



INSTITUTO DE FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE FÍSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO DE FÍSICA

GABRIEL WOLTER MARTELL

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SUAS RELAÇÕES COM A DEMOCRACIA

PORTO ALEGRE, RS

2020

GABRIEL WOLTER MARTELL

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SUAS RELAÇÕES COM A DEMOCRACIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Física.

Orientadora: Prof.^a Dra. Fernanda Ostermann

Coorientador: Prof. Dr. Nathan Willig Lima

PORTO ALEGRE, RS

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Wolter Martell, Gabriel
Educação em ciências e suas relações com a
democracia / Gabriel Wolter Martell. -- 2020.
136 f.
Orientadora: Fernanda Ostermann.

Coorientador: Nathan Willig Lima.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Física, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de Física, Porto Alegre,
BR-RS, 2020.

1. Ciência. 2. Educação em ciências. 3. Democracia.
I. Ostermann, Fernanda, orient. II. Willig Lima,
Nathan, coorient. III. Título.

GABRIEL WOLTER MARTELL

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SUAS RELAÇÕES COM A DEMOCRACIA

Esta dissertação foi analisada e julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Física e aprovada em sua forma final pela orientadora, pelo coorientador e pela Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEnFís – IF – UFRGS).

Dra. Fernanda Ostermann (Orientadora)

Dr. Nathan Willig Lima (Coorientador)

Aprovada em: __/__/____

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Matheus M. Nascimento (PPGEnFís - UFRGS)

Dr. Alexander M. Cunha (IF - UFRGS)

Dr. Luciano D. de Oliveira (PPG Edu. Ciênc. Mat. - PUCRS)

À Melina Quintana Wolter (in memoriam),
avó querida e muito amada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Francisco Carlos Barcelos Martell e Gislaine Quintana Wolter Martell, pelo suporte financeiro e emocional ao longo desses meus 30 anos de vida. Sem vocês, jamais teria aprendido o significado de amar. Aproveito para agradecer, também, aos meus tios Mario Luís e Odete, por reforçarem esse amor.

Também agradeço aos meus irmãos, Daniel e Rafael Wolter Martell, por mostrar que o amor existe sob diversos formatos, até os mais conflituosos, e por terem sempre me incentivado a continuar. Agradeço, sobretudo, à Raquel Wolter Martell, irmã amada, por me reposicionar no mundo, quando profundamente absorto em pensamentos, ideologias e eventuais delírios.

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos (tanto os mais próximos quanto os mais distantes) por todo o apoio que me foi ofertado e por perdoarem minhas eventuais ausências ao longo dos últimos anos. Juntos iremos longe!

Não poderia deixar de agradecer ao meu namorado, Fernando Lunelli de Araujo, por compartilhar comigo os momentos felizes (e também tristes) dos últimos meses.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus queridos orientadores, Fernanda Ostermann e Nathan Lima, por todo carinho, apoio, motivação e orientação que tornaram essa dissertação possível. Vocês são demais!

Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

Esta dissertação propõe-se a questionar o caráter democrático das ciências e da educação em ciências. Procura responder a questões como “são as ciências e a educação em ciências democráticas?” e “são as instituições educacionais democráticas?”. Trata-se de uma pesquisa teórica que, partindo das ideias do filósofo austríaco Paul Feyerabend, “o pior inimigo da ciência”, sustenta que nem as ciências e nem a educação em ciências são, de fato, democráticas. Afirmada tal evidência, sugere maneiras de viabilizar a democratização dessas estruturas, tanto por meio daquilo defendido pelo próprio Feyerabend quanto por aquilo afirmado por outras(os) pensadoras(es), sobretudo Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Boaventura de Sousa Santos. Destaca algumas limitações da democracia neoliberal hegemônica por meio da comparação dessa com outras práticas democráticas. A democracia republicana, a democracia procedimentalista, a democracia participativa e a democracia radical e plural são, assim, apresentadas e discutidas. Advoga, enfim, em favor da pluralidade, seja ela de tradições (culturas), de identidades ou de realidades, dada a inevitabilidade de conflitos. Afinal, o poder e a política são intrínsecos à democracia, como outrora ressaltado por Mouffe e Laclau.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência. Educação em ciências. Democracia.

ABSTRACT

This dissertation proposes to question the democratic character of science and science education. It seeks to answer questions such as “are the sciences and science and their education democratic?” and “are educational institutions democratic?”. It is a theoretical research that, based on the ideas of the Austrian philosopher Paul Feyerabend, “the worst enemy of science”, maintains that neither science nor science education are, in fact, democratic. Having affirmed such evidence, it suggests ways to make the democratization of these structures feasible, both through what was defended by Feyerabend himself and by what was affirmed by other thinkers, especially Ernesto Laclau, Chantal Mouffe and Boaventura de Sousa Santos. It highlights some limitations of hegemonic neoliberal democracy by comparing it with other democratic practices. Republican democracy, procedural democracy, participatory democracy and radical and plural democracy are thus presented and discussed. Finally, it advocates in favor of plurality, be it of traditions (cultures), identities or realities, given the inevitability of conflicts. After all, power and politics are intrinsic to democracy, as Mouffe and Laclau once emphasized.

KEYWORDS: Science. Science education. Democracy.

Sumário

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO: A DEMOCRACIA EM FOCO	13
2.1	A democracia liberal	13
2.2	A Democracia Republicana	15
2.3	A Democracia Procedimentalista	16
2.4	A Democracia Participativa	18
2.5	A Democracia Radical e Plural	20
2.6	A Democracia em uma Sociedade Livre	23
3	O ESTADO DA ARTE DEMOCRÁTICO: REVISITANDO O CONCEITO DE DEMOCRACIA – UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	26
3.1	Metodologia	26
3.2	Resultados e Discussões	31
3.2.1	A democracia nos artigos selecionados	35
3.2.2	Uma discussão sobre educação democrática	42
3.2.3	A gestão democrática	66
3.3	Conclusões	80
4	A CIÊNCIA E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NÃO SÃO DEMOCRÁTICAS	83
4.1	Revisitando a história da educação brasileira	83
4.2	A educação em ciências tradicional	89
4.3	O caso da ciência e da educação em ciências	90
4.4	Em defesa da falibilidade da ciência	91
4.5	Em defesa das ciências	92
4.6	Como lidar com o plural?	93
4.7	A pluralidade é a melhor forma de entender o real	94
5	POR UMA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS MAIS DEMOCRÁTICA	95
5.1	As limitações da educação liberal	95

5.2	Acolhendo conflitos	96
5.3	Muitas ciências, um só desejo: poder	98
5.4	Por ciências mais participativas.....	99
5.5	Por instituições educacionais mais democráticas	100
5.6	Por um currículo mais democrático.....	102
5.6.1	Um currículo mais democrático segundo Feyerabend.....	102
5.6.2	O currículo segundo Laclau e Mouffe	105
5.6.3	Por um currículo não-abissal	107
5.7	Conclusão	110
6	ENTRE AVANÇOS E RECUOS: O FUTURO DA DEMOCRACIA	112
6.1	As democracias do Sul	113
6.2	A crise da democracia representativa	114
6.3	A democratização do Sul	115
6.4	A instabilidade dos processos participativos	116
6.5	A democracia intercultural.....	116
6.6	O fim da história e o neoliberalismo	117
6.7	Por um pensamento alternativo de alternativas	117
6.8	A demodiversidade.....	118
6.9	Imaginando outros futuros	119
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	122

1 INTRODUÇÃO

Dois assuntos nunca foram tão discutidos quanto agora em nossa sociedade: ciência e democracia. Ciência, pois, em momentos de pandemia viral, nunca precisamos tanto da ciência e das tecnologias. Democracia, pois estamos vivenciando momentos de governantes com fortes tons autoritários e inspirações fascistas. A ciência, por fazer parte do tecido básico da democracia (FEYERABEND, 2011a), possui íntima relação com esta, e a educação possui papel fundamental nessa inter-relação, afinal, é ela quem nos prepara para sermos cidadãos(ãos).

Por falar em educação, esta, e em especial a educação em ciências, está em crise, como já nos alertou Fourez (2003). Muitas são as mudanças que se pode tentar realizar para melhorar este cenário: mudanças curriculares, metodológicas, organizacionais etc. Nesta dissertação prontificar-nos-emos a atuar em diversas delas. Muitas foram as propostas que surgiram nos últimos anos para supostamente melhorar a educação em ciências, mas uma delas ousa questionar as relações entre as ciências, as tecnologias e as sociedades – a educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Critica o modelo tradicional (positivista) das ciências, estabelece interrelações sobre esta e as suas tecnologias, bem como com as sociedades – sobretudo as democráticas. Mas o que é a democracia? Muitos dizem que é uma utopia que devemos sempre buscar, outros dizem que já vivemos em algumas sociedades democráticas. Será a democracia tão simples? Terá ela somente um tipo? Nesta dissertação, propor-nos-emos a responder, fundamentalmente, às seguintes questões: *o que é a democracia e qual sua relação com a educação – mais especificamente com a educação em ciências (EC)? São as ciências democráticas? E a educação em ciências?* E, secundariamente, às seguintes: *são as instituições educacionais democráticas? É preciso que elas as sejam?*

Constituem esta dissertação 8 (oito) capítulos, sendo o primeiro esta introdução, seguido de um referencial teórico sobre o tema principal: democracia. Feyerabend encontra-se em tal capítulo como uma contribuição à democracia e a educação liberais, mas também nos baseamos nas obras de Laclau e Mouffe, Boaventura de Sousa Santos, John Dewey e muitas(os) outras(os) autoras(es). O terceiro capítulo apresenta o estado da arte dos artigos que versam sobre assuntos democráticos e foram publicados em revistas brasileiras. É no quarto capítulo em que respondemos os questionamentos principais dessa dissertação – a presença ou ausência de democracia nas ciências e na

EC, sobretudo em seu ensino. No quinto capítulo, prontificamo-nos a debater um possível novo cenário – uma educação em ciências mais democrática e no sexto capítulo imaginamos possíveis futuros para nossas sociedades democráticas. O último capítulo trata da conclusão deste trabalho, e após expomos as referências que utilizamos.

Esperamos com esta dissertação (e seus artigos relacionados) trazer contribuições à área da educação em ciências, fugindo de um tom autoritário e trazendo a pluralidade como reflexão. A democracia não sobrevive sem a pluralidade de ideias, de tribos, de projetos, de sociedades, de tradições (como diria Feyerabend). Propusemo-nos sugerir, e não obrigar. Questionar, mas sem impor. Respeitamos ideias contrárias e estamos abertos ao diálogo, tudo pela melhoria da nossa área de pesquisa e de nosso sistema social – as democracias.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: A DEMOCRACIA EM FOCO

Neste capítulo pretendemos abordar o tema principal da nossa pesquisa – a democracia – e seus diversos ideais. Longe de ser universal e nutrindo-se da pluralidade, trazemos à discussão a democracia liberal (a clássica e a multicultural), a republicana, a procedimentalista, a participativa e a radical. Baseamo-nos primeiramente no artigo de Pinhão e Martins (2016), complementando-o e acrescentando a discussão sobre a democracia radical e as ideias de Feyerabend.

2.1 A democracia liberal

A democracia liberal experimentou, de 1900 para cá, uma enorme expansão – desde sua completa inexistência, em 1900, até estar presente em 78 Estados no mundo, em meados do século XXI (GUERRA, 2013).

O modelo liberal clássico garante igualdade aos cidadãos por meio da universalização de direitos. Os direitos civis básicos (direito à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade), os direitos políticos (direito ao voto, à criação de partidos e à configuração de um parlamento livre e representativo) e os direitos sociais (educação, saúde, aposentadoria, entre outros) garantem, supostamente, justiça social e bem-estar a todos[as] (PINHÃO; MARTINS, 2016). A liberdade aqui exposta é dual – defende-se tanto a liberdade *positiva* – o direito de participar nas tomadas de decisão coletivas – quanto a liberdade *negativa* – que se refere à não interferência e à independência das(os) cidadãs(ões) a respeito das(os) demais cidadãs(ões) e do Estado (GRAY, 1993 apud ROMANO, 2006)¹. O procedimento padrão no regime democrático liberal é a eleição de representantes para os poderes executivo, legislativo e judiciário. Tais representantes representam a “soberania do povo” e são estas(es) que definirão as normas constituintes do direito positivo – as normas a serem seguidas a fim de estabelecer-se o convívio em sociedade (ROMANO, 2006). *Há, ainda, uma ligação entre o advento da ciência moderna e a democracia liberal* – a educação em ciências está introduzida na cultura burguesa (CARSON, 1997).

A democracia liberal, baseada na igualdade, não encontra respaldo numa sociedade profundamente marcada por desigualdades sociais e econômicas como a

¹GRAY, J. **Liberalismo**. Buenos Aires: Nueva Imagen, 1993.

brasileira. Neste contexto, a suposta igualdade cidadão-cidadão não se sustenta, pois o *direito à propriedade privada e à acumulação irrestrita são responsáveis por uma desigualdade social sem tamanho. Na sociedade vinculada ao liberalismo, vigora forte individualidade, com sistemas voltados à competição entre as (os) diferentes cidadãs(ãos), guiadas(os) por ideais meritocráticos* (PINHÃO; MARTINS, 2016).

O vínculo entre democracia e liberalismo não é de uma total convivência cordial, dado que os princípios da democracia – autogoverno coletivo, participação de todas(os) na vida cívica, discussão pública de propostas e uma ausência de limites naquilo que a vontade popular pode decidir – conflitam com os da liberdade negativa defendidos pelo liberalismo – a proteção dos direitos individuais frente a decisões coletivas. O liberalismo considera as atividades públicas como custosas e sem aproveitamento: as instituições devem atuar de maneira neutra sem interferir na vida das(os) cidadãs(ãos) (BARRADAS, 2018). Barradas (2018) apresenta diversos problemas da democracia liberal representativa, dentre eles os diversos motivos que podem dificultar a eleição de representantes decentes, como as opiniões dos meios de comunicação, o favoritismo partidário, a compra de vontades, os benefícios pessoais e até mesmo ameaças e intimidações. Também se constitui em um problema a democracia como um mecanismo de controle inverso – ao invés da vontade do povo controlar os seus representantes, teríamos uma minoria (tais representantes) controlando a maioria – o povo. Outro problema é a transformação dos representantes em compradores de votos – ao oferecerem objetivos vastos e confusos (em busca da maioria dos votos) em suas campanhas, acabam por oferecer promessas que dificilmente – ou jamais – serão cumpridas. A apatia por parte das(os) cidadãs(ãos) é mais um problema – por acaso a vida público-política converteu-se em algo tão depreciável que temos que pagar a alguém para que vele por nós como se fôssemos incapazes (BARRADAS, 2018)?

A relação de congruência que a democracia liberal pressupõe entre o poder político e o povo e entre as(os) governantes e as(os) governadas(os) se rompeu, segundo o que nos aponta Guerra (2013), de maneira que hoje não é a política que governa e controla a economia, mas sim a última que governa aquela.

O modelo liberal multicultural baseia-se no liberalismo, mas com o desafio de pensar uma *relação diferenciada de cidadania* – o que o difere do modelo liberal tradicional, que trata todas as pessoas de modo igual. A *multiculturalidade* problematiza a universalidade dos direitos sociais e *garante o reconhecimento da diferença*, buscando,

dessa forma, tornar a sociedade mais justa e igualitária. É necessária a crítica à universalidade dos direitos sociais pois este, segundo o modelo multicultural, aplicar-se-ia principalmente aos homens brancos europeus, excluindo todo o restante de diferentes cores, credos e línguas presentes em nossa realidade social. O modelo liberal multicultural também não é, como nada é, imune a críticas, e suas falhas recaem sobretudo na dificuldade de gerenciar os conflitos existentes graças à pluralidade (PINHÃO; MARTINS, 2016).

2.2 A DEMOCRACIA REPUBLICANA

O modelo republicano nasce como crítica ao modelo liberal e à democracia representativa, com seu elitismo competitivo e sua severa distinção entre governantes e governados. Os fatos se invertem: ao invés do governo de uma maioria (governados) sob uma minoria (governantes) que os representa, temos a minoria passando a governar a maioria, por meio de disputas políticas, sociais e até mesmo medidas violentas para contenção de revoltas. As estruturas representativas, embora necessárias, não são suficientes – é preciso também democracias fortes e participativas (AGULLÓ, 2014).

