaria autorizou. (ELSA).

Os professores precisam ter mais autonomia nos conteúdos. Os conteúdos precisam atingir mais as crianças. Para que a criança possa viver o que aprende de forma prática. (GABRIELA).

Esse pensamento moderno descrito nas diretrizes dessas escolas democráticas ainda está bem longe da nossa realidade por dois motivos. Primeiro nós temos cursos de pedagogia com estruturas curriculares muito diferentes, isso gera formações muito distintas, resultando em formas diferentes de atuação dos professores. Segundo, temos professores com uma formação antiga, principalmente na escola pública, com um pensamento mais arcaico em relação ao processo de ensino aprendizagem. Mensurando, este pessoal é maioria na rede. E os recém-formados não tem muita experiência para se posicionarem e implementar um currículo inovador. Por isso temos pessoas que pensam a escola democrática e as pessoas que ainda pensam o ensino de uma forma mais tradicional e esse ensino mais inovador acaba ficando apenas no papel. (KÁTIA).

Neste panorama, onde apresentamos condições que interferem na forma como a democracia é construída na escola, percebemos diversos cenários que ajustam o processo democrático, de modo que pensar a (des)construção deste conceito nos espaços escolares, requer compreender que seu desenvolvimento e consolidação são permeados de avanços e retrocessos.

No entanto, mesmo sendo submetido a avanços e retrocessos, o desenvolvimento do processo democrático no contexto escolar é incorporado por meio dos mecanismos de participação, cuja qualidade é heterogênea nas diferentes realidades escolares e percebida diferentemente pelos membros da comunidade escolar.

Diante do relato das participantes, percebemos a participação dos professores ainda insuficiente e/ou ineficiente no contexto escolar. Pois, o professor, entendido por nós como um sujeito ativo do processo educativo, ainda está e/ou se vê refém das condições que estão (im)postas a ele.

4.2 NÚCLEO: AÇÃO DOCENTE

Nesse núcleo, buscamos compreender como os professores desenvolvem alguns elementos de educação democrática em situações de seu cotidiano na sala de aula. Para isso, verificamos as intenções desenvolvidas por meio do planejamento de aula, e também como os participantes percebem sua autonomia dentro de seu ambiente de trabalho, diante das atividades que propõem desenvolver. Tais aspectos correspondem aos nossos elementos indicadores *aspectos da possibilidade democrática no planejamento docente* e *a autonomia na perspectiva docente*, respectivamente.

4.2.1 Aspectos da possibilidade democrática no planejamento docente.

Levando em consideração que compreendemos o planejamento docente não como um documento rígido, que deve ser aplicado de forma categórica, mas sim como uma expressão da intencionalidade docente que se integra ao desenvolvimento do currículo escolar. Verificamos que a prática docente, de forma predominante, se inscreve em um cenário de tentativas, dificuldades e incertezas.

A maioria das professoras descreveu o que está exemplificado abaixo:

No meu plano de aula eu tenho que ter um olhar diferenciado para tentar fazer com que os meus alunos cheguem ao mesmo objetivo. Tento ver que todos estão entendendo e aprendendo. Eu tento. Não sou cem por cento certa. (HEBE).

Inevitavelmente, na profissão docente, como em qualquer outra, há incertezas quanto à autopercepção do bom desenvolvimento do trabalho. Sendo assim, se a atividade do professor é ensinar, logo, naturalmente, ele questionará se seus objetivos estão sendo alcançados ou não. Atrelado a isso, a profissão docente lida diretamente com cenários variados, presentes na sala de aula.

Diante disso, pensar a naturalidade da incerteza na profissão professor é algo comum. Pois, quando nos deparamos com os vários contextos que circundam a prática docente, percebemos que estes se associam a fatores diversos, como a desigualdade social entre os estudantes, exemplificado nos excertos abaixo:

Não acho possível no desenho que está o Brasil uma educação que atenda as demandas dos alunos. A pandemia revela isso. Existe muita desigualdade. A gente finge que dá aula, o aluno finge que aprende e na sala de aula não é muito diferente. As realidades dos alunos são muito diferentes. A gente tenta, mas não falo de forma segura que consigo atender a todos. (BIANCA).

Acho que tem muitas possibilidades da gente integrar a todos. Porém, na minha experiência de escola pública a gente não conseguia integrar porque a realidade de muitos era diferente. Cada um tinha as suas peculiaridades que não cabia à escola se envolver tanto. Já na escola particular, o público é mais atingível. A gente consegue fazer uma atividade mais padrão que engloba a todos. (GABRIELA).

Também, associado a este contexto, se apresentam, enquanto elementos que justificam a incerteza docente, a descontinuidade da formação do professor e as falhas de funcionamento da dinâmica escolar. Exemplificado por meio das falas das participantes abaixo.

Eu tenho dificuldades. Na sala de aula eu não tenho habilitação para lidar com alunos com necessidades especiais. Embora a gente estude na faculdade sobre isso, mas tudo é superficial. (BIANCA).

Tenho dificuldade em realizar algumas atividades porque a diretora exige que eu trabalhe o alfabeto de determinada forma. Isso fica explícito no meu planejamento. Mas, no dia-a-dia, dou

uma burlada. Faço o que me mandam, mas também utilizo outras formas para ensinar. (JAQUELINE).

Diante dessas informações, que cerceiam a prática docente e que não podemos ignorar, pois são reais e influenciam diretamente na qualidade da atuação profissional do professor, para além de tantas outras, nos interessa refletir sobre alguns aspectos que circundam a intencionalidade docente. Tendo em vista que a intencionalidade docente é um meio que possibilita ações democráticas, principalmente na sala de aula.

