

A Escola Buscando Ser Democrática: tensionamentos e criações no contexto da prática¹

The School Seeking To Be Democratic: tensions and creations in the context of practice

La Escuela En Búsqueda De Ser Democrática: tensiones y creaciones en el contexto de la práctica

Luciano C. M. de Freitas Filho
Instituto Federal da Bahia/IFBA
luciano_freitas@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7183-6583>

RESUMO

O presente artigo apresenta algumas das problematizações provenientes do meu doutoramento em Educação. Ele busca traçar grifos a algumas reflexões teóricas empreendidas na tese, tendo um enfoque sobre a categoria “escola democrática” enquanto um significante vazio, imerso em tramas políticas impulsionadas por disputas de múltiplos grupos sociais pela universalização de sentidos desse significante. Tais pressupostos teóricos reiteram a lente da discursividade enquanto chave de leitura para evidenciar uma aposta de que não há como compreender que dado sentido de escola democrática - pensado para contextos da prática/de práticas curriculares distintas, em recortes de tempo diferentes- pode ser, de forma essencializada, universalizado e prescrito para toda e qualquer escola, para todo e qualquer contexto de espaço-tempo. Imersa à instabilidade de um talvez, a escola vivencia a democracia na busca pela definição de escola democrática, ela vai tornando-se democrática na tentativa por ser democrática, em meios aos contínuos tensionamentos por parte de diversos agentes produtores da política (externos e internos a ela).

Palavras-chaves: Discursividade. Escola democrática. Hegemonização im-possível. Porvir.

ABSTRACT

This paper presents some of the theoretical reflections developed during my PhD studies in Education. I aim to highlight some theoretical discussions of my dissertation, focusing on the category 'democratic school' as an empty signifier immersed in political plots created amidst the disputes of multiple social groups for universalization of democratic school meanings.

¹ O projeto de pesquisa de doutorado, em que foi realizado a produção empírica citada no artigo, para fins de pesquisa dialogada com sujeitos docentes e discentes, teve sua aprovação no CEP/UFRJ em parecer de número 3.771.033, de 13 de dezembro de 2019.

Theoretical assumptions that reiterate the lens of discursiveness as a reading key to show a defense that there is no way to think that a specific meaning of a democratic school, designed for contexts of practice/different curricular practices, in different time frames, it can be, in an essential way, universalized for any school, for any space-time context. Immersed in the instability of a maybe, the school experiences democracy in an attempt for the definition of democratic school, in the midst of continuous tensions by various policy-producing agents (external and internal to it).

Keywords: *Discursiveness. Democratic school. Im-possible hegemonization. Future yet-to-come.*

RESUMEN

El presente texto pretende presentar algunas de las problematizaciones durante mi doctorado en Educación. Pretendo resaltar algunas reflexiones teóricas de la tesis, centrándome en la categoría "escuela democrática" como significante vacío, inmerso en tramas políticas en medio de las disputas de múltiples grupos sociales para la universalización de los sentidos de la escuela democrática. Presupuestos que reiteran la óptica de la discursividad como clave de lectura para poner en evidencia una apuesta que no hay forma de entender que dado un sentido de escuela democrática, pensada para contextos de práctica/prácticas curriculares distintas, en diferentes marcos temporales, puede ser, de forma esencializada, universalizada y prescrita para todas y cada una de las escuelas, para todos y cada uno de los contextos espacio-temporales. Ella se democratiza en un intento de serlo, en medio de continuas tensiones por parte de diversos agentes productores de políticas (externas e internas a ella).

Palabras clave: *Discursividad. escuela democrática. Hegemonización imposible. Por venir.*

Da tecitura do texto: situando a discussão

Mesmo em meio a tempos difíceis, sempre haverá movimentos e tendências sendo criados, também, na direção contrária. Eles podem estar ocorrendo sob a superfície da cultura vivida pelo povo, mas eles estarão lá. E fornecerão alguns dos recursos tão necessários para a jornada da esperança. (APPLE, 2017).

Inscrita no campo de estudos curriculares, a tese de doutorado que origina este artigo (FREITAS FILHO, 2021) foi desenvolvida em diálogo com estudos pós-estruturalistas e, principalmente, à luz da Teoria do Discurso/TD proposta por Laclau e Mouffe (1985) e dos estudos pós-fundacionais.