O modelo republicano diferencia-se do liberal clássico por tentar “reafirmar o pertencimento dos indivíduos a uma comunidade, tendo como pressuposto a participação ativa dos cidadãos no processo político” (PINHÃO; MARTINS, 2016, p. 14). Neste modelo, o processo político adquire maior importância e é caracterizado como um processo de *socialização* e *autodeterminação*, o que demanda um compromisso ético e solidário entre as(os) cidadãs(ãos), tendo em vista que estas(es) estão situadas(os) em comunidades. Aqui, os direitos cívicos são *liberdades positivas* – por tratar-se de um processo de socialização no espaço do coletivo, *é possível a interferência da(o) outra(o)* (PINHÃO; MARTINS, 2016). Também se difere do modelo anterior por um maior controle direto das(os) cidadãs(ãos) sobre os seus representantes (AGULLÓ, 2014). Apostando no autogoverno do povo, *este modelo exige dos governantes (representantes) que se submetam às instruções e juízos dos representados, prestando contas e responsabilizando-se por sua ação representativa* (AGULLÓ, 2014). Embora a ideia de autogoverno seja uma evidente vantagem deste modelo em relação ao anterior, é um ideal inalcançável a nível de Estado-nação.

Tem por base três princípios fundamentais: *a liberdade* (ausência de dominação), *a virtude cívica* e o *autogoverno*. Apesar de trazer alternativas ao modelo liberal, é um

ideal inalcançável – não é possível pôr em prática todas as suas exigências (AGULLÓ, 2014). Não é possível abandonar completamente o modelo representativo, tendo em vista a inerente impossibilidade de todas(os) as(os) cidadãs(ãos) participarem ativamente dos processos de decisão.

É exigido da(o) cidadã(ão) que possua a virtude cívica – que seja politicamente ativa(o) e competente, além de bem informada(o) e consciente de seus deveres e responsabilidades cívicas – que se comprometa a atuar a serviço do bem público (PEÑA, 2000, p. 196 apud AGULLÓ, 2014, p. 226)². Isto sugere uma certa exigência meritocrática das(os) cidadãs(ãos), sob a pena de não haver uma deliberação genuína. Dado o caráter individualista das sociedades atuais, não há disponível hoje uma virtude cívica suficiente para sustentar uma democracia republicana (AGULLÓ, 2014). Para este tipo de democracia, é necessário um profundo processo de educação cívico-política, capaz de transformar uma(num) cidadã(ão) passiva(o) e conformista numa(num) cidadã(ão) ativa(o) e exigente com suas(seus) deputadas(os), senadoras(es) e com seu governo. Trata-se, assim, de uma(num) boa(bom) cidadã(ão) – pré-requisito de uma democracia republicana.

Ademais, tal democracia oferece poder à sociedade em processos de tomada de decisão, porém falha ao não levar em conta o papel de contradições e diferenças na construção de consensos e valores comuns (PINHÃO; MARTINS, 2016). Trata-se de um modelo tensionado com frequência quando há necessidade de tomadas de decisão, onde usualmente ocorrem conflitos e diferenças que devem ser levadas em conta, bem como alguma forma de gerenciar tais eventos. Ainda segundo Pinhão e Martins (2016), este modelo não resolve os problemas de injustiça social que vivenciamos em nossa sociedade, pois suas práticas educativas formam a(o) cidadã(ão) para o bom convívio, mas sem problematizar as desigualdades sociais. Mesmo de difícil ou inviável adoção completa, a democracia republicana é um ideal que está aí para ser analisado – tanto suas qualidades quanto seus defeitos – em virtude de um possível melhoramento de nossas sociedades representativas liberais.

2.3 A DEMOCRACIA PROCEDIMENTALISTA

Concebido por Habermas (1929-), filósofo da Escola de Frankfurt, este modelo – que se situa entre o modelo liberal e o republicano e busca garantir os direitos individuais

²Peña, J. **La ciudadanía hoy**. Problemas y propuestas. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2000.

situando o cidadão em um contexto cultural específico e em uma comunidade mais ampla – dialoga com a pluralidade étnica, cultural e linguística usando o conceito de esfera pública (PINHÃO; MARTINS, 2016). Busca “compatibilizar os procedimentos de um processo igualitário de deliberação com as formas realistas da tomada de decisão do sistema político das sociedades modernas” (MÜLLER NETO; ARTMANN, 2012, p. 3409). Segundo esse modelo, cabe à sociedade civil o fornecimento da base social das esferas públicas, as quais têm identidade frente ao sistema econômico e ao poder administrativo, acarretando num equilíbrio entre o dinheiro, o poder administrativo e a solidariedade, a qual deve ser fortalecida pelas esferas públicas (MÜLLER NETO; ARTMANN, 2012). As ações comunicativas geram um espaço social que se refere a uma estrutura comunicacional, e é essa estrutura que constitui a esfera pública. Um núcleo institucional – constituído por associações e organizações livres que ancoram as estruturas de comunicação da esfera pública – compõe a sociedade civil.

O processo deliberativo pode vir a gerar uma situação de conflito. Nesta situação, as partes envolvidas devem propor soluções para os seus problemas coletivos e delimitar motivos para elas, criticando as propostas e razões umas das outras. Dessa forma, as(os) participantes devem não só preocupar-se com seus interesses, mas ouvir e considerar os interesses das(os) outras(os), desde que conciliáveis com a justiça. Como o acordo entre as partes deliberantes deve acontecer baseando-se no argumento, não na ameaça e na força, esse modelo visa eliminar possíveis influências das diferenças de poder nos resultados políticos. As decisões políticas, aliás, precisam ser tomadas por intermédio de processos envolvendo todas as partes afetadas (ou seus representantes) em um processo de deliberação pública. Além do mais, deve-se sempre incentivar o surgimento de espaços e processos deliberativos entre elementos dissemelhantes e discordantes na comunidade política (YOUNG, 2014).

Nesse modelo é fundamental que os participantes de processos argumentativos criem regras a fim de se obter o consenso de todas(os) afetadas(os) (BUNCHAFT, 2009), consolidando, assim, o ato comunicativo guiado por procedimentos universais como forma de elaboração de consensos. Exigir que as(os) cidadãs(ãos) participem de discussões respeitadas com quem discordam é uma recomendação aceitável para o mundo ideal que a democracia procedimentalista (deliberativa) cria, afinal, neste todas(os) são iguais politicamente e encontram-se incluídas(os). Não devemos esquecer que não se trata do mundo real da política, entretanto, pois, neste, elites influentes,

representando segmentos sociais dominantes, têm poder sobre decisões e processos políticos. As deliberações são, fundamentalmente, um exercício das elites políticas que, tratando-se com respeito cordial, praticam a resolução de suas diferenças. Assim, são atividades excludentes, pois perpetuam as desigualdades ou têm outras variadas consequências injustas e maléficas. Mesmo os processos deliberativos preocupados com a inclusão acabam por ativar tendências estruturais pelas quais as(os) atrizes(atores) mais poderosas(os) e socialmente favorecidas(os) acabam tendo um maior acesso ao procedimento deliberativo, conseguindo, deste jeito, dominá-lo com os seus respectivos interesses e perspectivas (YOUNG, 2014). Por este motivo, Habermas critica o uso da ciência e da tecnologia como fontes soberanas de conhecimento nas tomadas de decisão – defende uma descentralização desse processo, ou seja, demove a ideia de universalização da ciência para a universalização do ato comunicativo (PINHÃO; MARTINS, 2016).

Resumindo as ideias desse modelo, podemos citar o próprio Habermas:

“o âmago da política deliberativa consiste precisamente numa rede de discursos e negociações, a qual deve possibilitar a solução racional de questões pragmáticas, morais e éticas” (HABERMAS, 1997, p. 47 apud ROUANET, 2013, p. 188)³.

Frisa-se aqui o caráter abstrato da teoria de Habermas, pois “a complexidade da sociedade *sempre* supera a teoria, por mais elaborada que esta seja” (ROUANET, 2013, p. 187, grifos no original) e o próprio Habermas é consciente disso.

2.4 A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

Importante crítico da globalização neoliberal contemporânea, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (1940-) é um dos autores defensores deste modelo. Para ele (2005, p. 35-36 apud MARQUES, 2008, p. 58)⁴:

[...] a globalização neoliberal não se limita a submeter ao mercado um número crescente de interações, nem a aumentar a taxa de exploração dos trabalhadores [...] veio mostrar, com acrescida e brutal clareza, que a exploração está ligada a muitas outras formas de opressão que afetam mulheres, minorias étnicas, povos indígenas, camponeses, desempregados, trabalhadores do setor informal, imigrantes legais e ilegais, subclasses de guetos urbanos, homossexuais e lésbicas,

³HABERMAS, J. **Direito e democracia**. Trad. Flávio Siebeneichler, v. II, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

⁴SANTOS, B. de S. **O Fórum Social Mundial**: manual de uso. Porto: Afrontamento, 2005.

crianças e jovens sem futuro digno. Todas essas formas de poder e opressão criam exclusão.

Critica também a igualdade imposta sobre as pessoas, pois a igualdade tende a excluir o diferente – aquilo que é homogêneo no começo não tarda a converter-se em violência excludente (SANTOS, 2005 apud MARQUES, 2008). O pensamento moderno é abissal, pois quando cria um conceito universal exclui outros universos (SANTOS, 2009), e a característica principal deste pensamento é a impossibilidade de copresença nos dois lados da linha – o lado de cá da linha, onde estão as epistemologias dominantes e o lado de lá da linha, onde condena-se as demais epistemologias à invisibilidade, ao não direito da existência. Ainda segundo o autor, são exemplos cruciais desse pensamento o conhecimento e o direito modernos. No primeiro, “o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia” (SANTOS, 2009, p. 25) e, no segundo, o direito oficial do Estado e o direito internacional, oficialmente reconhecidos, excluem todo um território social onde esses são impensáveis como fundamentos organizadores, ou seja, locais e culturas onde o próprio conceito de “legal” ou “ilegal” são definidos a partir de direitos não oficialmente reconhecidos (SANTOS, 2009). O autor afirma ainda que, na modernidade ocidental, “direitos humanos são [...] violados para que possam ser defendidos, a democracia é destruída para que se garanta sua salvaguarda e a vida é eliminada em nome da sua preservação” (SANTOS, 2009 p. 36).

Defende, ainda, a criação de um *contrato social democrático*, oposto ao em vigor hoje, que é excludente. Nesse novo contrato, a inclusão se daria por critérios de igualdade, mas também de diferença, além de incluir espaços-tempo locais, regionais e globais, e não haveria distinções críticas entre público e privado, entre economia, cultura e política e nem entre Estado e sociedade civil (MARQUES, 2008). A pluralidade, a indecibilidade e a incompletude seriam marcas características dessa democracia, que incorporaria propostas de reconhecimento cultural e inclusão social:

A prática da participação busca aprofundar e intensificar a democracia, quer reivindicando a legitimidade da democracia participativa, quer pressionando as instituições democráticas representativas para torná-las mais inclusivas, ou ainda buscando formas de complementaridade entre democracia participativa e representativa (MARQUES, 2008, p. 71).

Na democracia participativa, deve-se ir além do voto, buscando-se uma cultura de participação que se fundamenta no aprendizado e na construção coletiva. Os adeptos

desse modelo defendem mecanismos de controle da sociedade civil sob atos governamentais, sobretudo aqueles referentes à democracia para a esfera social (PEREIRA; CARVALHO, 2008). Almeja-se, por conseguinte, uma “repolitização global da prática social, desocultando novas formas de opressão e dominação” (MARQUES, 2008, p. 72). Trata-se, por fim, de “um dos campos sociais e políticos da emancipação social” (MARQUES, 2008, p. 74). Busca-se, dessa forma, um *pensamento pós-abissal*, que define a diversidade do mundo como infindável e ainda sem uma epistemologia adequada (SANTOS, 2009). Enfrenta a monocultura da ciência moderna com uma *ecologia de saberes*, que garante a pluralidade de conhecimentos heterogêneos (de onde a ciência moderna não está excluída), ou seja, “o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2009, p. 45). Assim, a diversidade epistemológica do mundo ainda está por ser construída.

Esse modelo não é imune a críticas. Para fins de implementá-lo, devemos lutar contra as linhas abissais usando instrumentos (conceituais, políticos, etc.) que não as reproduzam ou, de outra forma, devemos diferenciar alternativas ao capitalismo liberal de alternativas dentro deste capitalismo (SANTOS, 2009). Sobremaneira, uma tarefa nada simplória e bastante utópica, embora possamos encontrar alguns ideais presentes nesse modelo em alguns locais mundo afora, tanto em locais “desse lado da linha”⁵ – onde a democracia é dita liberal, mas apresenta algumas características da democracia participativa, como a ideia de orçamento participativo em algumas cidades do Brasil (Porto Alegre é um exemplo) – ou “do outro lado da linha”, onde as leis não são reconhecidas pelo direito do Estado ou pelo direito internacional. O modelo participativo surge como alternativa ao modelo liberal hegemônico, que sufoca nossas percepções de alternativas e acaba por ocupar a posição central dos modelos democráticos, definindo-se como “aquele que dá certo” (PEREIRA; CARVALHO, 2008). Como já foi visto, tal afirmação nada mais é do que puro mito.

2.5 A DEMOCRACIA RADICAL E PLURAL

Chantal Mouffe (1943-) e Ernesto Laclau (1935-2014), filósofos de vertente pós-crítica e pós-fundacionalista, estão por trás deste modelo de democracia, que admite as

⁵Referimo-nos aqui ao Brasil. Classificamos como locais “desse lado da linha” pois, embora colonizados e tendo sua cultura apagada (características de locais “do outro lado da linha”, tornados invisíveis e desconsiderados), ainda apresentam algumas características “desse lado da linha”, como o modelo de democracia liberal representativa capitalista.

relações de poder como constitutivas da sociedade. Assim, “a questão principal da política democrática não é como eliminar o poder, mas como constituir formas de poder compatíveis com os valores democráticos” (MOUFFE, 2003, p. 14). Nessa democracia, urge que estejamos abertos a todos os seus valores, o que significa o “abandono da aspiração de um fundamento único” (MARQUES, 2008, p. 63). Para Laclau e Mouffe, *todo sujeito é político* e, além disso, alguém descentrado, “constituído no ponto de interseção de uma multiplicidade de posições subjetivas” (MARQUES, 2008, p. 63). Ainda segundo os autores, a transformação social envolve, necessariamente, lutas políticas. Isso porque não se pode separar o processo de constituição das identidades sociais do processo de configuração do poder social – a criação da identidade social e a constituição da hegemonia política percorrem um mesmo caminho (GADEA, 2011).

O processo de criação da identidade dos grupos ou movimentos sociais é constituído por três momentos centrais: o primeiro é determinado por um *sistema de diferenças*, o segundo pela *deslocação* e o terceiro pela composição da *cadeia de equivalências*. No primeiro momento há “a fixação de posições, papéis ou expectativas de condutas, que marcam as pautas de comportamento dos [...] grupos ou agentes em questão” (GADEA, 2011, p. 95, tradução nossa) – constitui-se “um sistema estável de diferenças aceitas por todos os grupos” (GADEA, 2011, p. 95, tradução nossa). Já no segundo momento ocorre a deslocação, que é

a incapacidade de estabelecer com êxito uma fixação definitiva da identidade e da ordem social, na medida que existe sempre um exterior constitutivo, um *Outro* que põe em perigo a conformação de tal identidade fixa ou estável (GADEA, 2011, p. 96, tradução nossa).

E, por fim, no terceiro momento ocorre a constituição da cadeia de equivalências frente a um inimigo em comum. Há a definição de um campo de luta, bem como de um “nós” coletivo frente a um “eles” – “a linha divisória entre essas duas instâncias traça uma separação e forja uma identidade nova que é de natureza política” (GADEA, 2011, p. 96, tradução nossa). Tais equivalências contrapõem o sistema de diferenças anterior e buscam uma reorganização do tecido social – “o inimigo é o princípio que unifica as distintas ligações através dos significantes vazios, formando um ‘nós’” (GADEA, 2011, p. 96, tradução nossa). Esta forma de configuração da identidade é muito semelhante ao processo de configuração do poder político – trata-se da articulação hegemônica do poder. Dessa forma, tanto a identidade quanto a hegemonia “participam de uma lógica em comum que consiste na instauração de um princípio organizador de fragmentos

atravessado pela ambiguidade constitutiva entre estabilidade e instabilidade” (GADEA, 2011, p. 96, tradução nossa) – o poder e a identidade não pertencem “nem ao terreno da pura diferença, nem à ordem da pura unidade” (GADEA, 2011, p. 96, tradução nossa). E é essa permanente transição entre um espaço e outro que delimita o campo da pluralidade das sociedades democráticas e de suas(seus) cidadãs(ãos).