Percebemos que as intenções das professoras entrevistadas, traduzidas em seus planejamentos das aulas, enfatizam que, primeiro, o professor tem certeza do que os estudantes necessitam. Segundo, o professor tenta em suas ações fazer com que tais necessidades sejam supridas. Terceiro, o professor é incerto quanto à efetividade de suas ações enquanto profissional diante dos estudantes.

Diante disso, como pensar a proposta de uma intenção docente que possibilite práticas democráticas no contexto escolar, sobretudo, em sala de aula, se a ação docente é cercada por elementos que bambeiam sua certeza diante de seu exercício profissional?

Consideramos que a prática docente é uma atividade complexa, não só no campo prático, mas também em seu processo de construção histórico, cultural e social. De modo que, se articula à prática do professor esses e outros aspectos que são próprios da formação do cidadão que se torna professor.

Desvincilhar o professor de seu contexto pessoal e social para se obter uma “pedagogia pura”, em nossa concepção não é algo possível, pois, inevitavelmente, o professor está entrelaçado a aspectos diversos que influem em seu processo de construção profissional.

Por isso, em nossa análise compreendemos o processo de formação do professor, entendido como um contínuo, como elemento que faz mediação entre as diversas complexidades envolvidas no tornar-se professor, assim como na construção da intencionalidade docente.

Nóvoa (2017, p. 1118), defende o processo de formação de professores como elemento que compreende as múltiplas identidades que existem em uma profissão e que auxilia no processo de construção da identidade profissional. A

formação não é, contudo, a salvadora da prática pedagógica, mas sim instrumento que qualifica o professor.

É nesse sentido que Nóvoa (2017, p. 1112) afirma que “é necessário reforçar as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela”.

Diante dessas observações, seguem algumas falas das participantes nas quais são verificadas intencionalidades para uma educação democrática, vinculadas aos planejamentos de aula.

[Sobre o planejamento de aula relacionado à educação democrática]. Acredito que quando o professor quer ele consegue abarcar todas as crianças e fazer um ensino mais igualitário. Mas, no meu caso, as minhas crianças eram muito pequenas para escolher alguma coisa ou opinar sobre alguma coisa. Então não tinha muito como fazer essa democracia. (ALICE).

Não consigo fazer um planejamento de aula para todos os estudantes. Porque no meu local de trabalho somos em duas professoras que cuidam da mesma faixa etária e a gente divide as crianças em dois turnos. Nós somos como uma equipe mesmo. Tudo que a professora da manhã faz para o grupinho dela, à tarde eu tenho que dar a mesma coisa para o meu grupo. Nós pensamos o nosso planejamento juntas. Por isso, não tem como eu falar que eu quero isso e ela quer outra coisa. Nosso planejamento tem como base o diálogo. Acho que essa forma de trabalho é bem legal. (DIVA).

No meu planejamento eu tento, na medida do possível, fazer democracia. Eu dou opção e pergunto para as crianças: vamos ler um texto ou vocês querem fazer uma brincadeira a partir desse texto? Ou então eu negocio e repito atividades que eles gostam. Acho que isso é a forma como eu faço democracia em sala de aula. (FERNANDA).

O modo como a intenção docente organizada no planejamento se apresenta nesses excertos, revela algumas concepções da possibilidade ou da impossibilidade democrática percebida por essas professoras, sobretudo, em sala de aula. A primeira é de que a democracia não é possível na relação com crianças pequenas, pois, supostamente, elas não possuem capacidade de escolha ou decisão. Segundo, um contexto democrático é um espaço que proporciona sensação de harmonia e diálogo, mesmo que sejam aparentes e

desconsiderem o estudante no processo de ensino. Terceiro, na democracia quem escolhe é a criança, gerando um contexto permissivo onde o professor se isenta em sua prática pedagógica diante de determinadas atividades e o “protagonista” passa a ser o estudante que determina o que quer fazer.

A dinâmica estabelecida em sala de aula, organizada a partir da intenção docente, influencia diretamente no modo como o currículo é desenvolvido, principalmente, em sala de aula. Sacristán (2000, p. 201) enfatiza que no desenvolvimento curricular a intenção docente se faz realidade, se manifesta, adquire valor e significado.

Sendo assim, se o professor não compreende a criança como um sujeito ativo, capaz, que se forma através da interação com o meio, conforme salienta Mogilka (2003, p. 73-75), logo a atitude deste em relação à criança será oposta ao que se propõem os processos democráticos na interação escolar.

Nesse sentido, compreendemos que o professor é

um ponto de referência no qual, de forma paradigmática, podem se apreciar as relações entre as orientações procedentes da teoria e da realidade da prática, entre os modelos ideais de escola e a escola possível, entre os fins pretensamente atribuídos às instituições escolares e às realidades efetivas. (SACRISTÁN, 2000, p. 30).

Por isso, reafirmamos que a possibilidade democrática, projetada a partir da intenção docente, necessita encaminhar os professores a processos formativos que “renovem a profissão e que sejam renovados por ela”. Não se trata de imputar ao docente formas de atuação profissional, mas de vincular práticas já desenvolvidas a um contexto formativo que auxilia a pensar novas formas de fazer e ser na educação.