Conforme problematizado em texto apresentado na 40ª reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd, novembro de 2021, incito um debate subsidiado pela discursividade como chave de leitura teórica, operando com um campo que ‘desconfia’ do acabamento das práticas discursivas do/no social e que reflete

sobre o im-possível 'derridariano' e sobre os desequilíbrios envolvidos na relação com o presente (LOPES, 2018).

Um campo que, dessa forma, busca evidenciar reflexões sobre colapsos e/ou crises que se inscrevem em meios às relações no interior dos espaços sociais - inclusive nos espaços escolares- , mas que em contrapartida reitera a existência de práticas de resistências por partes desses mesmos sujeitos , uma vez que toda prática social é uma prática de significação e, dessa forma, implica em perceber que o social deve ser compreendido a partir de lógicas discursivas, e “essas lógicas devem ser analisadas a partir da ideia de discursos em luta, de discursos antagonônicos”. (MENDONÇA, 2012, p. 207).

Particularmente, pensar a possibilidade de crises nos espaços educacionais, sobretudo dos sujeitos que se inscrevem nesses lugares, evidencia a potência de se compreender essa crise como abertura ou fissura que permite a passagem de outras formas possíveis de se vivenciar o *ensinaraprender*.

Performances outras, também, de vivenciar a escola na busca por um sentido ideal (e inalcançável) de escola democrática, em meio ao que é e sempre será precário e inconcluso, uma vez que esse sentido de democracia tem estreita ligação com contingências. Ou seja, diz respeito a uma reflexão sobre as tentativas de grupos políticos distintos de hegemonizar sentidos de democracia no interior da escola *versus* o contexto real da prática dessa mesma escola, em que múltiplas intencionalidades, subjetividades se esbarram no espaço, gerando um campo de conflitos, antagonismos e, dessa forma, produzindo instabilidades.

Em vista da demarcação epistêmica exposta , esse texto se pretende pós-estrutural para se voltar à análise sobre as diversas tentativas de universalização de sentidos de 'escola democrática', sobretudo às públicas, por meio de variados grupos sociais, tais como movimentos sociais organizados, partidos políticos, setores empresariais, grupos religiosos, militares etc. , enfatizando como esses enfrentamentos provocam tensionamentos, negociações, traduções e re-criações entre múltiplos sentidos de escola democrática e, por conseguinte, evidenciam a impossibilidade de fixação permanente de sentidos hegemônicos desse significante

– o que não inviabiliza a vivência de práticas democráticas no interior da escola (algo a ser melhor refletido na seção seguinte).

Como esta é uma discussão potente para o debate a que se propõe esse artigo, reforço que não há como pensar que dado sentido de escola democrática - pensado para contextos da prática distintos, em recortes de tempo distintos- pode ser, de forma essencializada, prescrito e pensado para toda e qualquer escola, para todo e qualquer contexto de espaço-tempo – inclusive, há de haver a compreensão que, mesmo um sentido de escola democrática hegemônico provisoriamente em uma instituição de ensino, esse mesmo sentido será interpelado e desestruturado, contradito e interpelado nesse mesmo espaço, movido pela força das práticas do social.

É importante ressaltar, entretanto, que esse texto não busca relativizar ou afirmar um espaço escolar onde qualquer tipo de defesa política pode ser nomeado democrático e vivenciado na escola, sobretudo proposições que tendem a defender censuras, ameaças e interdições diversas ao espaço escolar e aos sujeitos que nele circulam. Em outras palavras, a instauração de um ambiente escolar de exceção. Contudo, também não objetivo reforçar um discurso de que não existam vivências democráticas no interior das escolas baseado em padrões ou sentidos padrões do que se nomeia por escola democrática .

Com efeito, trata-se muita mais de uma discussão voltada para tentar compreender como se dão os sentidos e as disputas de sentido de escola democrática, os possíveis fechamentos provisórios, as lutas por essa nomeação, do que uma reflexão proposta para questionar se existe democracia ou não dentro de uma escola.

Os significantes “democracia” e “escola democrática” sob suspeita em diferentes temporalidades

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

O debate sobre o significante escola democrática não é algo novo ou inaugurado nesse texto - ou em minha tese de doutorado (FREITAS FILHO, 2021) -. Quaisquer problematizações que façamos acerca da democracia e de escola democrática, sob viés epistemológico, requer que afirmemos a importância das contribuições do campo da Filosofia para o debate, em particular daquelas que oferecem subsídios para a reflexão sobre as diversas disputas pela hegemonização do que se entende por prática democrática. Vale destacar, inclusive, que diversas teorias no campo educacional, ao longo do tempo, têm apresentado diálogos aproximados com reflexões filosóficas acerca dos significantes democracia e escola democrática.