O conceito de hegemonia vem para “preencher um hiato que se abriu na cadeia de necessidades históricas” (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 7, tradução nossa). A hegemonia se refere a uma totalidade ausente, e às várias tentativas de recomposição e rearticulação que, “ao superar essa ausência original, tornaram possíveis as lutas que tivessem um significado e as forças históricas que fossem dotadas de uma plena positividade” (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 7, tradução nossa). Tal conceito surge “em um cenário tomado pela experiência de fragmentação e pela indeterminação das articulações entre lutas distintas” (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 13, tradução nossa).

A criação de um “nós” envolve a delimitação de um “eles”, vistos como adversários de existência legítima e de reconhecimento assegurado (MARQUES, 2008). O projeto de democracia radical e plural admite a multiplicidade, a pluralidade e o conflito, onde o último é legitimado e não pode ser eliminado por meios autoritários – a democracia pluralista “concede espaço para a expressão dos interesses e valores em conflito” (MARQUES, 2008, p. 65). O consenso, inclusive, sempre implica em exclusão. A democracia radical não pode superar os conflitos, mas estabelece a unidade “entre um contexto de conflitos e diversidade” (MARQUES, 2008, p. 65).

As forças antagônicas nunca desaparecerão e a política é caracterizada pelo conflito e pela divisão. É possível alcançar formas de acordo, mas são sempre parciais e provisórias, uma vez que o consenso se baseia necessariamente em atos de exclusão (MOUFFE, 1996, p. 95 apud MARQUES, 2008, p. 65)⁶.

Segundo Mouffe e Laclau, o campo do social é constituído de uma disputa entre projetos distintos, que tentam fixar seus significados ao redor de um *ponto nodal*⁷, fazendo-se, assim, hegemônicos (MARQUES, 2008). Sendo assim, discursos distintos tentarão ser dominantes e sê-lo-ão, no entanto, *temporariamente*, tendo em vista que:

“[...] a revolução democrática é um processo interminável, à medida que o projeto da democracia radical reconhece a impossibilidade de uma

⁶MOUFFE, C. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

⁷Ponto nodal é definido como um elemento particular de um campo discursivo que assume uma função estrutural universal (LACLAU; MOUFFE, 2001, tradução nossa), ou ainda “fixações parciais que limitam o fluxo do significado sobre o significante” (MOUFFE, op. cit., p. 103 apud MARQUES, 2008, p. 75).

completa realização da democracia e sua conquista final pela comunidade política” (MARQUES, 2008, p. 66).

O modelo aqui apresentado também não é imune a críticas. Enquanto Laclau e Mouffe postulam que significantes como democracia, liberdade e igualdade são vazios, Boaventura de Sousa Santos os percebe como estando a ser esvaziados pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Além disso, segundo McNay (2014 apud SANTOS; MENDES, 2018)⁸, por sua ênfase na ontologia, a democracia de Mouffe e Laclau ameaça se tornar um pensamento sem peso social. Recai, ainda, em um abstracionismo lógico excessivo e autorreferencial de práticas democráticas, com relevância questionável nos aspectos da exclusão e da opressão. Ademais, seu dissenso institucionalizado não é muito diferente da prática competitiva do pluralismo liberal, salvo o fato da democracia radical e plural estar associada às disputas dos grupos marginalizados e subjugados (SANTOS; MENDES, 2018).

2.6 A DEMOCRACIA EM UMA SOCIEDADE LIVRE

Esta dissertação teve origem com as leituras das obras de Feyerabend, por opção do autor. Em sua polêmica obra “A Ciência em uma sociedade livre” (2011a), Feyerabend faz diversas críticas às ciências e suas relações com a democracia. Como a ideia principal dessa dissertação surgiu devido às discussões das obras de Feyerabend (entre o autor e seus orientadores), disponibilizaremos neste espaço um breve relato de como a democracia era pensada por Feyerabend, sobretudo em uma sociedade livre.

Analisando as obras feyerabendianas, nota-se que sua maior preocupação era com o pluralismo das tradições e valores. Em uma sociedade livre, as distintas tradições devem apresentar os mesmos direitos (e deveres), pois, per se, *nenhuma tradição é boa ou má, mas apenas é* (FEYERABEND, 2011a). A questão do juízo de valor dado a uma tradição depende do foco de análise (geralmente dado por outra tradição), pois “uma tradição adota propriedades desejáveis ou indesejáveis somente quando comparada com alguma [outra] tradição” (FEYERABEND, 2011a, p. 37). Dessa forma, as religiões parecem débeis para a ciência, mas somente porque são analisadas com os valores ditados pela última (racionalismo).

O autor define sociedade livre como aquela em que é dado a *todas* as tradições igual acesso às posições de poder – a educação é um exemplo. Assim, tanto as religiões

⁸MCNAY, L. **The Misguided Search for the Political**: Social weightlessness in radical democratic theory. Cambridge: Polity, 2014.

quanto as ciências teriam o direito à educação⁹ (dentre outras posições de poder) - seus integrantes teriam o direito a uma educação de qualidade, e as próprias tradições teriam o direito a serem discutidas com as(os) e aprendidas pelas(os) estudantes. Tal argumento é defendido por Feyerabend: “Se as tradições têm vantagens apenas do ponto de vista de outras tradições, então escolher uma delas como base de uma sociedade livre é um ato arbitrário que só pode ser justificado recorrendo-se ao poder” (FEYERABEND, 2011a, p. 39). Defende que a estrutura básica de uma sociedade livre é uma estrutura protetora – as religiões devem ser protegidas das ciências, e estas assim a devem ser daquelas.

É válido dar importância também, segundo Feyerabend, à separação da Ciência e da sociedade, da mesma forma como a sociedade é separada das religiões. Isso se justifica, pois as ciências são um conjunto de tradições em pé de igualdade com e possuidoras dos mesmos direitos das religiões – embora seus defensores prezem pelo contrário. Decretar a ciência¹⁰ (ou a Razão) como a tradição que julga todas outras tradições *não é democrático* – é, isto sim, autoritário (FEYERABEND, 2011a).

À guisa de conclusão, uma sociedade livre *não será imposta*, mas surgirá naqueles locais em que as pessoas, ao solucionar problemas em colaboração, introduzirem as ditas estruturas de proteção. O mundo, segundo esse autor, não nos é dado diretamente, mas sim captado por meio das tradições – o que as torna, portanto, fundamentais (FEYERABEND, 2011a). O autor acredita que há uma realidade última (a natureza, ou ainda, o Ser)¹¹, mas que essa não nos é perceptível objetivamente¹² – somos limitados a conhecê-la subjetivamente, por meio de nossas percepções, teorias e tradições (FEYERABEND, 2006). Existem, assim, “realidades múltiplas”, pois assim as são as tradições.

Embora Feyerabend defenda que a pluralidade é benéfica ao mundo, sustentamos que a democracia defendida por ele é a liberal. Uma pluralidade de tradições para que as pessoas optem por aquelas que desejarem viver de acordo – trata-se, assim, da liberdade negativa e nota-se, também, foco demasiado nos indivíduos e

⁹Embora Feyerabend a critique persistentemente. “A educação muitas vezes põe limites às mentes” (FEYERABEND, 2011a, p. 49) e cf. (FEYERABEND, 2011b).

¹⁰Aqui refiro-me ao monstro mítico “Ciência”, que fala com uma única voz (cf. FEYERABEND, 2011b, 2017).

¹¹Cf. (FEYERABEND, 2006).

¹²Feyerabend é bastante crítico com relação a argumentos objetivos. Todos os argumentos, para ele, são subjetivos, pois dependentes da tradição utilizada (cf. FEYERABEND, 2011a, 2011b).

em seus direitos (civis, políticos e sociais). O autor também não parece preocupado com possíveis desigualdades ou, ao menos, não trata disso em suas obras – busca a igualdade de direitos e presume que esses trarão a justiça e a igualdade a todas(os), mais uma similitude com o modelo liberal, ainda que multicultural.

Dessa maneira, concluímos este breve capítulo, que nos dá uma ideia geral sobre a democracia e seus diversos tipos, e mostra que nenhuma está isenta de críticas. Passamos agora para uma importante parte da pesquisa aqui apresentada, o estado da arte das pesquisas em revistas nacionais da área de ensino dos últimos anos (1999-2019).

3 O ESTADO DA ARTE DEMOCRÁTICO: REVISITANDO O CONCEITO DE DEMOCRACIA – UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Agora que já temos o referencial teórico pré-definido, apresentamos o estado da arte em estudos sobre democracia, educação democrática e gestão democrática no Brasil entre 1999 e 2019.

3.1 METODOLOGIA

Focamos no tema principal dessa dissertação – democracia, tal que essa foi a palavra alvo de buscas. Embora não se tenha descartado o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), preferiu-se a busca nos próprios sites das revistas escolhidas – as de Qualis A1 e A2 da área de Ensino do quadriênio 2013-2016, excetuando-se as de educação matemática¹³, ciências da saúde¹⁴ (enfermagem, medicina, esportes, educação física, etc.), ciências do comportamento (psicologia) e administração, bem como as revistas internacionais. Adicionalmente, também se excluiu do catálogo de revistas pesquisadas a revista “Estudos feministas”, devido ao alto número de artigos já encontrados até então¹⁵. Queríamos analisar como conceito de tamanha importância vinha se comportando durante os últimos anos, motivo pelo qual definiu-se uma margem temporal de 21 anos (1999-2019).

A palavra de busca escolhida foi “democracia”. O processo de busca se deu em três momentos: a) se havia a palavra de busca no título; b) se havia a palavra de busca nas palavras-chave e c) se havia a palavra de busca no resumo. Dessa forma, foram pré-selecionados 264 artigos. Após, excluiu-se aqueles em que o foco do artigo não era alguma forma de democracia, educação democrática ou gestão democrática. Assim, 202 artigos foram pré-escolhidos para leitura, conforme exposto na tabela abaixo:

¹³Incluiu-se, no entanto, aquelas revistas que tratavam de temas mistos, por exemplo, aquelas que tratavam de ciências da natureza e matemática.

¹⁴Incluiu-se na pesquisa aquelas revistas que tratavam desses assuntos *entre outros*, ou seja, temas mistos, por exemplo, “Ensino, saúde e ambiente”.

¹⁵Esta revista foi a última a ser pesquisada. Embora se tenha encontrado alguns artigos relacionados com as democracias, já se tinha obtido um número razoavelmente grande de artigos, motivo pelo qual a revista foi deixada de lado.

Tabela 01 – Tabela contendo as revistas onde procurou-se os artigos e seus QUALIS, os artigos pré-selecionados que se encaixavam nos critérios de busca (N1) e os artigos pré-selecionados para leitura (N2)

(continua)			
Revista	N1	N2	Qualis
Ambiente e Sociedade	8	4	A1
Cadernos CEDES	6	0	A1
Cadernos de Pesquisa	4	4	A1
Ciência & Educação	2	1	A1
Currículo sem Fronteiras	20	20	A1
Educação & Sociedade	31	31	A1
Educação e Pesquisa	19	19	A1
Educação e Realidade	6	6	A1
Educação em Revista	6	6	A1
Educar em Revista	16	16	A1
Ensaio - Aval. Pol. Púb. Ed.	6	6	A1
Ensaio - Pesq. Ed. Ciênc.	2	2	A1
História da Educação	12	0	A1
Meta: Avaliação	2	1	A1
Pro-posições	5	3	A1
Revista Brasileira de Educação	7	7	A1
Revista Brasileira de Educação Especial	0	0	A1
Revista Brasileira de Ensino de Física	1	0	A1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	3	2	A1
Acta Scientiae	0	0	A2
Alexandria	1	1	A2
Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemática	0	0	A2
Revista Areté	0	0	A2
Atos de Pesquisa em Educação	3	2	A2
Anais da Academia Brasileira de Ciências	0	0	A2
Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior	10	7	A2
Caderno Brasileiro de Ensino de Física	2	0	A2
Contexto & Educação	9	6	A2
Educação e Cultura Contemporânea	6	5	A2
Educação Unisinos	9	6	A2
Ensino em Revista	1	0	A2
Ensino, Saúde e Ambiente	0	0	A2
Estudos em Avaliação Educacional	2	1	A2
História, Ciências, Saúde	3	1	A2
Imagens da Educação	2	0	A2
Interfaces Científicas - Educação	1	0	A2
Interfaces da Educação	2	1	A2
Investigações em Ensino de Ciências	0	0	A2
Revista Matéria	0	0	A2
Nuances - Estudos sobre Educação	2	2	A2
Reflexão e Ação	4	2	A2

Tabela 01 – Tabela contendo as revistas onde procurou-se os artigos e seus QUALIS, os artigos pré-selecionados (que se encaixavam nos critérios de busca) (N1) e os artigos pré-selecionados para leitura (N2)

Revista	(conclusão)		
	N1	N2	Qualis
RenCiMa - Revista de Ensino de Ciências e Matemática	0	0	A2
Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia	1	1	A2
Revista Brasileira de História da Educação	2	0	A2
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	3	3	A2
Revista Cocar	2	2	A2
Revista Contemporânea de Educação	3	2	A2
Revista de Educação, Ciências e Matemática	0	0	A2
Revista de Educação do Cogeime	4	4	A2
Revista de Educação Pública	4	3	A2
Revista Diálogo Educacional	1	1	A2
Revista Educação em Questão	7	7	A2
Revista Educação Especial	2	0	A2
Revista Eletrônica de Educação	10	10	A2
Revista Exitus	3	2	A2
Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade	1	0	A2
Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação	1	1	A2
Revista Tempos e Espaços em Educação	2	0	A2
Revista Semina: Ciências Biológicas e da Saúde	0	0	A2
Revista Trabalho & Educação	3	2	A2
Revista Trabalho, Educação e Saúde	2	2	A2
TOTAL	264	202	

Fonte: elaborada pelo autor

Com os 202 artigos pré-selecionados para leitura, aplicou-se novo critério de seleção. Foram excluídos os artigos que não tratavam de experiências brasileiras sobre o tema, por exemplo, relatos de experiências em outros países, exclusivamente. Foram selecionados apenas alguns artigos que tratavam de relatos de experiência muito específicos, como “democracia na cidade X”, por exemplo. Foram selecionados apenas os artigos que tratavam sobre o tema “*democracia*”, “*educação democrática*” e/ou “*gestão democrática*” especificamente no Brasil (ou que não estabelecessem um local específico, mas falassem em temas democráticos no geral). Com os novos critérios de seleção, restaram 106 artigos, conforme tabela abaixo:

Tabela 02 – Revistas (com o respectivo Qualis) e quantidade de artigos selecionados para a revisão (N3)

(continua)

Revista	Qualis	N3
Ambiente & Sociedade	A1	3
Cadernos CEDES	A1	0
Cadernos de Pesquisa	A1	4
Ciência & Educação	A1	1
Currículo sem Fronteiras	A1	9
Educação & Sociedade	A1	8
Educação e Pesquisa	A1	9
Educação & Realidade	A1	2
Educação em Revista	A1	3
Educar em Revista	A1	7
Ensaio - Aval. Pol. Públ. Ed.	A1	3
Ensaio - Pesq. Ed. Ciênc.	A1	2
História da Educação	A1	0
Meta: Avaliação	A1	1
Pro-posições	A1	1
Revista Brasileira de Educação	A1	2
Revista Brasileira de Educação Especial	A1	0
Revista Brasileira de Ensino de Física	A1	0
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	A1	0
Acta Scientiae	A2	0
Alexandria	A2	0
Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemática	A2	0
Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências	A2	1
Atos de Pesquisa em Educação	A2	2
Anais da Academia Brasileira de Ciências	A2	0
Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior	A2	7
Caderno Brasileiro de Ensino de Física	A2	0
Contexto & Educação	A2	4

Tabela 02 – Revistas (com o respectivo Qualis) e quantidade de artigos selecionados para a revisão (N3)

(continuação)

Revista	Qualis	N3
Educação e Cultura Contemporânea	A2	3
Educação Unisinos	A2	4
Ensino em Revista	A2	0
Estudos em Avaliação Educacional	A2	0
História, Ciências, Saúde	A2	1
Imagens da Educação	A2	0
Interfaces Científicas - Educação	A2	0
Interfaces da Educação	A2	1
Investigações em Ensino de Ciências	A2	0
Revista Matéria	A2	0
Nuances - Estudos sobre Educação	A2	1
Reflexão e Ação	A2	1
RenCiMa - Revista de Ensino de Ciências e Matemática	A2	0
Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia	A2	1
Revista Brasileira de História da Educação	A2	0
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	A2	2
Revista Cocar	A2	1
Revista Contemporânea de Educação	A2	1
Revista de Educação, Ciências e Matemática	A2	0
Revista de Educação do Cogeime	A2	2
Revista de Educação Pública	A2	1
Revista Diálogo Educacional	A2	1
Revista Educação em Questão	A2	5
Revista Educação Especial	A2	0
Revista Eletrônica de Educação	A2	7

Tabela 02 – Revistas (com o respectivo Qualis) e quantidade de artigos selecionados para a revisão

Revista	Qualis	N3
Revista Exitus	A2	2
Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade	A2	0
Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação	A2	1
Revista Tempos e Espaços em Educação	A2	0
Revista Semina: Ciências Biológicas e da Saúde	A2	0
Revista Trabalho & Educação	A2	2
Revista Trabalho, Educação e Saúde	A2	0
TOTAL		106

Fonte: elaborada pelo autor

Estes 106 artigos constituem o nosso estado da arte democrático.