Outro aspecto que demarca a possibilidade democrática no planejamento docente, e que demonstra a relação dinâmica entre formação e prática, é caracterizado pela ideia do “aluno ideal”. Ou seja, o professor projeta a fluidez de seu processo de ensino em um determinado tipo de criança e, quando confrontado com a realidade em sala de aula, percebe que aquilo que projetou não é o esperado. Esse fator acarreta, em nossa concepção, formas de justificar determinada situação ou criar mecanismos que isentam ou

conformam a prática do professor a uma determinada condição. Conforme exemplificado abaixo.

Quando comecei a dar aula fazia meu plano de aula pensando em um aluno ideal. Que vivia em uma família estilo propaganda de margarina. Mas não é assim. No começo ficava desnorteada. Fui vendo que faltava embasamento teórico e prático e com o tempo fui aprendendo a lidar com a diversidade em sala de aula. Por isso, busco associar teoria e prática para me auxiliar. (ISABELA).

Quando planejo penso em tipos de aluno. O aluno ideal, que sabe tudo, e aquele que está em alguns processos. Porque eu tenho que dar conta dessas crianças. Mas é difícil. Por que mesmo planejando a gente não consegue atingir a todos. (JAQUELINE).

Eu tento fazer o planejamento para que todos aprendam. Mas, tem situações que é impossível. O aluno com algum probleminha demanda mais atenção e quando dou atenção a esse falta para os outros. Mas, falar para você, sinceramente, que eu tenho um planejamento que englobe todo mundo, não. A não ser quando alguém pega esses alunos com dificuldades para trabalhar fora da sala. (ELSA).

Pensar a possibilidade democrática no desenvolvimento curricular a partir da ação docente é, antes de tudo, compreender a escola como um espaço plural. E, além disso, de que neste espaço se constroem determinadas visões de mundo ao mesmo tempo em que as incorpora. Sendo assim, a forma como o estudante é entendido no contexto escolar interliga os diferentes pressupostos que se integram às visões de mundo que são construídas e incorporadas.

Por isso, na perspectiva democrática, conforme ressalta Mogilka (2003, p. 140), o professor não se torna um agente secundário, que privilegia o desejo da criança. O que ocorre é que o tipo de interação que se estabelece com a criança, produzida pelo professor é ressignificado, a fim de subsidiar o desenvolvimento da consciência crítica por meio de relações que promovam autonomia de pensamento na prática e não apenas tratar de conteúdos, pois, caso contrário, a criança adquire um conceito abstrato da democracia, sem repercussões práticas.

Em outras palavras, a ação docente, pautada a partir da perspectiva democrática, altera a sua configuração em relação ao modo como a criança é vista, como o ensino é organizado e principalmente, no modo como a criança e o professor interagem com este ensino.

A educação, como reforçado por Charlot (2005, p. 159), é um direito, e a escola, entendida como instituição pública, não é apenas local de acolhimento, mas é espaço de aprender. Por isso, reiteramos a importância dos processos contínuos de formação docente. Pois estes influenciam, diretamente, no tipo de vivências que o professor torna realidade no espaço escolar, sobretudo, em sala de aula. Caso contrário, perpetua-se o cenário descrito por Giroux e McLaren (2013):

para muitos futuros professores que se veem lecionando para alunos da classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorece a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que frequentemente se traduz na distância cultural entre “nós” e “eles”. (GIROUX e MCLAREN, 2013, p. 151).

Acreditamos que a proposta democrática, materializada no contexto escolar, auxilia na quebra desse tipo de postura defensiva e possibilita novas conjunturas que destoam do ensino tradicional. Também adiciona ao contínuo da formação docente, além da articulação das problemáticas já existentes na escola, perspectivas de caminhos que buscam alternativas que condizem com uma proposta social que objetiva ser democrática.

4.2.2 A autonomia na perspectiva docente.

Tendo em vista que o processo democrático se configura no contexto escolar a partir de uma ação projetada, buscamos compreender como se configura a autonomia docente na percepção dos participantes da pesquisa. Tendo em vista que este aspecto é importante na materialização de processos democráticos.

Diante disso, observamos, por meio das informações das participantes, que duas conjecturas da autonomia docente no contexto escolar, sobretudo,

em sala de aula, são evidenciadas. A primeira é a afirmação categórica de professores que dizem vivenciar um contexto de trabalho que proporciona autonomia.

Com certeza eu tenho autonomia. Nunca tive dificuldades. Eu não abro mão de usar o que preciso nas minhas aulas, mesmo quando alguém da escola não concorda. (KÁTIA).

Tenho autonomia, pois no meu local de trabalho há uma preocupação da equipe em relação a isso. (LARISSA).

Eu tenho autonomia com a minha sala de aula. A sala de aula é minha. (MARIA).

A segunda conjectura demarca a afirmação de professores que não vivenciam um contexto de autonomia. Sobre este aspecto, nos interessa compreender as razões que fundamentam essa afirmação, a fim de analisar como as ações democráticas, mesmo que não estejam explícitas na escola, são materializadas ou tolhidas no contexto escolar.

Observamos que a falta de autonomia docente se exemplifica pela imposição de normas, ideias, projetos e outros, que são ordenados aos professores e que causam uma limitação da prática docente em sala de aula. Como explicitado abaixo por meio de algumas falas.