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

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

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

É importante destacar, também, que a influência da filosofia acerca do debate da democracia reforçou a vinculação ou lógica de equivalência a partir de uma relação entre os significantes “liberdade” e “igualdade”, como se a efetivação da democracia se desse de forma plena a partir de uma pretensa sedimentação de princípios ou práticas libertárias e igualitárias de forma articulada.

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

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

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

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

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

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

Apesar de avanços políticos e de uma ampliação do conceito de democracia com o republicanismo, nessa fase moderna, por outro lado as mulheres não tinham acesso a qualquer tipo de participação democrática (com mudanças vindo a ocorrer apenas na 2ª metade do século XIX/início do século XX).

Mais adiante, é no período da chamada “Revolução Industrial” -ocorrida no Brasil mais tardiamente- que as problematizações sobre o capitalismo fixam sentidos de democracia a partir da disputa de sentidos por aqueles que a entendiam viável por meio do liberalismo econômico, e, em contrapartida, por aqueles que significavam democracia a partir da superação das desigualdades econômicas. Para esse debate, destaco as contribuições do filósofo e sociólogo Karl Marx (1818-1813) para esse debate.

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

Décadas depois, no contexto contemporâneo, em meio às vivências da tecnologia e propostas de globalização, estudos diversos no campo da filosofia e paradigmas pós-críticos/pós-marxistas/pós-estruturais, ensejados no seio das produções das ciências humanas como um todo, questionam os sentidos de democracia participativa e liberal representativa. Os debates levantados por esse estudo colocam em xeque os sentidos de consenso racionalista, destacando a potência do dissenso e apontando o debate democrático para além do viés socioeconômico, entendendo pautas da diferença, do político/da política (MOUFFE, 2015), da multi/interculturalidade e decoloniais, por exemplo, como discursos estratégicos para se fixar sentidos de democracia em meio às ordens sociais.

Para se pensar como múltiplos sentidos de democracia e escola democrática se reconfiguram ao longo do tempo, é preciso evidenciar o recorte sociocultural e histórico, considerando, sobretudo, como alguns elementos de ordem econômica, como modos de produção nos sistemas vigentes, provocam e provocaram efeitos de sentidos diversos na busca pela consolidação de ideais de democracia.

Esse olhar, tendo em vista a influência de modos de produção e aspectos econômicos na disputa por sentidos de democracia e, por sua vez, de políticas voltadas à democracia no interior de uma escola, não parte de uma perspectiva que fomenta reducionismos econômicos.

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

Considero valioso, também, um resgate histórico referente às lutas pela significação de categorias como democracia e escola democrática, a partir das contribuições dos segmentos populares, movimentos revolucionários/de resistência e/ou movimentos sociais organizados.

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

A escola democrática sob a lente da discursividade: nossas apostas para o debate

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

É comum, na vasta literatura das produções acadêmico-científicas de variados estudos teóricos do campo educacional, bem como a partir dos textos de dispositivos

normativos e pedagógicos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN/1996, o Plano Nacional de Educação/PNE, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/PNEDH, a Constituição Federal/CF-1988 etc., pensarmos escola democrática se estabelecendo por fixação de sentidos a partir de discursos diversos, a saber:

a) Discursos sobre escola democrática materializando-se por meio da implementação de dispositivos legais;

b) Discursos de escola democrática a partir de uma gestão democrática;

c) Discursos desse significado a partir de orçamento escolar participativo, de uma participação e escuta dos sujeitos da educação (o que incluiria a existência de grêmios estudantis, associações de pais e mães etc.);

d) Por meio de um diálogo aberto com a comunidade ao redor da escola -o que implica também pensar a inserção de movimentos artísticos-culturais e diálogos com movimentos sociais;

e) A existência e atualização contínua do Projeto Político-Pedagógico da escola e/ou existência e funcionamento constante de conselhos diversos no interior dela;

f) Discursos de escola democrática através do respeito à diferença ou

g) Do fomento à cidadania ativa, entre outros sentidos.