3.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os artigos selecionados foram classificados em três categorias: aqueles que tratavam de *democracia*, ou seja, discussões acerca dos tipos de democracia (conforme explicitado no capítulo 2 – referencial teórico), ou, ainda, aqueles que usavam autores não incluídos no nosso referencial teórico; aqueles que tratavam de *educação democrática*, ou seja, que discutiam sobre o sistema de ensino, currículo, escolaridade, etc. e aqueles que tratavam de *gestão democrática*, logo, que tratavam do modo organizacional da escola e das universidades, com enfoque na gestão. Por geralmente estarem correlacionados com comunidades escolares, conselhos escolares ou conselhos municipais/estaduais de educação, também foram inseridos nessa categoria os artigos que enfocavam nesses tópicos. É válido enfatizar que as categorias não são excludentes – pode haver artigos que se encaixam em mais de uma categoria. Nestes casos, a categorização foi baseada em critério pessoal do autor dessa dissertação sobre qual era o tema fundamental tratado no artigo classificado, ou aquele tratado com maior ênfase. As categorias de classificação bem como os artigos analisados estão representados nas tabelas abaixo:

Tabela 03 – Artigos classificados que tratam de democracia e as revistas em que foram publicados (N3)

Democracia	Revista
REIS, 2009	Contexto & Educação
GANDIN; HYPOLITO, 2003	Currículo sem Fronteiras
MARQUES, 2008	Educação & Sociedade
ESTÊVÃO, 2006	Educação e Pesquisa
PINHÃO; MARTINS, 2016	Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências
RAMOS, 2014	História, Ciências, Saúde
RUIZ; CZERNISZ; FERNANDES, 2018	Reflexão e Ação
SILVA, 2009	Revista Eletrônica de Educação
PANSARDI; SCHLESENER, 2007	Trabalho e Educação
ABERS et al., 2009	Ambiente & Sociedade
FREY, 2001	Ambiente & Sociedade
LENZI, 2009	Ambiente & Sociedade
IULIANELLI, 2016	Currículo sem Fronteiras
VARGAS, 2013	Contexto & Educação
PINEDA RIVERA, 2004	Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 04 – Artigos que tratam de educação democrática e as revistas em que foram publicados

(continua)

Educação Democrática	Revista
DALBOSCO, 2015	Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior
MORETTO; FIORESE, 2019	Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior
BARBOSA, 2010	Cadernos de Pesquisa
LOPES, 2012	Cadernos de Pesquisa
MOGILKA, 2003	Cadernos de Pesquisa
CATARINO; QUEIROZ; ARAÚJO, 2013	Ciência & Educação
MEURER, 2009	Contexto & Educação
SCHMIDT, 2013	Contexto & Educação
MACEDO, 2004	Currículo sem Fronteiras
MCCOWAN, 2006	Currículo sem Fronteiras
SANTOMÉ, 2001	Currículo sem Fronteiras
TEDESCHI; PAVAN, 2017	Currículo sem Fronteiras
CABRAL, 2016	Educação & Sociedade
KELLNER; SHARE, 2008	Educação & Sociedade
PATACHO, 2011	Educação & Sociedade
CRICK, 2015	Revista Educação e Cultura Contemporânea

Tabela 04 – Artigos que tratam de educação democrática e as revistas em que foram publicados

Educação Democrática	Revista
ARAÚJO, 2000	Educação e Pesquisa
BRANCO, 2010	Educação e Pesquisa
FERNANDES; ARAÚJO; DUJO, 2018	Educação e Pesquisa
WESTHEIMER, 2015	Educação & Realidade
ALMEIDA, 2019	Revista Educação em Questão
GALIANI; MACHADO, 2004	Revista Educação em Questão
NASCIMENTO; FAVORETO, 2018	Revista Educação em Questão
VITORINO, 2014	Educação em Revista
BAQUERO; BAQUERO, 2005	Educação Unisinos
ESPEJO, 2012	Educar em Revista
LIMA, 2011	Educar em Revista
MIRANDA; SILVA, 2010	Interfaces da Educação
OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017	Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências
GARCIA-PÉREZ; MONTERO, 2017	Revista Brasileira de Educação
GUILHERME; PICOLI, 2018	Revista Brasileira de Educação
COUTINHO; FIGUEIREDO; SILVA, 2016	Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia
CASSAB, 2008	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
TARDELI, 2014	Revista de Educação do Cogeime
PASQUARELLI; CHIRINÉA, 2017	Revista Eletrônica de Educação
TONINI; SILVA, 2013	Revista Eletrônica de Educação
STEVENSON, 2018	Cadernos de Pesquisa
CERRI; PLÁ, 2008	Atos de Pesquisa em Educação
FARIAS, 2011	Atos de Pesquisa em Educação
DIAS SOBRINHO, 2013	Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior
REIGOTA, 2007	Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior
SEVERINO, 2009	Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior
BEANE, 2003	Currículo sem Fronteiras
PERONI, 2018	Currículo sem Fronteiras
VITORINO; SILVA, 2018	Educação & Sociedade
BRANCO, 2014	Educação e Pesquisa
FONSECA, 2014	Educação e Pesquisa
PARO, 2002	Educação e Pesquisa
PARO, 2010	Educação e Pesquisa
FONSECA, 2018	Educar em Revista
GIROUX, 2010	Educar em Revista
BATISTA, 2015	Ensaio - Aval. Pol. Púb. Ed.
FERREIRA, 2019	Ensaio - Aval. Pol. Púb. Ed.
PONTUAL, 2016	Revista Cocar

(continuação)

Tabela 04 – Artigos que tratam de educação democrática e as revistas em que foram publicados

(conclusão)	
Educação Democrática	Revista
SEPULVEDA; SEPULVEDA; FERNANDES, 2015 ESCOTT, 2015 RODRIGUES, 2008	Revista Contemporânea de Educação Revista de Educação do Cogeime Trabalho & Educação

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 05 – Artigos que tratam de gestão democrática e as revistas em que foram publicados

(continua)

Gestão Democrática	Revista
FREITAS, 2007	Educação & Sociedade
LIMA, 2014	Educação & Sociedade
ROVIRA, 2000	Educação e Pesquisa
MARTINS, 2016	Educação & Realidade
SILVA, 2008	Revista Educação em Questão
SOUZA, 2009	Educação em Revista
LIMA; ARANDA; LIMA, 2012	Ensaio - Pesq. Ed. Ciênc.
CARVALHO, 2013	Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior
DRABACH; MOUSQUER, 2009	Currículo sem Fronteiras
MARQUES, 2012	Educação & Sociedade
ZIENTARSKI; MENEZES; SILVA, 2019	Educação em Revista
ABDIAN, 2018	Educar em Revista
BOTLER, 2018	Educar em Revista
LIMA, 2018	Educar em Revista
MARQUES, 2006	Ensaio - Aval. Pol. Púb. Ed.
PEREIRA, 2011	Meta: Avaliação
BARÃO; GONÇALVES, 2016	Revista Educação e Cultura Contemporânea
BERNADO; BORDE, 2016	Revista Educação e Cultura Contemporânea
COSTA, 2004	Educação Unisinos
NEUVALD; COLLARES, 2018	Educação Unisinos
PEREIRA; ZIENTARSKI; SAGRILLO, 2012	Educação Unisinos
ESQUINSANI, 2013	Nuances: Estudos sobre Educação
CARVALHO; DUARTE; TÁVORA, 2015	Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior
GUIMARÃES, 2012	Revista de Educação Pública
LIMA; RAIMANN; SANTOS, 2018	Revista Diálogo Educacional
ARANDA; SENNA, 2006	Revista Educação em Questão
LUIZ, 2010	Revista Eletrônica de Educação
MEDEIROS, 2013	Revista Eletrônica de Educação
STÜRMER, 2011	Revista Eletrônica de Educação
VIEIRA; VIDAL, 2019	Revista Eletrônica de Educação

Tabela 05 – Artigos que tratam de gestão democrática e as revistas em que foram publicados

(conclusão)	
Gestão Democrática	Revista
COSTA, 2017	Revista Exitus
SILVA; SANTOS, 2018	Revista Exitus

Fonte: elaborada pelo autor

É válido assinalarmos que são raros os artigos que versam sobre tema de tal importância (democracia), publicados em revistas de educação em ciências – do total de 106 artigos, apenas sete estão publicados em tais revistas, totalizando 6,6% do total de artigos. Embora o tema possua similitudes com a área de educação, não podemos esquecer que também deveria ser do interesse da área de educação em ciências, afinal, diversas são as linhas de pesquisa relacionadas, como o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), Alfabetização e Letramento científicos, questões sociocientíficas, entre outras.

3.2.1 A DEMOCRACIA NOS ARTIGOS SELECIONADOS

Do total de 106 artigos, 15 deles (14,2%) foram classificados como tratando de “democracia”. Neste quesito, espera-se encontrar artigos que cite autores que versem sobre o tema – espera-se encontrar discussões relacionadas com o exposto no capítulo 2 (referencial teórico). É o que encontramos em Gandin e Hypolito (2003), que trata de uma entrevista com o memorável Boaventura de Sousa Santos, ou em Marques (2008) – presente no referencial teórico – que versa sobre as democracias participativa (proposta por Boaventura) e radical e plural (proposta por Laclau e Mouffe). Nessa classificação, também se encontram Pinhão e Martins (2016) – também presentes em nosso referencial teórico – e Ramos (2014), que entrevista Chantal Mouffe.

Quanto ao restante de artigos classificados no tópico “democracia”, esses trazem as mais diversas relações entre esse tema e outros estudos. Abers *et al.* (2009), Frey (2001) e Lenzi (2009) relacionam o tema à área ambiental – Abers *et al.* salientam que a participação, importante característica de uma democracia (sobretudo a participativa), tem três funções primordiais: “promover a inclusão política”, “estimular processos deliberativos interativos” e “aumentar o controle da sociedade sobre o Estado” (ABERS *et al.*, 2009, p. 117). Partindo dessas três funções, buscam “explorar vários aspectos do processo participativo no âmbito dos comitês e consórcios intermunicipais de bacias hidrográficas” (ABERS *et al.*, 2009, p. 117) de diversas partes do Brasil. Sem a menor dúvida, tais autores têm em mente o modelo participativo de democracia.

Frey (2001) analisa algumas concepções de desenvolvimento sustentável, com enfoque maior nas dimensões do modelo político-administrativo, no papel do Estado e no potencial democrático dessas concepções. São analisadas as seguintes concepções: abordagem econômico-liberal de mercado, abordagem ecológico-tecnocrata de planejamento e abordagem política de participação democrática. Conclui que tanto os problemas ambientais globais quanto os locais estão interconectados às grandes questões do processo de modernização – o modo prevalente do desenvolvimento capitalista, o modo predatório de apropriação dos recursos naturais, a justiça social, o crescente individualismo e a perda do espírito coletivo e a democratização são exemplos. Podemos identificar nesse autor um forte apelo crítico à democracia (neo)liberal e a seu processo constante de expansão global “irrefreável”.

Lenzi (2009) constrói seu argumento visando dois tipos de democracia ambiental: democracia deliberativa e democracia associativa. Na democracia deliberativa, é mais provável que ocorra uma avaliação dos bens ambientais enquanto bens públicos, pois, em instituições deliberativas, “pressupõe-se que os argumentos devam ser colocados em termos do bem comum e não do bem-estar individual” (LENZI, 2009, p. 24). Fica evidente, aqui, a semelhança com a democracia procedimentalista de Habermas (um tipo de democracia deliberativa), sobretudo no processo público de deliberação, focado no bem comum e não somente no bem estar individual. Quando aplicado ao tema ambiental, esse modelo presume uma intersubjetividade coletiva, pois “a sustentabilidade diz respeito mais a questões vinculadas com o bem estar de outros[as], como as gerações futuras e entidades não humanas” (BARRY, 1996 apud LENZI, 2009, p. 21)¹⁶. Na democracia associativa, a liberdade de associação é preceito básico, o que garante, ainda, a realização de liberdades individuais. Esta democracia implicaria um repasse gradual das atividades realizadas pelo Estado para associações aptas, reorganizando a oferta de serviços essenciais por meio do associativismo (LENZI, 2009). Ainda segundo o associativismo:

A destruição dos bens comuns tende a ser o resultado de indivíduos que se encontram separados uns dos outros e que pautam as suas decisões a partir dos próprios interesses num contexto caracterizado pela competição (LENZI, 2009, p. 28).

¹⁶BARRY, J. Sustainability, political judgement and citizenship: connecting green politics and democracy. In: DOHERTY, B.; GEUS, M. (Org.). **Democracy and green political thought**. Londres: Routledge, 1996.

Classificamos a democracia associativa exposta neste artigo como um híbrido entre a democracia deliberativa habermasiana e a democracia participativa, com críticas à democracia liberal. Esse hibridismo se revela a partir de uma ênfase nas associações e organizações comandadas pelas(os) cidadãs(ãos), em que há processos deliberativos (Habermas) e um foco na participação popular – a característica principal da democracia participativa. Também apresenta um tom crítico quanto à individualidade exacerbada, característica da democracia (neo)liberal. Sabe-se, entretanto, que esta democracia está centrada nas ideias de Hirst (1994 apud LENZI, 2009)¹⁷ e tem como princípio a liberdade de associação, pois estas possibilitam e facilitam a realização de liberdades e interesses individuais, além de proporcionarem a socialização cívica e a educação política das(os) cidadãs(ãos), além de estimular a deliberação política e a criação de esferas públicas¹⁸ (LENZI, 2009).

Pansardi e Schlesener (2007) trazem as ideias de Gramsci (filósofo italiano marxista) para o debate sobre democracia. No Estado liberal, as classes dominantes são hegemônicas devido a um processo de submissão dos outros grupos por meio da coerção, cooptação ou divulgação de seus valores, que passam a ser parte do senso comum – assimiladas, assim, pelas classes dominadas. Gramsci é altamente crítico com o capitalismo liberal (como esperado, aliás, de um filósofo marxista), e defende uma emancipação da classe trabalhadora, até que “a necessidade da divisão social desapareça” (PANSARDI; SCHLESENER, 2007, p. 34). Para tal, há a necessidade de uma nova gestão democrática que abandone os valores do individualismo, do mercado e do consumo e passe a considerar sentimentos coletivos de solidariedade amparados por uma capacidade crítica consciente (PANSARDI; SCHLESENER, 2007, p. 34). Gramsci fundamenta-se nos ideais marxistas, que são a base da Escola de Frankfurt que, desde 1960, passou a guiar-se pelos trabalhos de Habermas. Cabe-nos, portanto, fundamentar as ideias de Gramsci com propósitos deliberativos e democráticos, visando uma mudança radical na sociedade de classes e demandando diversas rupturas no núcleo da sociedade capitalista liberal.

Estêvão (2006) trata dos direitos humanos e sua intrínseca relação com aspectos democráticos. Mais especificamente, usa a linha da democracia deliberativa de Habermas, que tem como base uma associação democrática “cuja justificação assenta

¹⁷HIRST, P. Q. **Associative democracy**: new forms of economic and social governance. Cambridge: Polity Press, 1994.