Não tenho autonomia para ser bem sincera. Para um ideal precisa de muita coisa. Por exemplo, depois da BNCC a Secretaria de Educação pediu para as escolas trabalharem o lúdico na educação infantil. Porém, não explicaram para a gente o que é esse lúdico. Cada lugar interpretou de um jeito. Fizemos um plano de aula com brincadeiras e mais brincadeiras e no final até as crianças estavam cansadas de tanta brincadeira. Eu via que as minhas crianças queriam letra, número. Porque eles vivem em um mundo letrado. E eu fazia mais com eles, mas não podia colocar no meu plano de aula. Não podia, sequer, comentar na reunião de módulo o que eu fazia, porque se eu falasse eu teria que parar, porque se não a minha turma ia ficar mais avançada do que a outra turma e não podia. Tinha que fazer a mesma coisa. A autonomia é negligenciada nesse sentido. Se eu quisesse só fazer o que me mandam e me acomodar seria bem mais fácil. (ALICE).

Algumas situações da escola fazem você perder a liberdade. Um exemplo é quando organizamos o planejamento dentro das

normas da BNCC. O planejamento de uma semana fica gigante e eu fico naquela ansiedade de ter que trabalhar tudo. Quando temos avaliações nacionais também é complicado, pois temos que parar tudo para treinar os alunos para essas avaliações para melhorar os índices. (ELSA).

Não tenho autonomia. É triste responder isso, mas não. É claro que na sala de aula eu consigo desenvolver minhas atividades. Mas, por exemplo, a escola me pede que eu ensine de uma forma que eu não concordo. Eu tenho que fazer o que me mandam. E eu não sinto ter domínio, nem segurança para falar porque eu não concordo e porque não vou fazer da forma que me mandam. Por isso, até prefiro a educação infantil, e penso ter mais autonomia lá, porque não tem as cobranças do ensino fundamental. (JAQUELINE).

Outro aspecto que ilustra a referida falta de autonomia docente é evidenciado pela burocratização dos processos escolares:

Eu não tenho autonomia nenhuma. O currículo é engessado. O conteúdo é sempre aquele, mesmo que eu faça as adaptações. Como sou professora de apoio e trabalho com crianças com necessidades especiais, fico sem liberdade. Tenho que preencher papelada e me adaptar ao que os outros professores fazem. Na pandemia até o material organizado pela Secretaria de Educação é engessado e igual para todas as crianças. Eu fico sem a liberdade de organizar esse material para melhor atender as necessidades das crianças. Tudo vem idêntico. (CLAÚDIA).

Ter autonomia depende muito. Falam que temos que fazer atividades fora da sala de aula, mas quando eu preciso levar as crianças na cozinha da escola, por exemplo, tenho que ficar dependendo de um monte de autorizações e, às vezes, prefiro buscar outros recursos que são mais viáveis para mim. Pode não ser o ideal. Às vezes, não fica democrático, mas foi a forma que eu encontrei. (FERNANDA).

A autonomia docente no contexto escolar, além de subsidiar o desenvolvimento de ações democráticas, influencia diretamente nos direcionamentos que compõem o currículo, e na forma como este é vivenciado pelos agentes que interagem com ele.

Mogilka (2003, p. 70) sugere que o termo autonomia, indica capacidade de autorregulação. Neste sentido, para o autor, diante da perspectiva democrática, na palavra autonomia “estão implícitos, simultaneamente, a liberdade relativa do agente, que pode prescindir de um poder externo que o

regule, e a limitação, derivada necessariamente da relação com o mundo natural e social”.

Sendo assim, entendemos que a autonomia se constrói dentro dos limites da liberdade e se estabelece por meio das relações com o mundo social. A partir desses elementos, também se configura a autonomia individual dos sujeitos, por meio do diálogo que estes estabelecem com o meio em que vivem.

Nesse sentido, no contexto escolar, o professor, entendido como agente mediador dos elementos que compõem o currículo, modela, por meio de suas experiências, a relação do estudante a partir de sua própria perspectiva. Por isso, quando os participantes de nossa pesquisa apresentam um cenário de atuação profissional que privilegia a heteronomia, retratando um formato de trabalho imposto, burocratizado e outros, compreendemos que, inevitavelmente, os reflexos serão sentidos e aprendidos pelos estudantes inseridos neste contexto. Desfavorecendo assim um ambiente democrático.

A partir disso, constatamos a importância do fomento de uma educação democrática, pois esta interliga questões fundamentais, sendo uma delas a relação entre a prática pedagógica, ou seja, aquilo que é exercido na escola, e, principalmente, em sala de aula, com as estruturas sociais já presentes em nossa sociedade, que se entrecruzam a tais práticas.

Para além disso, inferimos que, direcionar a prática docente a um contexto que proporciona a autonomia resulta em ações educativas mais independentes e aproximam o professor a sua necessidade de estudo e pesquisa, a fim de melhorar sua prática pedagógica em sala de aula.

Relacionado à percepção de autonomia na perspectiva docente, percebemos outros elementos que se entrelaçam às conjecturas apresentadas acima, mas que demonstram algumas questões que gostaríamos de evidenciar.

A primeira é a ideia de uma autonomia conquistada, em que o professor só considera ter autonomia porque ele próprio proporciona isso e não o seu contexto de trabalho.

Aprendi a ter autonomia com o tempo. Tinha muito medo de fugir do que era imposto. Mas hoje eu tenho um “jogo de

cintura” para trabalhar o que as crianças precisam e cumprir com as obrigações. Eu tenho certa autonomia porque eu conquistei. Porque eu sei que minha responsabilidade vai além de ensinar os conteúdos. (BIANCA).

Outro aspecto demarca a diferença da percepção de autonomia entre escola pública e privada. Entendemos que, diretamente este elemento se entrecruza à problemática da possibilidade de uma educação democrática no contexto escolar.