Além disso, é possível pensar a categoria escola democrática a partir de múltiplas posturas epistemológicas, que endossam estudos diversos referentes ao multiculturalismo, à interculturalidade, à Educação em Direitos Humanos/EDH, às perspectivas decoloniais, perspectivas socioconstrutivistas ou socio-interacionistas, às pedagogias críticas ou da libertação, Teoria do Discurso, entre outros.

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

Entendo que os sentidos supracitados podem forjar fechamentos provisórios (MENDONÇA. 2012) ou fixar sentidos sobre escola democrática, entretanto, à luz das contingências históricas e culturais. É preciso pensar que esses sentidos, passíveis de desestabilização/deslocamentos permanentes, estabelecem hegemonias parciais susceptíveis às fissuras ou suturas que permitem os discursos antagônicos e que, por

consequente, trazem à tona as disputas contínuas no jogo da definição. É possível vivenciar práticas democráticas na escola a partir da fixação de sentidos de escola democrática como os expostos acima, contudo tendo em vista a finitude, incompletude e indecibilidade desses mesmos sentidos.

Em outras palavras, subsidiado pelas problematizações ao longo de meu doutoramento e desenvolvidas em minha tese, opero e aposto nesse texto tendo o significante escola democrática pensado a partir da postura epistêmica pós-fundacional, na condição de significante vazio, isso porque um significante vazio “é, no sentido estrito do termo, um significante sem significado. Essa definição é também a enunciação de um problema.” (LACLAU, 2012, p. 67). Para se tornar temporariamente universal, a democracia apresenta-se como um terreno em disputa, um terreno de significação vazio, não nulo, que se “preencheria” e/ou se materializaria -provisoriamente- a partir dos enfrentamentos de poder e, por conseguinte, da fixação de sentido por específicos grupos políticos e suas demandas naquele momento histórico.

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

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

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

Invisto, igualmente, na defesa do sentido de escola democrática como porvir, em articulação ao que Cunha (2018) apresenta sobre democracia enquanto devir: a escola tornando-se democrática na medida em que busca ser democrática no vir a ser, na busca pela definição de escola democrática. Isso porque escola democrática não existe a priori. É

uma categoria aberta a ser construída e sempre disputada, desestabilizada, estabelecida por limiares entre mudanças e permanências.

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

A plenitude do ser escola democrática nunca existirá, uma vez que ela é passível do inacabamento; as práticas sociais em seu interior são indecíveis face à força do que lhe é antagônico e que, muitas vezes, circula à margem. Essa é uma discussão que se pauta em estudos propostos por autores do campo epistêmico pós-fundacional e de outros campos pós-estruturalistas (ver CUNHA, 2018; DERRIDA 1992, 2003; LOPES 2011, 2012, 2019; LACLAU E MOUFFE 2003, 2005).

Por outro lado, quando exponho essa afirmação, não estou negando que uma escola vivencie a democracia em seu interior, nem nego as múltiplas formas da escola vivenciar a práxis democrática – Em todo o momento, nesse texto, aponto as diversas possibilidades de fixação de sentidos de escola democrática. Isso porque apostar na escola democrática como significante vazio (LACLAU, 2012) implica considerar os vazios sendo ocupados, mas ocupados sempre na sensação de uma falta, de uma procura, de uma ânsia, de uma impermanência que propicia lugar a um definido-indefinido.

Demarco, igualmente, que não busco percebe escola democrática a partir de um viés estruturalista que, por meio de conhecimentos sistematizados, fomentaria o ensino com um enfoque na formação de sujeitos para vivenciarem/contribuírem com a democracia no interior da sociedade, apenas em um espaço-tempo futuro. A noção de presente e de porvir, aqui, é atravessada por uma ideia de devir, e não de uma linearidade do presente em função do futuro. Afinal, conforme propõe Derrida (1994)

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

determinadas, necessárias, mas necessariamente inadequadas, do que se deve medir com essa promessa (DERRIDA , 1994, p. 93).