¹⁸O que nos leva, mais uma vez, à democracia procedimentalista de Habermas.

em argumentos públicos e racionais entre cidadãos iguais” (ESTÊVÃO, 2006, p. 88). Defende que a democracia moderna é “inconcebível sem referência aos direitos e à justiça” (ESTÊVÃO, 2006, p. 87), o que é reforçado pela democracia habermasiana, que tem na elaboração de consensos sobre bens comuns um forte apelo.

Reis (2009) acrescenta à nossa reflexão as ideias de Tocqueville¹⁹. Segundo Reis, Tocqueville afirma que para se chegar a um futuro democrático há a exigência de se estabelecer um meio de construção colaborativa de conjunturas políticas de *respeito e participação*. Tocqueville compreende o processo democrático como uma atribuição do Estado, caracterizada tendo em vista a *igualdade* e a *liberdade* de suas(seus) cidadãs(ãos). Trata-se, claramente, de um modelo de democracia liberal, embora dotado de críticas constantes ao longo do artigo.

Ruiz, Czernisz e Fernandes (2018) partem da premissa que *os ideais neoliberais não são democráticos*, e, ao contrário, têm desconstruído as garantias sociais alcançadas na época de redemocratização do Brasil. Identificam três tipos de propostas políticas – a progressista, a neoliberal e a reformista. A proposta progressista objetiva a suplantação do modelo produtivo atual e luta pela instituição da civilidade socialista, muito além do capital (MÉSZAROS, 2005 apud RUIZ; CZERNISZ; FERNANDES, 2018)²⁰. A proposta neoliberal (conservadora) preza pela continuidade do sistema capitalista e do livre mercado, sendo, assim, adversa à socialização dos benefícios públicos – tratados como conveniências – uma vez que sobrecarregam o Estado. Já a terceira proposta – reformista – empenha-se, também, na inalteração do sistema, mas, ao contrário da proposta neoliberal, recomenda pactos e modificações – que são, no entanto, incapazes de alterar a economia significativamente. As autoras preocupam-se também com a mercantilização da educação, sobretudo da educação superior. Tendo em vista a rápida expansão das faculdades e universidades privadas, torna-se evidente a debilidade do ofertamento público e a vulnerabilidade do Estado quanto à garantia do direito à educação. Findam o artigo reafirmando que a expansão neoliberal é contrária ao avanço da democracia em seu pleno sentido (é favorável somente à democracia liberal, fundamentada no sufrágio universal) e que os déficits políticos e coletivos acabam nítidos na permuta de políticas públicas perseverantes por projetos circunstanciais – uma

¹⁹Alexis de Tocqueville foi um pensador político, historiador e escritor francês, conhecido por suas análises da Revolução Francesa, da democracia norte-americana e da evolução das democracias ocidentais em geral (ALEXIS..., 2020).

²⁰MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

mudança social substancial parece estar cada vez mais dispersa. O artigo ora debatido trata do processo de democratização da educação pública brasileira sob o projeto liberal de democracia, ao qual o artigo é vinculado, portanto.

Silva (2009) examina o parecer comunitarista de democracia e a sua similitude com a gestão da educação. A reivindicação por prestação de contas é fulcral para a democracia deliberativa, ao contrário da participação direta – esta, inclusive, não deve ser suscitada seja qual for o preço. Ela torna-se interessante somente quando favorece a formação de cidadãos(ões) críveis – aquelas(es) capacitadas(os) a negociar com caráter equitativo e complacente e a disporem-se a acordar tão só quando conveniente. A participação não é virtuosa para a democracia liberal, dado que esta não considera a participação política como genuína da natureza humana. O corpo social é o alicerce para que se considere a participação como modo de viver, como “um bem em si mesmo para as pessoas formadas em uma mesma tradição democrática” (SILVA, 2009, p. 119). A liga comunitarista irrompe como discordância ao protótipo liberal de coletividade, o qual presume a emancipação do indivíduo compreendido abstratamente como liberto e afim. As(os) comunitaristas concebem um eu incluso em uma conjuntura flexível – em uma tradição – oposto ao eu livre, racional e independente do contexto liberal. Ainda sob o ponto de vista dos comunitaristas, “as sociedades são comunidades constituídas em vista de bens comuns” (SILVA, 2009, p. 119) e para se determinar quando uma dada sociedade é justa, deve-se recorrer para a sua cultura e para as suas tradições, mas não a um padrão intangível de direitos universais. A política do reconhecimento para a tradição comunitarista é focada na garantia de se ser diferente e nas demandas políticas de recursos em prol dessa garantia – “a diferença substantiva (particular e comunitária) deve vencer a igualdade universal do direito formal dos estados liberais” (SILVA, 2009, p. 120). Ainda segundo essa tradição, é fundamental a promoção da participação em deliberações coletivas, visto que esta é elementar à natureza humana, sob risco dos indivíduos não se satisfazerem completamente – tornando-se apartados da sociedade ou sem o seu direito à liberdade, já que esta é percebida em sua essência positiva de atuação (SILVA, 2009, p. 120). A formação da identidade dá-se como consequência do pertencimento a uma comunidade e, para tal, a escola deve estabelecer-se como instituição democrática – elaborada pela população local para assumir as suas carências educativas próprias. O coletivo é fundamento do individual – “as escolhas [...] individuais

refletem o reconhecimento de deveres definidos coletivamente através de exemplos e companheirismos” (SILVA, 2009, p. 122, grifo nosso).

Embora tenha ideais notáveis, o comunitarismo não é imune a reprovações, cuja principal é o risco de fazer-se totalitário, impondo um bem comum a toda a sociedade. Ao ser analisado mais profundamente, percebe-se que o comunitarismo também *não* é incompatível com o capitalismo e nem com uma sociedade regrada pelas leis do mercado, o que o torna um tanto ineficaz quanto a objetivos mais radicais que visam um abandono desse sistema, visto que há sistemas democráticos mais radicais e eficazes com este objetivo (SILVA, 2009). Ao longo do artigo, o autor discorre sobre diferentes tipos de democracias – vale citar a liberal, a procedimentalista/deliberativa e, por fim, as democracias com tom mais crítico, dentre as quais a democracia participativa é um exemplo.

Iulianelli (2016) nos dá, a partir de um olhar habermasiano dos conceitos de liberdade e de aprendizagem comunicativas, uma maneira de constatar como episódios sociais (como as manifestações de junho de 2013 no Brasil) têm planejamentos pedagógicos qualificados a proceder a uma democracia deliberativa.

Vargas (2001) propõe uma nova corrente ética baseada na ética do cuidado que, desenvolvida em locais públicos, “requer deliberação, argumentação, pluralismo, respeito à diversidade, exercício de direitos políticos e culturais” (VARGAS, 2001, p. 31, tradução nossa). Tal corrente educa tendo em vista consensos sociais, capazes de estruturar a ação social e instituir espaços públicos lícitos (VARGAS, 2001). Ainda segundo o autor, uma democracia deliberativa mantém-se sob uma ordem voluntária, firmada a partir “da educação, do desenvolvimento de lideranças morais, de resolução pacífica de controvérsias, da cultura comunitária, da participação e comunicação cidadãs, da tolerância e da não-discriminação” (VARGAS, 2001, p. 33, tradução nossa). Dado o exposto, Vargas (2001) vincula-se à democracia deliberativa/procedimentalista.

Pineda Rivera (2004) sustenta que a democracia é uma ideologia que, a despeito de suas contradições, consiste na única maneira de governar nossas vidas dadas nossas falhas e limitações. Define quatro critérios mínimos para se julgar algo como democrático: princípios gerais de ação legítima e de regras de conhecimento público (ex.: a Constituição); participação dos afetados por um dado assunto nas decisões tomadas (participação cidadã); mecanismos pelos quais se possam fazer valer os direitos reconhecidos aos indivíduos e se façam cumprir os compromissos publicamente

assumidos e o direito a manifestações (favoráveis ou contrárias). Também define metacritérios segundo os quais ser-nos-emos capazes de dar conta dos critérios acima referidos: o bem comum, a justiça e a liberdade individual. O bem comum delimita os limites dos direitos individuais, já que estes não são absolutos. A justiça é tão fundamental que se torna o fundamento de nossos julgamentos quanto a temas práticos, e todos os outros critérios são avaliados de acordo com a máxima visão de justiça. Por último, a liberdade individual é garantida por democracias sérias, pois garante às(aos) cidadãs(ãos) a possibilidade de realizar livremente aquilo que escolherem, desde que não interfira na liberdade das(os) demais cidadãs(ãos) (PINEDA RIVERA, 2004).

O mesmo autor ainda trata de nos alertar, pois vemos a democracia como uma forma de governo e não como uma forma de vida (PINEDA RIVERA, 2004). Para o autor, aprende-se a viver democraticamente somente em comunidades onde é exercício cotidiano o estudo e a reavaliação permanentes dos critérios e metacritérios democráticos. Comunidades em que há tal compromisso são denominadas pelo autor de comunidades de indagação. Uma sociedade democrática é uma comunidade de indagação que enfatiza o diálogo e o questionamento, que não busca verdades supremas nem uniformizar os pontos de vista. Também não busca a derrota da(o) outra(o) no processo argumentativo, mas sim lidar com as plurais interpretações de mundo. Busca, afinal, cultivar o bom juízo, ou seja, aquele baseado em critérios autocorretivos e sensíveis ao contexto. Nesta comunidade, não é necessário ter-se sempre razão, afinal de contas, as pessoas aprendem com seus próprios erros e a comunidade no geral preocupa-se com o crescimento das(os) suas(seus) integrantes. Como visto, a democracia visada por Pineda Rivera (2004) não ignora a pluralidade, e enfatiza o bem comum, a justiça e a liberdade individual, sem esquecer do processo deliberativo e da razão. Tendo em vista tais compromissos, classificamos tal artigo com o ideal procedimentalista/deliberativo de democracia, embora também seja aliado, em alguns momentos, com o ideal participativo.

Em suma, o que este conjunto de artigos nos sugere é que, numa democracia, devemos nos guiar pela justiça e pelos direitos humanos, utilizando da nossa participação para moldar o Estado à nossa vontade, sem nos confinarmos em bolhas individuais e esquecer-nos do valioso aspecto social das democracias aqui expostas. Podemos reconhecer nesses artigos ia um cunho crítico à democracia liberal, um intenso

mérito à democracia procedimentalista/deliberativa habermasiana, sem olvidar alguns toques de democracia participativa.

3.2.2 UMA DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Do total de 106 artigos, 59 (55,7%) deles foram relacionados com a *educação democrática*. Neste montante foram incluídos artigos que tratavam da educação superior, educação básica, currículo, escolas, universidades, etc. A educação mercadológica é alvo de críticas nos artigos dessa categoria. Para Almeida (2019), o projeto capitalista, e a consequente educação nos modelos do mercado, consiste numa regressão cultural para a nossa formação integral. As instituições de ensino tornaram-se empresas (ORDINE, 2016 apud ALMEIDA, 2019)²¹. A autora defende ainda que devemos fomentar uma educação que não seja puramente técnica, mas que também alimente um futuro com mais justiça social e democracia. Uma educação que consiga, enfim, visualizar sociedades diferentes das que temos hoje. É bastante perceptível nesse artigo o seu caráter crítico a respeito da educação em uma sociedade neoliberal, sobretudo ao seu viés que oculta democracias alternativas.

Araújo (2000) lembra-nos da importante relação entre igualdade e equidade numa democracia. Segundo o autor, essas são complementares – uma igualdade tanto de direitos como de deveres deve ser almejada pelas instituições sociais, e, ao mesmo tempo, o direito e o respeito à diversidade de atitudes e pensamentos devem ser assegurados.

A democracia não nos é dada, mas sim construída. As pessoas devem aprender a viver democraticamente, e nisso o processo educacional é fundamental. Para isso, é necessário que *as instituições educacionais sejam, também, democráticas*. Araújo (2000) identificou alguns aspectos que podem interferir na democratização dos processos educativos – os conteúdos escolares, a metodologia das aulas, o tipo e a natureza das relações interpessoais e os processos de gestão da escola são exemplos. Os conteúdos escolares acabam por ser um dos maiores problemas enfrentados pela educação brasileira, pois são dissociados da realidade e do cotidiano das(os) alunas(os). Por isso, acabam por provocar uma certa falta de interesse – uma das fontes do problema da indisciplina e violência nas escolas. Assim, *“uma escola que almeje a democracia e a formação de sujeitos éticos competentes para o exercício da cidadania precisa ter*

²¹ORDINE, N. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

coragem e desejo político de *reorganizar sua estrutura curricular*” (ARAÚJO, 2000, p. 98, grifo nosso). Outros conteúdos (como a língua portuguesa, matemática, ciências e artes) não são excluídos, porém passam a ser um meio – não mais um fim – para que se alcance o desenvolvimento de personalidades autônomas, críticas e morais.

Assim, os conhecimentos das vivências (cultural e pessoal) dos educandos e das educandas tornam-se o centro da contextualização dos conteúdos trabalhados, dando maior significado à aprendizagem das(os) alunas(os) (ARAÚJO, 2000) – objetivo também visado pela democracia participativa! No entanto, de nada adianta reestruturar os conteúdos se a escola permanecer algemada a um modelo transmissivo e ditatorial de conhecimento (ARAÚJO, 2000).

Também precisamos de escolas cujas relações entre seus membros sejam democráticas e respeitadas, ou seja, aquela figura de escola autoritária não possibilita a formação de cidadãos(ãos) democráticas(os) com personalidades morais (ARAÚJO, 2000). Isso nos leva a reflexões consideráveis no âmbito da gestão escolar, tópico a ser abordado na seção 3.2.c.

Rute e Marcelo Baquero (2005) afirmam categoricamente que educação e democracia estão relacionadas de tal forma que cidadãos(ãos) politicamente educadas(os) são necessárias(os) para a manutenção da democracia, uma vez que não há democracia se afastada da educação. Educar para a democracia é necessário, mas não suficiente, dado que *a democracia é construída por meio da vivência democrática*, com confiança nas pessoas e nas instituições democráticas (BAQUERO; BAQUERO, 2005, grifo nosso). Esse artigo nos suscita a refletir acerca da democracia republicana, pelo seu forte apelo à obrigatoriedade de uma educação vinculada com os princípios democráticos.

Barbosa (2010) lembra-nos que a diversidade é uma riqueza e uma fonte de antagonismos. Devemos aprender a conviver com as diferenças (pessoais, culturais, etc.), não esperando que elas venham a ser minimizadas (pela educação, por exemplo), mas respeitando sua existência e possível permanência. É evidente o padrão de democracia pensado neste artigo – a democracia radical e plural.

Numa sociedade democrática, é impensável que certas pessoas tenham seus direitos fundamentais negados. Portanto, políticas afirmativas (como cotas em universidades, concursos públicos, etc.) são fundamentais para tentar remediar, tanto quanto for possível, processos discriminatórios que ocorreram e que, porventura, ainda

ocorram em nosso seio social. Quatro artigos, dentre os classificados na categoria “educação democrática”, focam em tal questão. Batista (2015) mostra como um conselho universitário trata as questões das cotas sociais e raciais, e como as disputas presentes na sociedade por um modelo de justiça social são por ele expressadas. Cerri e Plá (2008) estudam o processo de cotas raciais e sociais na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), implementadas desde o ano de 2006. Concluem que ações afirmativas resultam na verdadeira democratização da sociedade e que, no entanto, precisam ser aperfeiçoadas. Ferreira (2019) problematiza o mito da democracia racial presente na sociedade brasileira. Segundo tal, as relações de raça são harmoniosas, e, portanto, não são relevantes e capazes de influenciar as chances de qualquer pessoa. O racismo, muitas vezes velado, não é devidamente problematizado e combatido - “a vergonha do brasileiro de demonstrar o próprio preconceito não significa que a discriminação racial não exista, e ainda dificulta o combate ao racismo, por inibir discussões abertas sobre o tema” (FERREIRA, 2019, p. 476). As disparidades raciais vistas na educação são espelho das desigualdades na sociedade. Sendo assim, embora importantes, as políticas afirmativas devem ir além da esfera educacional, impactando também a esfera social – devem diminuir distâncias, não se contentando somente com uma redistribuição de renda (FERREIRA, 2019). Tonini e Silva (2013) trazem um resumo histórico do processo que levou à criação de leis afirmativas no Brasil e, logo em seguida, trazem reflexões acerca do currículo de universidades. Findam o artigo apresentando um projeto de iniciação científica desenvolvido na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que envolveu uma aluna advinda do sistema de ações afirmativas da UFOP. A aluna envolvida no projeto apresentou notável crescimento pessoal e profissional, o que reafirma a importância de projetos de inclusão das minorias. Batista, Cerri e Plá, Ferreira e Tonini e Silva nos remetem aos modelos deliberativo, participativo e radical e plural de democracia, já que esses asseguram o direito à diferença como um princípio medular.