Como professora da rede pública eu tenho autonomia, pois eu sinto que posso escolher o que vou trabalhar. Mas, na rede privada não. Principalmente no ensino fundamental. Porque tem aquela coisa: eu paguei pelo material e quero que meu filho estude tudo, custe o que custar. (ISABELA).

Verificamos ainda que, no contexto da conjectura dos professores que afirmam ter autonomia em seu ambiente de trabalho, esta se apresenta em alguns momentos de forma problemática. Por exemplo, a professora Diva, mesmo afirmando possuir autonomia em suas práticas, como demonstrado abaixo:

Eu tenho bastante autonomia. No meu planejamento eu conversei tudo com a outra professora no módulo. Temos um livro que seguimos da prefeitura e temos liberdade de fazer adaptações. Somos responsáveis por nossa aula, ninguém fica me pressionando. (DIVA).

Apresenta um contexto de trabalho que tolhe sua autonomia, e que não é percebido por ela. Pois já evidenciou que seu planejamento de aula é condicionado ao de outra professora e considera essa ação “legal”. Além disso, apresenta em sua fala seguir o *script* ordenado pela gestão escolar diante das atividades que desenvolve. Combinando o roteiro com a outra professora na reunião de módulo, seguindo a prescrição do livro da prefeitura, mesmo que considere ser possível fazer adaptações.

Outra participante atribui sua autonomia não ao seu contexto de trabalho, mas a sua boa relação com a diretora.

Tenho autonomia devido a minha proximidade com a diretora. Ela confia tanto no meu trabalho que me permite desenvolver

minhas atividades. Nem vai a minha sala verificar a leitura das crianças, do tanto que ela confia em mim e no meu trabalho. (HEBE).

Nosso objetivo em destacar essas problemáticas da falsa ideia de autonomia docente, sobretudo, apresentada pelas participantes Diva e Hebe, não tem como intenção julgar ou classificar as informações, mas sim, evidenciar os limites e as liberdades da autonomia docente, construídas em relação com o meio. Ou seja, o entendimento de autonomia dessas professoras reflete diretamente no modo como as mesmas desenvolvem o currículo escolar e conseqüentemente suas práticas educativas.

Diante disso, consideramos que a autonomia docente é elemento intrínseco da ação democrática mesmo que apresente suas problemáticas prescrevendo um contexto que sujeita a ação do professor a uma realidade de trabalho pouco autônoma. Esta, deve ser cada vez mais objeto de desejo, sobretudo, quando associada a uma proposta democrática, pois proporciona valorização da identidade docente diante das atividades que desenvolve na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta buscou compreender ***qual o entendimento dos docentes, egressos do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG a respeito da educação democrática e como ela se materializa no desenvolvimento curricular.***

Diante das representações expressas pelos docentes entrevistados, verificamos que o conceito de educação democrática, no entendimento dos profissionais, se apresenta por meio de resquícios conceituais, de modo que os professores compreendem superficialmente alguns elementos que compõem a ideia de democracia, mas não a percebem em seu cotidiano de trabalho de forma clara.

Observamos que, mesmo que os professores reconheçam a necessidade de ações da escola que impulsionem a consolidação de uma educação democrática, estas, geralmente, são transferidas a outros profissionais, como gestores, secretários de educação e outros que propiciarão a efetivação da democracia. Desse modo, principalmente, no cenário mais amplo das decisões escolares, as ações democráticas não são iniciadas a partir do professor, enquanto um agente ativo do processo educativo, mas é possibilitada por outros, tornando o docente refém de uma situação já posta e que pouco influi nos direcionamentos dispostos pela escola.

Analisamos, também, que alguns princípios que permeiam o conceito democrático, como exemplificado na ideia de participação apresentado pelos docentes, ainda são pouco compreendidos de forma prática, acarretando em atividades equivocadas que revelam a falta de um posicionamento profissional do professor e a necessidade de um processo contínuo de formação que (re)afirme a posição docente ante suas obrigações legais para com os estudantes.

Verificamos, ainda, que os desajustes históricos, presentes no processo de construção da democracia, interferem não só na forma como esta é desenvolvida na escola, mas, sobretudo como é compreendida pelos profissionais. Sendo assim, quando verificamos que falta na estrutura democrática mecanismos que efetivem de forma qualitativa a participação social, entendemos que este elemento será incorporado de forma deficiente

pelos sujeitos, resultando em práticas democráticas que expressam a participação, por exemplo, de forma incompleta e até mesmo errônea.

Nesse sentido, compreendemos que quando a democracia é entendida pelo senso comum, onde em algum momento todos fazemos parte, como algo sem valor, logo essa compreensão refletirá diretamente na formação dos indivíduos. Por isso o valor da democracia é um processo educativo e construtivo.

Consideramos ainda que, mesmo que os professores indiquem a necessidade de ações que subsidiem uma relação democrática no âmbito escolar, o entendimento dos docentes a respeito da educação democrática não ampara de forma prática o desenvolvimento desse modelo de educação. Dessa forma, tendo como base nossos estudos teóricos, inferimos que a contínua formação docente pode ser um instrumento que auxilia na incorporação de diferentes estruturas que direcionem a educação escolar a um contexto mais sólido.

Contudo, reiteramos que não é qualquer tipo formação, mas sim, aquela que estabelece um diálogo entre pesquisa, teoria, prática e contexto social, de modo que, seja acrescentado aos professores elementos que não só auxiliam em reformas e revisões de suas ações no ambiente escolar, mas que internalize no professor um propósito de pesquisa, de modo que este se autocompreenda como um sujeito ativo de seu percurso enquanto professor.