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

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

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

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

Parece promissor inserir as referências que Derrida faz ao talvez. Não o talvez que remete à hesitação, à dúvida que nunca se resolve ou que gera confusão e imprecisão, que nos impõe um ou isto ou aquilo interminável e que nos imobiliza. Derrida aborda o talvez como

sendo o que nos priva de toda segurança, deixando o porvir ao porvir, sem cálculos ou estratégias para definir este porvir como um futuro pré-programado. Não há porvir sem a experiência do talvez, de um pode ser. O talvez interrompe a determinação e também interrompe a própria decisão, impedindo que ela estabilize um sujeito da decisão. Mas ao mesmo tempo, o talvez é a condição de possibilidade da decisão, a decisão interrompe o talvez. (LOPES, 2018, p.110).

Em sintonia com a autora supracitada sobre a potência do talvez, como um debate para se pensar sentidos de escola democrática a partir da reflexão sobre a força do contexto, dos sujeitos que atuam nele, recontextualizando e produzindo a política. “Um contexto escolar que não está apenas entremuros da escola, propriamente. Um contexto não dado, não pré-fixado, mas algo imerso a uma produção discursiva, por meio das relações sociais” (LOPES, 2020). O contexto escolar não funciona como se pensa ou como se quer ao se formular políticas, ao se fazer planejamentos de aula ou ao se produzir currículos em textos. Existem fissuras, zonas de escape que propiciam a incerteza do porvir, a incerteza e insegurança do que se busca hegemonizar.

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

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

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

Se a escola fosse esse espaço engessado de controle e regulação por total, não se pensaria em projetos como o Escola sem Partido ou *homeschooling* em reação a mudanças ou avanços existentes no contexto das políticas educacionais brasileiras. Da mesma forma que, se a escola fosse um espaço ideal e multicultural, sem conflitos, em um pretensão consenso, anularia a possibilidade de vivência dessa própria multiculturalidade. É preciso desconstruir a existência de uma escola modelo ou escola ideal e, sobretudo, de estabelecer sentidos de escola democrática a partir do alcance utópico de uma escola modelo/ideal (LOPES, 2020). Escola modelo e ideal para quem? O que fica de fora desse modelo ou padrão, diante de vários contextos, desejos e subjetividades?

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

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

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

Pondero sobre os discursos sedutores pelo consenso. Por vezes, ele pode ser um “Cavalo de Tróia”. A depender do grupo político no poder, o consenso silencia as vozes do tão necessário dissenso/conflito, a voz do contraditório que provoca as zonas de conforto, os comodismos e as conveniências. A criticidade em contramão ao ato de consensuar.

A democracia se configura por meio das relações de poder e, impulsionada pelos conflitos constantes por parte de demandas de diversos grupos políticos, requer (des)

estabilizações à luz do processo histórico. Isso pressupõe um olhar ponderado acerca dos sujeitos e suas demandas, ponderando-se com cuidados sobre juízos de valor ou aferição de verdades absolutas sobre quem seriam os sujeitos democratas e os não democratas. A democracia, assim, pressupõe conflitos, dissensos, negociações, conforme nos aponta Mendonça (2014),

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

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

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

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

Para os autores supracitados, os proponentes das escolas democráticas também percebem, “as vezes penosamente, que exercer a democracia envolve tensões e contradições” (APPLE & BEANES, 1997, p. 22). Ainda seguindo essa linha de discussão, a participação democrática na tomada de decisões, para APPLE & BEANES (1997),

Abre possibilidades para ideias antidemocráticas, como as exigências constantes de censuras de materiais, uso de impostos públicos para pagamento do ensino privado e manutenção de desigualdades históricas na vida escolar. Além disso, sempre existe a possibilidade de ilusão de democracia, em que as autoridades podem solicitar a

participação em termos de “engenharia da unanimidade” para decisões predeterminadas (APPLE & BEANES, 1997, p.22).

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

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

Ainda segundo Mouffe (2003),

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

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

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

Segundo Lopes (2012),

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

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

Acreditar na potência do dissenso requer entender a perspectiva agonística (MOUFFE,2015) em que o outro não é inimigo, por isso não devo silenciá-lo, violentá-lo por pensar diferente, mas sim disputar com ele os espaços de poder. Nesse sentido, nem todos os sentidos que se atribui aos processos políticos -representados por textos ou projetos políticos, por exemplo- podem ser considerados democráticos, sobretudo se essas práticas se utilizam de práticas opressoras, violentas e excludentes, conforme já exposto.