Discussões sobre *currículo* perpassam diversos artigos, trazendo uma profunda reflexão acerca da grade curricular tradicional:

o mundo da escola começa e termina com as disciplinas do conhecimento e a elevada cultura acadêmica que as produz, as mantém e as sanciona. Esta visão está tão firmemente e profundamente estruturada que o currículo parece menos um produto de decisões humanas, que na verdade é, e mais o pronúncio de alguma força sobrenatural. Outras abordagens parecem impossíveis de imaginar (BEANE, 2003, p. 92)

Concordarmos com os comentários de Beane em relação ao currículo – nada mais esperado, afinal, o currículo da educação neoliberal, assim como a sua democracia associada, parece-nos o único padrão a seguir. Conforme já dito e criticado, não há maior mentira!

As escolas, segundo Beane, devem e podem servir a intenções e interesses sociais maiores do que a preparação para estudos posteriores (ensino superior, pós-graduação, etc.), como estabelecer, nas(os) cidadãs(ãos), aptidões e vivências de teor democrático. Com este fim em mente, Beane propõe um novo currículo, estruturado a partir de questões pessoais e sociais, *pensado de maneira colaborativa* e aplicado por educadores e educandas(os) *em conjunto* (BEANE, 2003, grifo nosso). Devido ao enfoque dado às atitudes colaborativas, a democracia suscitada por Beane é compatível com a democracia participativa proposta por Santos (entre outrem).

Catarino, Queiroz e Araújo (2013) criticam o currículo da educação em ciências encontrada em nossas instituições de ensino. Segundo eles, a sala de aula é entendida como uma porção de alunas(os) isoladas(os) e em competição constante umas(uns) com as(os) outras(os) – tais não são perspectivadas(os) como seres sociais capazes de adquirir consciência social. Fica evidente que é associada a essa competição a maneira usual de transmissão de conteúdo e aulas verticais expositivas, além da exigência por disciplina, necessidade de exames e reprovações constantes. Tudo isso acaba por espelhar a imagem de um mundo graduado em níveis naturais e eternos. Além do mais, esse currículo está relacionado com dificuldades para o estabelecimento da cidadania – ao preservamos tal currículo, não formaremos indivíduos aptos a participar criticamente de um corpo social democrático.

Os autores ainda propõem um currículo contra-hegemônico, baseado no dialogismo e em três âmbitos formativos inter-relacionados: “formação para a cidadania, formação que vise ao enriquecimento cultural e formação que permita construir meios para o trabalho” (CATARINO; QUEIROZ; ARAÚJO, 2013, p. 312). Por ser dialógico, este currículo permite às(aos) cidadãs(ãos) que exercitem seu direito de se expressar e, por meio de debates coletivos, construam seu conhecimento. Admitem que os conhecimentos provenientes das ciências da natureza podem ser utilizados objetivando um novo entendimento do mundo – multifacetado e impossível de ser contido por disciplinas rígidas e bem estabelecidas. Tais conhecimentos ainda exigiriam abordagens inter e transdisciplinares a fim de ultrapassar concepções de mundo com propriedades

simples e isoladas (CATARINO; QUEIROZ; ARAÚJO, 2013). Acabam por concluir que a dialogicidade, quando aplicada na sala de aula, propicia que alunas(os) isoladas(os) transformem-se em cidadãos(ãos) do futuro, aptas(os) a cooperar e a se respeitarem mutuamente, além de perceberem o conhecimento como heterogêneo e incompleto. Porquanto focados na dialogicidade e no cooperativismo, associamos Catarino, Queiroz e Araújo à democracia participativa como visionada por Santos (dentre outros), devido ao seu caráter contra-hegemônico.

Coutinho, Figueiredo e Rodrigues e Silva (2016), seguindo a linha de outros autores, sugerem que “*a escola deveria reconfigurar-se de tal modo que haja reserva de tempo e mobilização de esforços para a construção de conhecimentos, habilidades e compromissos requeridos para a vida democrática*” (ROBERTSON, 2008, p. 38 apud COUTINHO; FIGUEIREDO; RODRIGUES E SILVA, 2016, p. 381, grifo nosso)²². Criticam também o currículo tradicional de ciências da natureza, cuja ênfase recai na aquisição de informações factuais ou na fixação de princípios (COUTINHO; FIGUEIREDO; RODRIGUES E SILVA, 2016). Por ser voltado para si mesmo, esse currículo não objetiva formar alunas(os) para a cidadania. Incluem, ainda, um exemplo desenvolvido por Callon *et al.* (2011 apud COUTINHO; FIGUEIREDO; RODRIGUES E SILVA, 2016)²³ que discute as incertezas produzidas pela ciência e pela tecnologia. Essa atividade indica as vantagens de uma democracia participativa, pois as(os) cidadãos(ãos) devem participar das decisões referentes à ciência e à tecnologia. O que nos indica um comprometimento dos autores com o modelo democrático participativo. Optam por concluir que, para que uma(um) aluna(o) seja preparada(o) para vida democrática, demanda-se também a preparação do(a) professor(a), e que o aprendizado do viver democraticamente vai muito além do adestramento, envolvendo também a vivência e o exercício.

Lopes (2012) traz importantes reflexões sobre o currículo democrático, utilizando a ideia de democracia radical de Laclau e Mouffe²⁴. Para ela, a política:

pode ser considerada democrática, na medida em que o lugar do poder (o universal) é compreendido como vazio, cabendo a constante negociação em relação a qual particular ocupará esse vazio, provisória e

²²ROBERTSON, E. Teacher education in a democratic society, In: COCHRAN-SMITH, M., FEIMAN-NEMSER, S., MCINTYRE, D. J. and DEMERS, K. E. **Handbook of research on teacher education**. New York: Routledge, 2008. p. 27 – 44.

²³CALLON, M.; LASCOUMES, P. e BARTHE, Y. **Acting in an uncertain world**. Cambridge: MIT Press, 2011.

²⁴Vide capítulo 2.

contingencialmente, encarnando o universal e ao mesmo tempo subvertendo sua característica particular (LOPES, 2012, p. 708-709).

Eventuais diferenças devem ser respeitadas, já que sempre estarão presentes – a diferença e o dissenso são admitidos no espaço democrático (LOPES, 2012). Conclui que a ideia de uma democracia pluralista acarreta a aceitação de que conflitos e antagonismos são próprios aos processos políticos, contaminando quaisquer pretensões de consenso – a própria pluralidade de projetos e a possibilidade de conflito entre eles garantem a democracia na esfera pública. É evidente que o modelo de democracia seguido pela autora é o mesmo dos autores citados no artigo – trata-se da democracia radical e plural de Laclau e Mouffe.

Patacho (2011) traz importantes elucidações sobre o atual currículo escolar. Para ele, a escola, ao mesmo tempo em que afirma defender valores de equidade, solidariedade e justiça, forma crianças e jovens passivas(os) quanto à exploração e demais absurdos sociais que oprimem amplas camadas da sociedade. Afirma que, baseado nas ideias de Saviani (2008 apud PATACHO, 2011)²⁵ e Bordieu (BORDIEU; PASSERON, 2009 apud PATACHO, 2011)²⁶, tal currículo originou-se devido à pressão da burguesia pela subordinação de uma vasta maioria e pela qualificação de sua mão-de-obra assalariada. Com este ímpeto, as escolas das classes oprimidas cumpriram seu papel de reprodução das desigualdades socioeconômicas e aceitação e passividade por parte das(os) menos favorecidas(os). Afirma ainda que as escolas privilegiam a cultura eurocêntrica dominante – branca e classista, além de masculina e heterossexual – e que essas passam longe de se estabelecerem como dialógicas e democráticas.

Patacho conclui que o desenvolvimento curricular partirá “das vivências das crianças e dos[as] jovens, da sua cultura, daquilo que os[as] preocupa, que lhes interessa” (2011, p. 51) e que as finalidades de tal currículo deverão traduzir os valores democráticos da “liberdade, solidariedade e igualdade, no desafio permanente à injustiça social” (2011, p. 51). Pelas características do currículo proposto, podemos relacionar Patacho a um ideal de democracia liberal (mesmo com um teor crítico), porque foca-se nos valores da liberdade e da igualdade, desafiando uma possível injustiça social.

Tedeschi e Pavan (2017) problematizam “a ideia de uma razão universal, de um sujeito único, de uma verdade/conhecimento válida para todos[as], que ainda marca a

²⁵SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

²⁶BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

educação contemporânea, especialmente o currículo” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 678). Para os autores, ao invés de um sujeito único e idêntico, urge que o currículo dê espaço para as multiplicidades e singularidades, afinal, questões quanto ao que precisa ser ensinado ou no que consiste um conhecimento legítimo e genuíno são respondidas por epistemologias ou por teorias que percebem o conhecimento como correspondência a uma suposta e primeira realidade (CORAZZA; TADEU, 2003 apud TEDESCHI; PAVAN, 2017)²⁷. E assim, “o currículo, nessa perspectiva, é força incansável na anulação da diferença” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 681, grifo nosso). Os autores apontam que um dos maiores reveses da educação e do currículo é sujeitarem-se a discutir de que maneira as identidades e diferenças são concebidas. Ao estabelecerem o sujeito como uno e imutável e tornarem-no natural, a educação e o currículo desatentam da sua formação sócio-histórica (TEDESCHI; PAVAN, 2017). Devido à preocupação das autoras com a criação e manutenção das identidades e diferenças, bem como o seu depoimento no artigo, somos capazes de associá-las à democracia radical e plural de cunho pós-estruturalista.

Muitos artigos tratam do ensino superior. Almeida (2019) reitera que as universidades apresentam uma “enfermidade difusa, como se fosse uma virose inespecífica e de difícil diagnóstico” (p. 5). Esmiúça tal “enfermidade difusa” por meio de quatro sintomas: (1) insuficiência das interpretações científicas para compreender os complexos fenômenos e problemas da sociedade atual; (2) dissintonia entre os saberes escolares e universitários e a realidade que vivemos; (3) deficiência do processo educacional e (4) incipiente formação filosófica, ética e política. Sobre o primeiro sintoma, a autora afirma que a intolerância intelectual e a renúncia a admitir dependências e complementaridades entre as áreas disciplinares das ciências não condizem com as características esperadas das ciências, sobretudo fundamentos da autocrítica e da razão aberta. Sobre o segundo sintoma, diz que “o fluxo da vida fora da academia é exponencialmente mais dinâmico e mutante do que as interpretações congeladas no ensino formal” (p. 10). Já sobre o terceiro sintoma, reconhece que “os conhecimentos compartilhados nas escolas e universidade não correspondem a uma formação integral dos indivíduos” (p. 10), e, sobre o último sintoma, alega que tal deformação impossibilita a criatividade, a responsabilidade social, a consciência cidadã e o zelo com a riqueza

²⁷CORAZZA, S.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

cultural que herdamos das gerações passadas, além de debilitar o dom para imaginar diferentes mundos e modos de ser e de viver (ALMEIDA, 2019).

A autora, por fim, argumenta que

é crucial abrimos mão de uma formação prioritariamente técnica para, com vigor, alimentar sonhos de futuro com justiça social, igualdade na diversidade, democracia. *Nossas salas de aula poderiam facilitar a experimentação de estratégias de pensar e imaginar sociedades diferentes das nossas* (ALMEIDA, 2019, p. 16, grifo nosso).

Devido a seu imaginário de justiça social, igualdade na diversidade e pensar em sociedades diferentes, identificamos nessa autora ideais democráticos participativos.

Dalbosco, baseando-se em Nussbaum (2005, 2010 apud DALBOSCO, 2015)²⁸, enfatiza que precisamos de uma vasta formação cultural para que se dê o fortalecimento mundial da democracia. Aposta em três pilares necessários a qualquer currículo (escolar ou universitário) voltado a educar novas gerações, quais sejam: “o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa” (DALBOSCO, 2015, p. 125). Sobre o primeiro pilar, “pensamento crítico”, Dalbosco afirma que “o exercício democrático da cidadania exige a capacidade de pensar por si mesmo e desenvolvê-lo é tarefa primordial da educação” (2015, p. 130). A tarefa de pensar por si mesmo é dificultada pela pressão dos pares, pois este “fomenta um padrão de comportamento assumido por todo grupo sem que tal padrão possa ser previamente examinado” (p. 130). Outro empecilho ao pensamento crítico é a submissão cega a uma autoridade pois, junto com a pressão dos pares, essa se constitui um obstáculo à democracia. Sobre o segundo pilar, “cidadania universal”, o autor frisa “a importância do contato do[a] educando[a] com o estudo de culturas e formas de vida diferentes e estranhas à sua própria cultura” (p. 134). Sobre o terceiro e último pilar, “imaginação narrativa”, o autor salienta que: “seu significado principal deriva da ideia de capacitar os educandos e as pessoas em geral para ver o mundo através dos olhos do outro ser humano, rompendo com o egocentrismo próprio de cada um” (p. 138). Reafirma, ainda, que “*uma educação baseada só no conhecimento técnico e científico, não capacita o ser humano para o cultivo de si e para a convivência solidária e democrática com o outro*” (DALBOSCO, 2015, p. 139, grifo nosso).

²⁸NUSSBAUM, M. **El cultivo de la humanidad**. Uma defesa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelo: Paidós, 2005.

NUSSBAUM, M. **Sin fines de lucro**. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Tradução de María V. Rodil. Buenos Aires: Katz, 2010.

Em resumo, para Dalbosco (2015), precisamos ir além de uma formação focada exclusivamente no mercado de trabalho ou na maximização do lucro, sob risco de não formarmos educandas(os) compromissadas(os) com a cidadania e com a pluralidade. Quando nos rendemos a uma educação mercadológica (baseada na competição lucrativa), esta mesma educação deixa de questionar sobre coisas que são fundamentais à democracia e, o pior, deixa de seguir o caminho que leva à formação democrática das novas gerações. Se seguir a tendência mundial (mercadológica), a educação superior formará as novas gerações para serem bem-sucedidas economicamente, pagando o preço de não as formar para o convívio democrático. Ao apostar nos três pilares curriculares propostos anteriormente, Dalbosco parece seguir uma linha de raciocínio procedimentalista/deliberativa.

Dias Sobrinho (2013) também lamenta uma educação voltada ao mercado. Para ele, muitas são as instituições privadas que definem a educação como “primordial e quase exclusivamente um empreendimento em função de uma progressiva e ilimitada acumulação de capital econômico” (p. 110). Trata-se, assim, a educação como mercadoria – longe de um patrimônio público, como de fato o é. Além disso, nutre-se a competitividade entre cidadãos(ãos) – dando primazia ao individual e prejudicando, dessa forma, o social. Forma-se, portanto, pessoas competidoras com um horizonte bem estabelecido: a derrota das demais, isto é, suas concorrentes. Para este autor, a educação deve ser de qualidade e ter um caráter público e social, ou seja, contribuir para um mundo melhor – mais educado, socialmente justo e evoluído culturalmente (DIAS SOBRINHO, 2013). Relacionamos este autor com o ideal participativo de democracia, devido a sua busca por um mundo melhor e socialmente mais justo.

Escott (2015) associa uma maior participação estudantil nas Instituições de Ensino Superior à sua permanência nestas. Segundo a autora, “a participação pode constituir condição possibilitadora para a efetiva inclusão dos[as] estudantes beneficiados[as], contribuindo para a ruptura da lógica excludente histórica” (p. 25). Evidentemente esta autora busca uma democracia participativa como ideal.

Fonseca (2018), ao fazer uma retrospectiva da educação superior brasileira nos últimos anos (1995 - 2017), diagnostica que, após uma política com ênfase nas universidades privadas (governo FHC – associado a uma democracia liberal), e outra com ênfase no crescimento das universidades públicas (governo Lula/Dilma – com toques de democracia participativa), agora “a educação parece ter sido desclassificada

a mera despesa, e não a investimentos para as futuras gerações e mesmo para a economia que ambicione a dar um salto de qualidade” (FONSECA, 2018, p. 306). Ou seja, retornamos a uma democracia focada exclusivamente no mercado (liberal).

Giroux (2010) aponta um cenário de crise no ensino superior – cortes orçamentais, diminuição da qualidade, redução do corpo docente e a reformulação do currículo para se adaptar ao mercado são alguns dos sintomas. Já Severino (2009) nos mostra a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas brasileiras, “concebendo-a como exigência intrínseca para a constituição de uma universidade que possa ser realmente útil para a sociedade brasileira” (p. 253). Severino traz constatações sobre a mercantilização das universidades, o que o filia à democracia liberal (embora com tons críticos).