Acreditamos que, por meio desse processo, a participação dos docentes nas decisões escolares contribuirá de forma qualitativa para o desenvolvimento da escola como um todo e resultará em um contexto de trabalho propício à consolidação de uma educação que objetive a democracia, não só em seu funcionamento estrutural, mas também nas relações entre a comunidade escolar e a sociedade.

Esse objetivo se alinha as pretensões de uma educação para a democracia, que diferente de uma educação democrática internaliza de forma prática os efeitos da convivência democrática à vida social das crianças e jovens, tendo como referência as aprendizagens na escola. É nesse sentido que acreditamos que a educação escolar necessita caminhar.

Diante do que observamos acerca dos equívocos em relação à aplicação do conceito democrático na escola, julgamos necessário, sobretudo,

nas instituições de formação de professores, que os princípios democráticos sejam esclarecidos, de forma que os docentes compreendam esta abordagem em sua forma concreta, evitando assim uma interpretação inadequada.

Observamos ainda, por meio das informações obtidas junto aos professores entrevistados, que a naturalização da incerteza na prática docente é algo comum. Isto, em nossa análise, inscreve a intenção docente em um cenário que propicia o “vai que cola”, onde o docente faz o que acha que precisa ser feito sem o devido respaldo que o assegure profissionalmente.

Diante da possibilidade democrática no desenvolvimento do currículo escolar, a intenção docente é um aspecto que propicia a materialização da democracia. Por isso, consideramos ser necessário repensar as formas como o processo de ensino é organizado, de modo que a estrutura de funcionamento da escola instigue intenções que objetivem um determinado propósito, projetado por toda comunidade escolar e que fomente uma ação coletiva em relação as suas pretensões de ensino.

Consideramos que a linguagem da democracia, desenvolvida através da política⁷, por meio de processos de participação, diálogo, dissensos e consensos, são pouco presentes na realidade apresentada pelos participantes da pesquisa, tendo em vista a forma como alguns professores entrevistados julgam desenvolver a democracia, evidenciando um cenário de participação de crianças e pais/familiares inadequados ao conceito de educação democrática.

Por isso, julgamos ser necessária a incorporação desta linguagem nas relações escolares, de modo que, todos da comunidade escolar se habituem a ambientes que antecipem o direito de participação, dentro dos limites da liberdade de cada componente do ambiente escolar.

Em vista disso, mesmo que os entendimentos dos profissionais entrevistados, a respeito da educação democrática, não evidenciem, de forma clara, uma materialização deste modelo de educação no desenvolvimento curricular.

Acreditamos que esta pesquisa aponta para questões que podem auxiliar na construção da ideia de educação democrática, como a necessidade

7 Entendemos este termo como meio de organizar as relações sociais por meio da administração dos dissensos e consensos gerados a partir da participação.

de incorporação da democracia nos espaços onde se estrutura a gestão escolar, não como um elemento já existente, mas como um conceito que necessita ser desenvolvido de forma pragmática, de modo que os participantes do ambiente escolar se envolvam em atividades que fomentem modos de concretização da democracia, aliando à realidade escolar formas de participação dos indivíduos nas decisões coletivas.

Outro aspecto que observamos como algo recorrente em nossos diálogos é a necessidade constante de defesa da democracia. A democracia presente em nosso atual contexto entrelaça uma herança histórica que não tem consolidado a participação social como motor que impulsiona a relação democrática. A organização política de nosso país, diante de elementos que ressaltam a democracia para o povo, como o voto, a representação dos governantes, entre outros, se apresentam de forma negativa na opinião popular, de acordo com alguns estudos que citamos. Isso, e outros aspectos, se entrecruzam na forma como a democracia é percebida pelos indivíduos.

Diante disso, e tendo em vista que o conceito democrático não se faz de forma isolada, constatamos, pelas informações dos participantes, que a defesa da democracia deve ser algo constante, não como forma de ensinar uma ideia e sua aplicação prática, mas como forma de fazer com que a democracia sobreviva em nosso contexto social, caso contrário, caminharemos a regimes autoritários e repressivos constantemente, até percebermos o valor que tem a democracia em nossa forma de estruturação social como um todo.

Por fim, verificamos que se destaca a necessidade de esclarecimento aos profissionais da educação sobre como a democracia se desenvolve e, sobretudo, como os professores devem se posicionar diante de ações que promovem em suas intenções educativas.

Portanto, acreditamos que este estudo pode auxiliar na construção de uma ideia possível e concreta que relaciona democracia e educação, com vistas a formar uma sociedade que se beneficie dessa relação. Por isso, não temos como intenção determinar caminhos prontos, tendo em vista que o próprio conceito de democracia se (res)constrói constantemente, mas instigar movimentos que pensam, em conjunto, alternativas que qualificam a educação escolar diante de nossa realidade social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.45, n.155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142818>. Acesso em: 30 de Setembro de 2019.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a04.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2021.

ALMEIDA, Celia. Equidade e reforma setorial na América Latina: um debate necessário. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 26-36, out. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v18s0/13790.pdf>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

AMADEI, José Roberto Palácio; FERRAZ, Valéria Cristina Trindade. **Guia para elaboração de referências: ABNT NBR 6023:2018**. Bauru, 2019. 54 p.