Eis um debate importante que supõe reflexão e inquietude nesse texto: reconhecer a legitimidade dessa disputa de sentidos de democracia nas escolas contemporâneas, porém, demarcando espaço político para a disputa, o enfrentamento agonístico com esses discursos, pela fixação sentidos particulares de democracia e escola democrática. Pensar em uma escola democrática é pensar nela imersa em um campo de instabilidade, em contínua disputa de seu terreno pelos sentidos de democracia, frente às relações de poder. Um espaço finito em um campo político de possibilidades semânticas infinitas e instáveis/inacabadas.

Arremates parciais: continuemos a nadar!

Existe uma rachadura em tudo: e é assim que a luz entra. (COHEN, Leonard. Anthem, 1992).

Trabalho com sentidos de “arremates parciais” porque entendo que não há conclusões finais acerca dessas problematizações; é uma ideia de que não temos conclusões de um tempo ou vivência que ainda está em curso. Não me proponho a apresentar conclusões finais de um estudo que se põe, justamente, na perspectiva de instigar questionamentos e convocar para o debate e para a reflexão de sentidos e contextos múltiplos de escola democrática. É preciso ampliar mais o debate porque ele não é tão simples!

Ao conclamar os sujeitos da educação, estudantes, professores e técnicos administrativos -efetivos e terceirizados- para “continuarem a nadar!”, me inspiro na personagem da Pixar, o peixe-fêmea Dory, no filme “Procurando Nemo”, que de forma

entusiasmada, mesmo em meio aos perigos e desafios do alto-mar, convida aos seus colegas de aventura para seguir em frente, sem temer! Com isso, não estou romantizando os percalços diários no contexto escolar brasileiro, entretanto, estou confiante de que é possível e que devemos lutar!

Nesse texto, buscar fixar sentidos de escola democrática, seja qual for o contexto ou recorte de espaço-tempo, implica luta! Tal como reitera Apple & Beanes (1997, p. 9), quando eles reiteram que “dar vida à democracia equivale sempre a lutar”. Concordo com esses autores (1997), quando eles destacam os diversos aprendizados obtidos a partir da mobilização por escola democrática. Certas vitórias ou objetivos alcançados podem ser temporários, e para concretizá-los,

é necessário que as mobilizações a longo prazo e o trabalho duro, prático, que as criaram, não parem. Esse ponto é absolutamente crucial agora no Brasil. Ataques da direita, crises fiscais, iniciativas de gestão, privatização e pressões de marketing, estratégias da classe dominante: nenhum desses acabarão no dia em que declararmos que “ganhamos” nesta escola, neste conflito de currículo, nesta campanha eleitoral, nesta batalha fiscal, nesta campanha de sindicato, nesta mobilização antirracista, nesta arena política. (APPLE & BEANES, 2017, p 912).

Os meios, a mobilização/luta pelo porvir, pelo “tornar-se escola democrática” precisam ser considerados, inclusive, para que compreendamos que não é qualquer caminho que valerá a pena. Ameaçar e punir, de longe são meios para se mobilizar sentidos de escola democrática. Vivenciar democracia no interior desses espaços implica envia esforços, pois “muitas das nossas ideias mais brilhantes a respeito de escola são louros conquistados com esforços prolongados e corajosos para tornar nossas escolas mais democráticas” (APPLE & BEANES, 1997, p. 13).

Não existe escola democrática em sua inteireza. A escola vivencia a democracia na medida que é continuamente tensionada/disputada por diversos agentes produtores da política -externos e internos a ela-, na tentativa de hegemonizar sentidos de democracia. É na busca, na tentativa em ser, na disputa pela definição de escola democrática, que essa mesma escola pode vivenciar a prática democrática, contudo, em um movimento continuamente provisório e tensionado pelas diversas “propostas” de sentidos para ser nomeada escola democrática.

O currículo pode (e deve) ser um significante estratégico para o fomento dessa luta, em meio aos tensionamentos existentes nas relações sociais ensejadas no contexto escolar.

A discussão sobre sentidos atribuídos à escola democrática, nesse texto, requer a compreensão que o que hoje uma escola, sua gestão e os sujeitos que nela circulam defendem; amanhã, fixam sentidos na direção oposta ao que fora dito, em virtude da influência macroeconômica ou da comunidade escolar ou de grupos políticos que a interpelam, bem como da dinâmica no contexto da prática.