O autor mais citado dentre os artigos classificados nesta categoria (educação democrática) é, definitivamente, John Dewey²⁹. Oito dos 59 artigos (13,6%) presentes nesta categoria têm sua obra como tema de pesquisa, embora ele seja, corriqueiramente, citado nos demais artigos.

Dewey³⁰, segundo Branco (2010), diferencia dois aspectos inter-relacionados do conhecimento: o aspecto psicológico e o aspecto lógico. O aspecto psicológico “tem em conta que uma matéria de estudo deve relacionar-se com a experiência atual do indivíduo, tomando em consideração sua evolução” (p. 604). Já o aspecto lógico “refere-se ao corpo de conhecimentos classificado e sistematizado” (p. 604). Para Branco: “trata-se efetivamente de, por um lado, privilegiar a experiência pessoal do conhecimento e, por outro, de se beneficiar da experiência acumulada e sistematizada ao longo de diferentes gerações” (p. 604). Ainda segundo a autora, a aprendizagem deve basear-se em problemas genuínos, capazes de atrair o desejo das(os) estudantes e, dessa forma, motivá-las(os). O foco dos(as) professores(as) também não deve ser a matéria de estudo em si e por si mesma, mas sim o encontro dela com a experiência atual da(o) estudante, ocasionando a expansão dessa experiência (2010).

A ideia de educação para Branco (2014), também fundamentada em Dewey, afirma que a(o) estudante precisa ser a base das decisões educacionais, pois o papel das instituições escolares é o de desenvolver a individualidade dessas(es) e não o de

²⁹John Dewey (20/10/1859 – 1/06/1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano. Escreveu extensivamente sobre pedagogia, campo em que é referência na educação moderna (JOHN..., 2020).

³⁰Dewey, embora embasado por ideias muito à frente do seu tempo e com caráter muito crítico, apoia-se no ideal liberal de democracia, embora diferenciado e incrementado por suas ideias.

criar uniformidades – assegura-se, assim, a valorização da diversidade. A autora conclui que o papel da educação deve ir além do preparo para o mercado de trabalho, mas sim “focar-se na preparação de cidadãos[ãs] críticos[as] e comprometidos[as] no sentido de preservar, melhorar e aprofundar a democracia” (BRANCO, 2014, p. 796-797). Por seguir Dewey, Branco (2010, 2014) alinha-se a um ideal liberal de democracia, embora reformulado pelas ideias revolucionárias de Dewey.

Cabral (2016), baseado nas ideias de Dewey (modelo “liberal”³¹) e Habermas (modelo procedimentalista), propõe uma reflexão sobre a educação para a democracia. Para o autor, “toma-se a educação como o processo de constituição social da individualidade, orientado ao desenvolvimento pleno da pessoa [...], a partir de sua reflexão e interação no mundo” (p. 884). Logo notamos que o autor utiliza as ideias de Dewey a respeito da educação, mas as consubstancia com os dizeres habermasianos, sobretudo aqueles condizentes com os seus estudos acerca da democracia, o que nos permite associá-lo ao seu modelo procedimentalista/deliberativo.

Crick (2015) faz uma releitura do conceito de “vontade de poder” de Nietzsche, associando-o com o tratamento dado por Dewey a esse conceito em uma de suas obras. Segundo Crick (2015), ao entrarem na sala de aula, as(os) estudantes carregam consigo diferentes forças e energias. Tais são vistas como obstáculos pela pedagogia tradicional – representam fontes de distração para estas(es). Isto acaba por resultar na utilização de formas autoritárias de conceber o currículo, no qual a matéria é imposta “de cima e de fora” (p. 175) enquanto a vontade de poder das(os) estudantes é tratada como “inevitáveis patologias” (p. 175) causadas pelas respectivas tentativas de a suprimir.

Associada a essa “vontade de poder”, Dewey associa duas energias – impulso e hábito. Impulso é uma energia bruta e reativa e, “mesmo quando há boas razões para suprimir impulsos devido à sua destrutividade e imprevisibilidade, uma sala de aula que não desperta o impulso condena a si mesma à rigidez e à doutrinação” (CRICK, 2015, p. 175). Já os hábitos “são sempre formados ao longo do tempo” e são secundários, não nativos. Ou seja, nascemos com impulsos, mas não com hábitos (CRICK, 2015). Crick ainda utiliza o conceito de “democracia radical” de Dewey, o que nos leva a associá-lo com a democracia procedimentalista/deliberativa habermasiana, sobretudo pela magnitude dada ao processo de deliberação racional e pelo mérito ao consenso.

³¹Vide nota de rodapé anterior.

Fernandes, Araújo e del Dujo (2018) refletem sobre os conceitos de democracia, inteligência e educação na obra de Dewey, principalmente aqueles presentes em “Democracy and Education”³². Sobre a educação, afirmam que essa consiste em uma técnica de crescimento, sistema essencial de desenvolvimento e melhoramento social ou uma ferramenta de melhoria que deve espelhar a inteligência humana. Sendo assim, “*só é concebível uma boa educação quando o sistema de ensino promove a realização nos indivíduos de uma capacidade crítica [...], de um desenvolvimento ético e de um modo de vida socialmente aberto, justo e racional*” (p. 2-3, grifo nosso).

Classificam – respaldados em Dewey – a democracia como “uma ideia, não um fato” (p. 9) e concluem que, para Dewey:

a noção de democracia é um ideal que se adequa à perspectiva de uma concepção pragmatista do ser humano, da sociedade e da civilização. É ela que possibilita a concepção de um saber em constante evolução, em dependência de uma comunidade que dá sentido e certifica o conhecimento. E que a inteligência, como capacidade de agir de forma intencional, controlada, eficaz e progressiva é essencial para que a democracia funcione (FERNANDES; ARAÚJO; DEL DUJO, 2018, p. 19).

A partir das reflexões acima, pode-se associar os autores ao modelo “liberal” de democracia – aquele defendido por Dewey.

Galiani e Machado (2004) também trazem reflexões sobre as propostas educacionais de Dewey. Segundo os autores, a educação, para Dewey, sugere novas funcionalidades – oferecer os modos e os instrumentos para uma vida em sociedade mais humana e mais digna, por intermédio de uma lógica social democrática. Inferem que Dewey apresentava uma proposta educacional baseada na noção de que a aprendizagem da criança se dava em uma atmosfera estimuladora de liberdade, instituída de forma organizada e voltada para as dessemelhanças individuais e integrada à própria evolução da sociedade.

Nascimento e Favoreto (2018) analisam as concepções socioeducativas de Dewey, Durkheim (ambos liberais, ou melhor, “liberais”) e Gramsci (afiliado a uma ideal de democracia participativa). Durkheim (2012 apud NASCIMENTO; FAVORETO, 2018)³³ elabora uma interpretação sociológica da educação, afinal critica a sua concepção individualista e defende que a educação transforma o homem e a sociedade. Não se trata de rupturas, mas sim de adequação. “Através da educação, a sociedade atinge o

³²DEWEY, J. **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York: The Free Press, 1966 [1916].

³³DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Tradução Stefania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2012.

ponto de harmonia que possibilita a contínua evolução da ordem capitalista” (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 255). Assim, “a tarefa fundamental da escola é desenvolver as capacidades individuais e, ao mesmo tempo, adaptar o indivíduo à sociedade” (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 258).

Já a educação em Gramsci “é inseparável da sua vida política e social, na qual encontra sua fundamentação e finalidade” (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 262). A escola, dessa forma, tem a função de “despertar o intelectual que se encontra em cada homem[mulher]” (p. 262) e a educação “se constitui em um dos privilegiados instrumentos para a transformação da sociedade (p. 268).

Nascimento e Favoreto concluem que Durkheim e Dewey “apresentam a educação como um fator social que pode contribuir na reconstrução e reorganização da sociedade capitalista democrática” (p. 269) ou seja, não pressupõem um rompimento com essa estrutura social. Já Gramsci confere à educação uma ferramenta fundamental de conscientização e à escola uma instituição privilegiada na construção de uma consciência crítica, ou seja, a educação e a escola contribuem para o processo de suplantação do capitalismo, que é o que fundamenta as dissimilitudes e a exploração social (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018).

Ainda sobre as ideias de Dewey (democracia “liberal”), temos o artigo de Schmidt (2013), que atribui a Dewey o ideal de uma educação para a contiguidade dos grupos sociais e rearranjo do campo social democrático. Segundo Dewey, os desafios que a educação enfrenta serão solucionados apenas quando a sociedade for efetivamente democrática, quer dizer, aquela não nitidamente marcada por desigualdades entre as classes sociais. Assim, Dewey legitima a educação como forma de remodelação e reestruturação da experiência, em outras palavras, o grande objetivo da educação é *mais educação*, habilitando as pessoas a continuar aprendendo e desenvolvendo-se sempre. A escola “não pode ser uma preparação para a vida: ela é a própria vida!” (SCHMIDT, 2013, p. 152).

Cassab (2008) reflete sobre democracia na educação em ciências, principalmente em artigos que tratam do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e Alfabetização Científico-Tecnológica (ACT), fazendo relações com artigos que tratam de currículo. A autora admite efeitos nocivos devido ao desenvolvimento científico (impactos socioambientais nunca vistos e destruição ou apropriação de outros sistemas de

conhecimento são exemplos), embora afirme a importância do conhecimento científico e seus desdobramentos para a sociedade contemporânea.

Espejo (2012) nos traz discussões acerca da interculturalidade, educação e democracia. Associamos este autor ao modelo participativo de democracia, por apostar em uma educação intercultural³⁴ em que os processos precisam ser contextualizados e planejados em conjunto com as(os) agentes envolvidas(os). Além do mais, a tarefa das mais recentes ou novas gerações é lidarem com o conflito de viver em um mundo cada vez mais tecnológico, sem deixar de serem capazes de “manter e renovar nossas culturais locais” (p. 240) e sem esquecer da criticidade em relação às crenças e maneiras de ser próprias de cada uma(um).

Farias (2011) critica o sistema neoliberal capitalista, ao afirmar que este dificulta aos povos que planejem e tomem decisões conscientes sobre o seu próprio destino – desta forma, os povos acabam por agir a favor dos interesses do capital internacional e de suas bem estruturadas corporações. Por acreditar que “o ponto de partida da prática democrática deve ser a própria sociedade, por uma democracia deliberativa e participativa e não meramente representativa e formal” (FARIAS, 2011, p. 132), vinculamos este autor à democracia participativa.

Discutindo a escola, Fonseca (2014) afirma que esta é “uma oficina de cidadania e constitui nada mais, nada menos, que o alicerce do sistema democrático” (p. 188). A cidadania que o autor almeja para a educação é exigente, sobretudo numa sociedade que tem no individualismo sedento por gratificação imediata e no consumismo frenético seus ideais. Tais ideais acabam por minar, dessa forma, “o exercício da solidariedade, da empatia e da compaixão” (p. 189). Por seu apelo ao poder da educação como fundamento da democracia e pelo seu interesse no bem comum e em cidadãos(ãos) morais e socialmente adaptadas(os), liga-se este autor ao modelo republicano.

García-Pérez e Montero (2017) dão ênfase à participação do corpo discente das escolas em suas decisões: no caso da participação do corpo discente na escola, isto é expresso em que os alunos e as alunas deveriam tomar um papel protagonista, contribuir para a construção da vida do centro [educativo] e para a construção de suas próprias vidas dentro do centro e, consoante a isso, sentirem-se pertencentes a ele. Assim, ao

³⁴Fleuri (2002) entende que a perspectiva intercultural na escola propõe uma relação de respeito e de escuta de outra identidade cultural, que implica abertura a conhecimentos distintos do conhecimento científico hegemônico. Nesse encontro, “um grupo se dispõe a influenciar o outro e também a deixar-se influenciar por ele” (p. 394), além de proporcionar oportunidades para discussão da história, da epistemologia e das relações de poder envolvidas nos diferentes tipos de conhecimento.

pensarmos na participação do corpo discente, pensamos em pessoas que querem ser criadoras ativas de suas escolas e não beneficiárias passivas (LEVIN, 1998 apud GARCÍA-PÉREZ; MONTERO, 2017, p. 7, tradução nossa)³⁵, contribuindo na medida de suas capacidades e interesses aos assuntos coletivos e individuais (GARCÍA-PÉREZ; MONTERO, 2017, p. 7, tradução nossa). Os autores concluem que *os processos de tomada de decisão devem estar vinculados ao processo de diálogo e de ação*. Ou seja, de nada serve estar presente na tomada de decisões, se não houve previamente um diálogo no qual foi explorado a fundo os distintos pontos de vista, de maneira que as decisões representem a pluralidade existente. Nem serve dialogar e tomar decisões, se depois não se põem em marcha ações efetivas que façam com que os acordos e decisões alcançadas se expressem sobre a vida de um centro educativo (GARCÍA-PÉREZ; MONTERO, 2017, tradução nossa). Relacionamos García-Pérez e Montero aos ideais participativos (principalmente) e deliberativos de democracia, ao assegurarem às(aos) estudantes o direito e o dever de participarem democraticamente no processo de decisão nos ambientes escolares, por meio de métodos dialógicos e deliberativos.

Guilherme e Picoli (2018) trazem importantes reflexões sobre os projetos de lei do movimento “Escola sem Partido” (ESP)³⁶. Segundo os autores, ao abolir-se a ideologia, estar-se-á favorecendo um olhar *ideológico, antidemocrático e pessoalista*, pois há sempre política envolvida no conhecimento, especialmente naquele precisado como *escolar*.

Excluir a política do ambiente escolar – além de ser uma postura política – tem como consequência a exclusão da ação e da liberdade. Em outras palavras, educa-se no sentido do inculcamento que no mundo a mudança não advém da ação livre, individual ou coletiva, mas ocorre como fruto de um processo incontrolável, irresistível e independente da vontade (que move a ação). Além disso, inculca que algumas coisas nunca mudam. É uma negação da realidade a partir do enquadramento do real plural e complexo em uma narrativa simplista e mutiladora (GUILHERME; PICOLI, p. 13, grifo nosso).

Finalizam o artigo ao defender que o elemento que os projetos de lei do ESP trazem é o autoritarismo e a supressão da pluralidade política e do pensamento (GUILHERME; PICOLI, 2018).

³⁵Levin, B. The educational requirement for democracy. **Curriculum Inquiry**, United Kingdom: Taylor & Francis, v. 28, n. 1, p. 57-79, 1998.

³⁶Em breves palavras, o movimento “Escola sem Partido” prevê a criminalização da instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários.

Para Kellner e Share (2008), as tecnologias da comunicação se tornam cada vez mais de fácil acesso a jovens e cidadãos(ãos) comuns e devem ser utilizadas para a promoção de diferentes princípios, como a educação e a justiça social. Para tal, é necessária uma *alfabetização crítica da mídia*, associada à alfabetização pela informação, à alfabetização tecnológica, às artes e às ciências sociais, ou seja, deve permear todas as áreas curriculares, tendo em vista seus preciosos valores à comunicação e à sociedade. Os autores associam a alfabetização crítica da mídia ao modelo radical de democracia, já que a primeira “pode ser usada para promover a educação, a autoexpressão democrática e a justiça social” (p.704). Kellner e Share, ficam assim, filiados à democracia radical e plural.

Lima (2011) discute a filosofia pragmatista de Anísio Teixeira³⁷, fortemente influenciado pelas ideias de John Dewey (associado à democracia “liberal”, portanto). Segundo Lima, a educação pensada por Anísio Teixeira pretende equalizar as diferenças sociais e tem certas características globais, como a municipalização da escola, ou seja, administração, programa e professor locais – uma escola estreitamente vinculada à comunidade – e uma escola mais prática do que intelectualista (LIMA, 2011).

Discutem aspectos da visão de Anísio Teixeira também Miranda e Silva (2010). Para eles, a perspectiva anisiana associa a escola e a educação com os elementos necessários para a manutenção dos valores sociais, além de ferramentas importantes que asseguram um longo progresso de reconstrução social. Associamos Miranda e Silva ao modelo “liberal” de democracia, pois, além da influência de Dewey nos trabalhos de Teixeira, os autores também veem a visão de Teixeira como um liberalismo igualitarista que apostava na democratização das chances educacionais como a principal forma de equalização social.