AMORIM LIMA. **Conheça o Projeto Político Pedagógico da Amorim Lima**. São Paulo – SP. Publicado em 10 de Agosto de 2005 pelo conselho escolar. Disponível em: <https://amorimlima.org.br/2016/12/5180/>. Acesso em 16 de janeiro de 2021.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lília Loman. Petrópolis - RJ: Vozes, 2017. 310 p.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** p. 71-106. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu, (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 173 p.

APPLE, Michael. BEANE, James. **Escolas Democráticas**. Revisão técnica de Regina Leite Garcia; Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997. 159 p.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualde e Equidade: Qual é a medida da justiça social? **Avaliação**. Campinas; Sorocaba-SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1574/1497>. Acesso em: 01 de abril de 2020.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova**. São Paulo, n. 38, p. 223-237, dez. 1996. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011. Acesso em: 19 de novembro de 2019.

BIESTA, Gert. Boa Educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/09.pdf>. 21 de janeiro de 2021.

BIZZARRO, Fernando; COPPEDGE, Michael. Variedades da Democracia no Brasil. **Opinião pública**. Campinas, v. 23, n.1, p. 1-42, jan.- abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-019120172311>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/op/v23n1/1807-0191-op-23-1-0001.pdf>. Acesso em: 01 de dezembro de 2020.

BONAMINO, Alícia Catalano. BRANDÃO, Zaía. Currículo: Tensões e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 16-25, fev. 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/855/862>. Acesso de 26 de novembro de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017, 468 p.

BRASIL [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1998. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013, 562 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF. Ano 134, n. 234, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126 p.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: Reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Goiânia, vol. 33, n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70269/43509>. Acesso em: 09 de março de 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber elementos para uma teoria**. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul (ARTMED), 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 159 p.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. **Crítica y Emancipación**. Buenos Aires, n. 1, p. 53-76, jun. 2008. Disponível em: http://revolucoes.org.br/v1/sites/default/files/cultura_e_democracia.pdf. Acesso em: 07 de dezembro de 2020.

CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. **Lua nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, n. 71, p. 173-228, 2007 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452007000200006&lng=pt&nrm=iso. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000200006>. Acesso em: 24 de novembro de 2020.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Concepções de Gestão educacional: estudo com diretores de escola pública do ensino fundamental formados em pedagogia e habilitados em administração escolar pela Universidade Federal do Pará**. 2000. 103 p. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253445/1/Colares_MariaLilialmbiribaSousa_M.pdf. Acesso em 23 de agosto de 2014.

COUTO, Cláudio Gonçalves; ARANTES, Rogério Bastos. Constituição, Governo e Democracia no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS)**. São Paulo, v. 21, n. 61, p.41-62, fev./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcso/v21n61/a03v2161>. Acesso em: 24 de novembro de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, v. 10, n. 20, p. 03-17, jul./nov. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964/32545>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

DAHL, Roberto Alan. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 230 p.

DEMOCRACIA. In: Dicio, **Dicionário Online** de Português. Porto: 7 Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/democracia/>. Acesso em: Fevereiro de 2020.

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos: Caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis – RG: Vozes, 1990, 205 p.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 114 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo, Cortez: 1988. 104 p.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. **Formação do professor como uma contraefera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultura**. p. 141-173. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu, (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 173 p.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; FREITAS, Ana Lúcia Souza. Paulo Freire e Gert Biesta: Um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017.

Disponível em:

https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14465/2/PAULO_FREIRE_E_GERT_BIESTA_UM_DIALOGO_FECUNDO SOBRE A EDUCACAO PARA A ALEM DA FACILITACAO DA APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em 12 de agosto de 2020.

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS DA USP (IEA). **Perspectivas em Face da Democracia em Crise**. São Paulo: IEA, 2020. 1 vídeo (2:00:33).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JUUpgmP02sd0>. Acesso em: 02 de Dezembro de 2020.

JAEHN, L. Pensamento curricular e a relação entre poder e conhecimento: controle e regulação social. **Revista Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, mar. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/12329/7105>. Acesso em: 29 de março de 2021.

JUNQUEIRA, Wanda Maria; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da Constituição dos sentidos. **Psicologia ciência e profissão**. Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 de setembro de 2019.

LACERDA, Bruno Amaro. Origens e consolidação da ideia de justiça social. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**. Belo Horizonte, n. 112, p. 67-88, jan./jun. 2016. DOI 10.9732/P.0034-7191.2016V112P67. Disponível em:

<https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/P.0034-7191.2016V112P67>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

LEMES, Sebastião de Souza. O currículo para a escola democratizada: Das pistas históricas às perspectivas necessárias. **UNESP (Universidade Estadual Paulista): Gestão Curricular**. São Paulo, v.2, p. 169-180, mar. 2013.

Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65506/1/u1_d28_v2_t01.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

LEMOS, Valter. Políticas públicas de educação: Equidade e sucesso escolar. **Sociologia, problemas e práticas**. Portugal, n. 73, p. 151-169, 2013. DOI 10.7458/SPP2013732812. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n73/n73a08.pdf>. Acesso em: 06 de maio de 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA (E.P.U), 1986. 11-44 p.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2020.

MARCONDES, Maria Inês; MORAES, Caroline da Luz. Currículo e autonomia docente: Discutindo a ação do professor e as políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem fronteiras**. Online, v. 13, n. 3, p. 451-463, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/marcondes-moraes.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2021.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Trad. Lucia Pellancia Zimmer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MOGILKA, Maurício. **O que é Educação Democrática? Contribuições para uma questão sempre atual**. Curitiba: Editora da UFPR, 2003. 100 p.

MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. **Cadernos de Pesquisa**. Paraná, n. 119, p. 129-146, Julho, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200007. Acesso em: 15 de Abril de 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz; **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. p. 13-47. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu, (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. 173 p.

MORGADO, José Carlos. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia. **Ensaio: avaliação e política pública em educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7HNdVP9zpFDJn6Fcq3LgztS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2021.

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia: Porque nossa liberdade corre perigo e como salvá-la.** Trad. Cássio de Andrade Leite; Débora Landsberg. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 457 p.

NEGRI, Stefania de Resende. Um currículo democrático na contemporaneidade: desafios e possibilidades teóricas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 274-292, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6503>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**. Online, n.47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 06 de junho de 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: Entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 152 p.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana.** Petrópolis, RG: DP et All; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012. 136 p.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103>. Acesso em: 01 de dezembro de 2018.

PEREIRA, Isabel C. A. **Perspectivas resilientes: Currículo e linguagem mediada pelas tecnologias digitais.** p. 99-116. In: SANTANA, Jocyléia; APOLINÁRIO, Juciene; ROCHA, Damião e ROLIM, Carmem (Orgs.). **Resiliências Educativas** 1ª ed. Goiânia: Ed. América, 2013. 276 p.

REY, Fernando Luis González. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 13, p. 9-5, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32815/22634>. Acesso em: 11 de agosto de 2019.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. **Paidéia (FFCLRP-USP)**. Ribeirão Preto, v. 4, p. 15-30, Fev./Jul.1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1993000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 de abril de 2020.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Atas CIAIQ**, Brasília, v. 1, p. 345- 352. 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1352>. Acesso em: 09 de agosto 2019.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filippe; PAULA, Ribanna Martins de. A subjetividade do professor e sua expressão nas relações pedagógicas.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, e169376, 2018. DOI 10.1590/0102-4698169376

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100105. Acesso em: 09 de agosto de 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo? p. 16-35. In:** SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 349 p.

SANFELICE, José Luís. **Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular**. p. 89-105. *In:* LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil: História e historiografia**. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. 254 p.

SANTIAGO, Elizangela Dias; SANTANA, Maria da Conceição. A participação dos pais ou responsáveis na construção do Projeto Político Pedagógico. **Revistas Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v. 2, n. 1, p. 92-108. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14971/17806>. Acesso em: 22 de abril de 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo e Justiça social: O cavalo de tróia da educação**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre – RS: Penso, 2013. 334 p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O cavalo de troia dos conteúdos curriculares**. p. 82 – 98. *In* APPLE, Michael W.; AU, Wayne e GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: Análise Internacional**. Trad. Vinicius Figueira; Revisão Técnica Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria** (Coleção memória da educação). Campinas-SP: Autores associados, 2008. 240 p.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 92 p.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 14 n. 40 p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 de agosto de 2016.

SAVIANI, Demerval. História da história da educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, v. 10, p. 147-167, jul. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356/1020>. Acesso em: 29 de novembro de 2019.

SILVA, Maria Aparecida da. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural - Trabalho Comp.. In: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4820-4828. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, conhecimento e democracia: As lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 73, p. 59-66, maio 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1097/1102>. Acesso em: 13 de Abril de 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, mar./abr. 2018, p. 65-87. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qLkpKmKtMCsK89ZY9yMN87H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (Org.). **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010. 136 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2021.

YOUNG, Michael F. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa de um currículo disciplinar. **Cadernos de educação**. Pelotas, v. 36, p. 395-416, jan. /abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 de abril de 2019.

YOUNG, Michael. **Padrões curriculares comuns no Brasil: Construindo uma Base Curricular Comum**. São Paulo: Movimento pela Base Nacional Comum, 2013. Vídeo referente ao Seminário organizada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e Fundação Lemann (31:27). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q9ZH4AcW0y0>. Acesso de 02 de fevereiro de 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

1. Me conta um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional. Como tem sido seu percurso até o momento, desde a finalização de sua graduação? (Investigação do perfil do egresso – Motivações; local (is) e tempo de atuação; experiência e formação profissional de forma geral).
2. Desde sua formação, como tem sido sua relação com os estudos na área da Pedagogia. Você tem alguma questão que te intriga? Algo que ainda tem curiosidade? Algo que gostaria de se aprofundar mais? (Objetivo: analisar até que ponto o estudo gera no egresso uma incompletude ou completude diante do exercício profissional e se aquilo que ele estuda vem atendendo suas necessidades no exercício da profissão).
3. Tendo como base seu processo formativo. Com suas palavras descreva educação democrática, com base naquilo que você acha ou imagina que seja?
4. A educação democrática é um princípio legal, ou seja, está presente em todos os documentos que regulamentam a educação, como você acha que essa educação democrática é efetivada/implementada/concretizada na escola e em sala de aula?
5. Você considera que os elementos da educação democrática, igualdade, equidade, justiça social, estão presentes na escola em que você atua dentro das suas condições atuais de trabalho? Se não, vê isso como uma possibilidade?
6. Diante de sua realidade como docente, você considera ser possível, aplicar um planejamento de aula que integre todos os educandos?
7. Você considera, diante de sua realidade como professora, em sua ação na sala de aula, a educação democrática como uma possibilidade em seu dia-a-dia profissional?
8. Como você se enxerga hoje como professora e como você considera sua relação com os educandos dentro de sala de aula?