Falar em sentidos de escola democrática não implica afirmar que eles se dão vinculados ao tipo de escola ou função social desta, necessariamente. Entretanto, há de se destacar, inclusive como posição política, que o discurso de se defender escolas públicas opera no entendimento de que o fato de uma escola ser pública, de acesso a todos, já fixa sentidos de escola democrática. Essa é uma afirmação minha, embasada nas defesas pedagógicas por uma escola pública democrática, feitas por autores como Michael Apple, John Dewey, Anísio Teixeira, Paulo Freire, entre outros.

Nesse texto, a defesa do debate sobre escola democrática se dá no contexto pandêmico em que há certa emergência em pensar o afeto, a empatia e a alteridade cada vez mais presentes no processo do *ensinaraprender*, nas políticas educacionais e nas respectivas relações com o conhecimento escolar, conforme Safatler (2018) quando reitera que “a política é, inicialmente, um problema sobre circuitos de afetos. Como somos afetados, o que nós sentimos e o que nós não sentimos” (SAFATLER, 2018, 2:28). Todo esse debate sobre afeto, evidencia a forma como penso “autonomia”. Estabelecer sentidos a esse significante implica entendê-lo não como uma liberdade que fomenta o individualismo, o “cada um por si” ou “cada um no seu quadrado”, mas sim a ideia de pensar o “eu” em correlação e instituição a partir de “um outro”. Autonomia da escola, da universidade, pressupõe liberdade para exercer democracia, mas acarreta defender a coletividade, a alteridade e a construção coautora.

É, também, pensar como Biesta (2018, p. 26), quando problematiza a escola como lócus de competitividade, “se sugere que deve ser questionado o foco sobre a competição – em que se está bem se se é parte do “time” vencedor, mas que se torna mais incômodo quando a mesa vira”.

O reconhecimento da importância de um diálogo com o outro no processo educativo, requer apostar em sentidos de currículo, práticas curriculares, indo nessa

direção do eu e o outro. Mas isso não implica propor consensos ou projetos comuns generalizantes que inviabilizem a diferença, o conflito.

REFERÊNCIAS

AGGIO, Juliana. Filosofia como modo de vida democrático. In: **Porque a filosofia interessa à democracia**, EDUFBA, 2020.

APPLE, Michael & BEANE, James. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
APPLE, Michael. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e- curriculum**, v. 15, n.4, p. 894-926. São Paulo, out/dez, 2017.

AZIZE, Rafael Lopes & NAGAMINE. Fala, identidade e democracia. In: **Porque a filosofia interessa à democracia**, EDUFBA, 2020.

Ball, Stephen John. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994a

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade- **Revista Educação**: Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018.

Bowe, Richard; Ball, Stephen John & Gold, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Política curricular de ciclos como o nome da democracia: O caso de Rondonópolis (MT)**. 2015. 254 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2015

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx. O Estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional**. Rio de Janeiro: Relume, 1994. p. 93.

FREIRE, PAULO. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011. 14 ed.

LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**: Rio de Janeiro, v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecível. In: LOPES & SISCAR, **Pensando a política com Derrida**. São Paulo: Editora Cortez, 2018. P. 83-116.

LOPES, Alice Casimiro. Vídeo (2:27:04) IFBA, Live - **Problematizando a morte da escola moderna em uma perspectiva pós-estrutural**. In: A morte da escola moderna: quais as articulações possíveis para se repensar esse espaço. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fNrlwTjwd6M>. Acessado em: 29/02/2021.

MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº9. Brasília, setembro - dezembro de 2012, pp. 205-228.

MENDONÇA, Daniel & JUNIOR, Roberto Vieira. Rancière e Laclau: democracia além do consenso e da ordem. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº13. Brasília, janeiro - abril de 2014, pp. 107-136.

MOUFFE, Chantal. **A Cidadania democrática e a Comunidade política**. Traduzido de: *Dimensions of Radical Democracy- Pluralism, Citizenship, Community*. London: Verso, 2003.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SAFATLER, Vladimir. **Café filosófico- Por um colapso do indivíduo e de seus afetos**.

Vídeo (50:12), 2018. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=DKLIg6g6pSg&t=307s>. Acessado em: 02/03/2021.

SANTOS, Antônio. **A “democracia por vir” na filosofia de Jacques Derrida**. Recife:

Editora Universitária, 2015.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Mirna Juliana Santos Fonseca*

Submetido em 13/02/2022

Aprovado em 16/11/2022

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)