Outro autor famoso por discutir democracia que não poderia faltar nesta revisão é o respeitado pensador Paulo Freire (vinculado a uma democracia de bases marxistas, onde conceitos como luta de classes e reformulação da agenda neoliberal são de fundamental importância). Lima (2014) discute as ideias de Freire, afirmando que sua maior contribuição é ter estabelecido a educação como uma *prática da liberdade*, na qual a compreensão se torna o principal propulsor das realidades social e do ensino-

³⁷Anísio Teixeira (12/07/1900 – 11/03/1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro, central na história da educação no Brasil. Difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, com ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização (ANÍSIO ..., 2020).

aprendizagem, entremeando saberes da vida e para a vida. A educação emancipadora deve servir para libertar as pessoas da educação bancária – uma educação que as alienam e as oprimem – na qual o professor é a figura central e as(os) alunas(os), meros objetos (LIMA, 2014). Lima encontra-se, assim, mais próximo do modelo participativo de democracia.

Macedo (2004) mostra profundas relações entre práticas discriminatórias na sociedade e na educação, afinal há práticas de discriminação da sociedade na educação e estas moldam o processo educativo de grande parte das(os) estudantes. O que a maior parte destas(es) estudantes precisa é de “justiça social e igualdade econômica” (p. 113). Conclui o autor que, para que consigamos alcançar uma democracia cultural verdadeira, é preciso uma educação preocupada com a produção cultural, ao invés da reprodução cultural dos valores dominantes. Consideramos, assim, Macedo associado ao modelo participativo de democracia.

McCowan (2006) nos faz refletir sobre uma abordagem de questionamento crítico para a educação para a cidadania. Uma abordagem questionadora é aquela que envolve a(o) estudante num processo de investigação, ao invés de absorção de conteúdos pré-definidos. Uma educação para uma cidadania questionadora foca em desenvolver a disposição e habilidade de sujeitar elementos do sistema político ao escrutínio crítico e a não aceitar o governo atual e estruturas políticas mais amplas como necessariamente melhores, ou os únicos, sistemas possíveis. Isto envolve conhecimento, habilidades e atitudes: conhecimento do contexto político e suas estruturas subjacentes, incluindo elementos que podem não ser lisonjeiros ao atual governo ou à nação no geral; habilidades, como a ponderação de evidências e identificação de ideologias; e valores, atitudes e disposições que são conducentes a este tipo de questionamento autônomo e que rejeitam uma aceitação acrítica da autoridade e suporte ao status quo. A educação para a cidadania deveria se concentrar em desenvolver faculdades críticas ao invés de reforçar a tradição dominante (MCCOWAN, 2006). Vinculamos este autor ao modelo procedimentalista/deliberativo de Habermas, pois, ao defender a educação para a cidadania, assume a importância fundamental da deliberação e da participação na construção de uma mudança em potencial por intervenção da ação política.

Mogilka (2003) é explícito em sua crítica à educação tradicional. Para o autor, para que se fundamente uma educação democrática, deve haver uma crítica radical ao modelo vigente – isso inclui o modelo educacional, fundamentado no método centrado

nas(os) professoras(es) e em currículos predefinidos. A educação tradicional, para o autor, “*não é e jamais será democrática*” (MOGILKA, 2003, p. 138-139, grifo nosso), devido aos seus métodos antiparticipativos e centralizadores. Por se fundamentar nas ideias de democracia radical de Dewey, assumimos que Mogilka afilie-se ao modelo “liberal” de democracia, que transcende em muito o modelo liberal tradicional.

Moretto e Fioreze (2019) alertam-nos do risco de “estarmos com universidades lotadas e, ao mesmo tempo, com pessoas que não produzem sentido sobre ela[s], para além da construção individual de suas carreiras” (p. 124). Pensam a cidadania e a democracia como intimamente relacionadas à formação universitária, sobretudo ao seu caráter constitutivo para o desenvolvimento humano e social. Embasadas em Walker, Sen e Nussbaum (2010; 2010; 2010 apud MORETTO; FIOREZE, 2019)³⁸, e em suas teorias do desenvolvimento humano e das capacidades³⁹, analisam a responsabilidade social universitária no Brasil. Percebem a educação como alimento para a implementação das democracias contemporâneas, ou seja, como um *bem público* – definido como aquele que, em contraste com o bem privado, é considerado algo bom para a sociedade como um todo, e não somente para uma(um) ou outra(o) cidadã(ão). Atribuem à educação superior uma forma de transformar a sociedade e o ambiente por meio da formação das cidadãs(ãos). As universidades, demandadas a serem socialmente responsáveis, têm neste percurso – quando aliado à perspectiva do desenvolvimento humano – um atalho potencial capaz de viabilizar maneiras de formar cidadãs(ãos) comprometidas(os) com o bem público (MORETTO; FIOREZE, 2019). Isso porque “o que importa são as oportunidades ou ‘capabilities’ que cada pessoa possui em certas esferas” (NUSSBAUM, 2010, p. 47, tradução apud MORETTO; FIOREZE, 2019, p. 117) que vão desde a vida até a educação. Por fim, o modelo de desenvolvimento humano estabelece que todas as pessoas desfrutem de uma integridade humana incessível e que esta deve ser aceita pelas leis e pelas instituições. Sendo assim, este modelo admite um comprometimento com a democracia (NUSSBAUM, 2010, p. 47, tradução apud MORETTO; FIOREZE, 2019). Além do mais, são três os pilares que constituem a cidadania democrática: “*o pensamento crítico, a cidadania universal e a imaginação empática*” (NUSSBAUM, 2010, p. 26 apud MORETTO; FIOREZE, 2019, p.

³⁸WALKER, M. A human development and capabilities ‘prospective analysis’ of global higher education policy. **Journal of Education Policy**, Abingdon, UK, v. 25, n. 4, p. 485-501, 2010.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

NUSSBAUM, M. **Sin fines de lucro**. Buenos Aires: Discusiones, 2010.

³⁹Tradução livre do original, em inglês, “capabilities”.

118, grifo nosso). Nussbaum reconhece as artes e as humanidades como ferramentas de desenvolvimento de subjetividades que concordam com os três pilares já mencionados. Além disso, ao tratar especificamente do terceiro pilar da cidadania democrática, as autoras apoiam-se em Sennet (2012 apud MORETTO; FIOREZE, 2019)⁴⁰, quando afirma que as pessoas que vêm a concluir seus estudos universitários são constituídas mediante a “homogeneização do gosto” e o “aniquilamento das diferenças”, desejosas pela neutralização e domesticação daquilo que lhes é estranho ou diferente (MORETTO; FIOREZE, 2019, p. 119). Apoiam-se em Walker e McLean (2013 apud MORETTO; FIOREZE, 2019)⁴¹ para dizerem que as(os) profissionais orientadas(os) para o bem comum têm como características: reconhecer a dignidade de toda e qualquer pessoa; agir para a renovação social e diminuição das injustiças; realizar julgamentos bem esclarecidos, de caráter reflexivo e imaginativo e trabalhar em conjunto para a expansão das capacidades compreensivas daquelas(es) mais pobres. E quanto às instituições de Ensino Superior (IES), espera-se delas uma cultura e meios institucionais transformadores, capacidade de análise, determinação/cordialidade e sensatez e comprometimento social (MORETTO; FIOREZE, 2019, p. 120). As autoras concluem que ainda faltam reflexões quanto às(aos) cidadãs(ãos) que queremos formar e quanto à sociedade que precisamos construir – uma falta de percepção da(o) outra(o), de que lugar ela(e) ocupa, sem, com isso, querer dominá-la(o). Também fica intrínseco às IES que se tornem responsáveis pelos desenvolvimentos econômicos e sociais íntegros e honestos. Para tanto, torna-se fundamental um encontro com a(o) outra(o), um diálogo com as diferenças e estranhezas. Enfim, pluralidade ao invés de monotonia. Moretto e Fioreze, por assumirem as ideias de Nussbaum, dentre outras(os) autoras(es), parecem-nos afiliadas ao modelo deliberativo/procedimentalista habermasiano.

Oliveira e Queiroz (2017) mostram como licenciandos de Química e Biologia, formados a partir de aspectos da educação em direitos humanos, reelaboram conteúdos específicos em seus planejamentos de ensino-aprendizagem. Concluem que “houve uma preocupação dos futuros professores com uma formação mais humana, que leva em conta as relações sociais/culturais assimétricas presentes na sociedade” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017, p. 244). Identificamos nestes autores uma perspectiva crítica ao

⁴⁰SENNETT, R. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

⁴¹WALKER, M.; MCLEAN, M. **Professional education, capabilities and the public good: the role of universities in promoting human development**. London: Routledge, 2013.

modelo liberal tradicional de democracia, associando educação e direitos humanos, bem como uma preocupação para uma educação preocupada com aquelas(es) que se encontram excluídas(os). Associá-los-emos ao modelo participativo de democracia, portanto.

Paro (2002) faz-nos refletir sobre a relação que há entre política e educação escolar, e suas implicações para a administração da escola pública. Há duas posições sobre esta relação: uma que a nega e outra que a afirma. Na primeira, a educação é considerada um campo neutro onde não devem entrar interesses políticos. Assim, “o saber escolar, por seu conteúdo universal, estaria [...] a serviço de todos, não devendo submeter-se a interesses de grupos ou pessoas” (p. 13). Tal posição é defendida principalmente pelos setores dominantes da sociedade e do Estado e é disseminada na mídia e “entre as populações desprovidas de uma concepção crítica da realidade social” (p. 13). Tal padrão aproxima-se bastante da educação pensada para uma democracia liberal. Para os defensores da segunda posição (grupos que têm acesso a uma concepção crítica da escola e da sociedade), a escola não é neutra – a política já está implícita na ação da escola que, “longe de ser universal [...] atende aos interesses dos grupos dominantes que, por meio dela, incutem a concepção de mundo e de homem que lhes é mais favorável” (PARO, 2002, p. 13). Ainda segundo o autor, não se é possível chegar a fins democráticos e afirmadores de sujeitos históricos partindo-se de meios não democráticos. Ou seja, para a obtenção destes fins, demanda-se uma escola democrática. As instituições educacionais (escolas, universidades, etc.) são vistas, segundo o autor, como campo de conflitos políticos, nos quais alguns grupos tentam estabelecer sua hegemonia, garantindo a manutenção social para os seus próprios interesses. Este padrão nos leva à educação do modelo radical e plural de democracia.

Paro também discute, em artigo posterior (2010), as responsabilidades educacionais, políticas e administrativas do diretor das escolas. Conclui que:

diante da atual configuração administrativa e didática da escola básica, que se mantém presa a paradigmas arcaicos tanto em termos técnico-científicos quanto em termos sociais e políticos, *é preciso propor e levar avante uma verdadeira reformulação do atual padrão de escola*, que esteja de acordo com uma concepção de mundo e de educação comprometida com a democracia e a formação integral do ser humano-histórico – e que se fundamente nos avanços da pedagogia e das ciências e disciplinas que lhe dão subsídios (PARO, 2010, p. 777, grifo nosso).

A administração escolar, em geral, segue o modelo empresarial de gestão, segundo Paro. Dessa forma, compara-se a escola a uma empresa – um bem privado e não público, mercadoria e não direito – o que está de acordo com a mentalidade da democracia liberal tradicional.

Pasquarelli e Chirinéa (2017) denunciam que, com a expansão do neoliberalismo em nível mundial, e o conseqüente processo de mercantilização da educação, o Estado, outrora provedor, abdicou de seu papel, tornando-se “um Estado avaliador e regulador dos processos educativos amparados pela lógica do mercado” (p. 848). Mais especificamente no campo da educação, o projeto neoliberal confia no desempenho do mercado e da gestão privada para garantir a produtividade e a excelência dos serviços, filiando-se, por meio da livre concorrência, a processos meritocráticos e a parâmetros competitivos (PASQUARELLI; CHIRINÉA, 2017). Concluem que a educação se encontra sujeita às táticas do economicismo e que existe um papel primário de comando à distância de um estado mínimo, o que se assemelha ao modelo liberal de democracia.

Peroni (2018) denuncia que, com o aumento da garantia do acesso à educação pública, também houve aumento de instituições privadas preocupadas com a educação básica, passando a interferir na organização e gestão das escolas públicas. Dessa forma, o Estado ainda é o encarregado pelo acesso, mas o teor pedagógico e de gestão da escola é definido por entidades associadas com a lógica mercantil. Ao introduzir tal lógica nas escolas, justificam-se, pois defendem que agindo assim contribuem para a excelência das escolas públicas. A autora conclui que o Estado brasileiro avançou no procedimento de privatização do público e retomou uma agenda neoliberal, com a conseqüente diminuição dos direitos sociais. Devido ao seu apelo à participação das(os) cidadãs(ãos) nos processos democráticos, delegamos à autora uma filiação com a democracia participativa.

Pontual (2016) discute o conceito de educação ao longo da vida (ELV) numa concepção político-pedagógica da educação popular, focada na prática da participação social visando a construção de uma cidadania ativa e de uma democracia participativa.

Reigota (2007) nos faz pensar sobre as possíveis contribuições da educação ambiental à construção de uma sociedade sustentável orientada à democracia, justiça e ecologia. Conclui que ainda resta um longo caminho para que a ciência contemporânea abrace a sustentabilidade – visando uma sociedade mais igual, democrática e

ecologicamente responsável. Embora com certo teor crítico, o modelo de democracia ambiental do autor iguala-se ao modelo liberal tradicional de democracia.

Rodrigues (2008) aborda o pensamento de Gramsci (democracia participativa) e Arendt (democracia liberal) sobre a finalidade da escola, articulando essa com a democracia. Tanto Gramsci quanto Arendt problematizam a escola, discutindo questões relacionadas ao seu caráter político na formação dos indivíduos, servindo como uma estratégia de Estado. “Além de oferecer uma formação acadêmica, cabe à escola desenvolver no estudante capacidades políticas, tais como a de pensar, de estudar, dirigir ou de controlar quem dirige a sociedade” (RODRIGUES, 2008, p. 27). Por função básica, a escola terá de “ensinar e exercitar o pensar” (p. 27).

Santomé (2001) critica o processo de “crescente naturalização da relação entre educação e mercado” (p. 51). Defende também uma “democracia dialogante” (GIDDENS, 1996 apud SANTOMÉ, 2001)⁴² como mecanismo para se opor a políticas educativas neoliberais reforçadoras de uma sociedade hierarquizada, “onde a igualdade de oportunidades se converte num ideal cada vez mais distante” (SANTOMÉ, 2001, p. 51). Denuncia, além disso, a existência de discursos conservadores em educação que objetivam levar adiante as reformas neoliberais – níveis educativos cada vez mais baixos e alunos que saem do sistema educacional sem nada saber são exemplos. Santomé parece afiliar-se ao modelo procedimentalista/deliberativo de democracia, sobretudo pela importância dada à cidadania e à defesa da pluralidade social, além de defender o debate público e democrático como princípio das relações sociais.

Denize e José Antônio Sepulveda, em conjunto com Vânia Fernandes (2015) discutem o lugar do ensino religioso numa educação democrática. Com caráter supostamente laico, a educação nas escolas públicas deveria dar a mesma ênfase a todas as culturas religiosas, ou, dito de outro modo, não deveria privilegiar alguma em específico (quando se optar por oferecer o ensino religioso nas escolas públicas, o que por si só é questionável, dado o princípio da laicidade do Estado). Os autores concluem que, lamentavelmente, isto não ocorre: “a supressão completa da discriminação aparece mais como utopia e projeto do que como realidade vivenciada” (SEPULVEDA; SEPULVEDA; FERNANDES, 2015, p. 175). As autoras e o autor deste artigo parecem fundamentar-se na democracia participativa, pois defendem a criação de condições para

⁴²GIDDENS, A. **Mas allá de la izquierda y la derecha**. El futuro de las políticas radicales. Madrid: Cátedra, 1996.

uma democracia efetiva, na qual todas as pessoas possam contribuir nos processos decisórios de forma direta. Isto seria válido para as pessoas das mais diversas tradições, através da criação de espaços de diálogo e tomada de decisões.

Stevenson (2018) sustenta que o termo democracia nunca foi tão conceituado e, também, tão carecido de conteúdo (BROWN, 2011 apud STEVENSON, 2018)⁴³. A democracia, afirma o autor, “tem sido sempre um projeto inacabado e até certo ponto inatingível. [...] a democracia é sempre um projeto incompleto e em andamento” (p. 157). No que tange à escola, para se tornar democrática em essência, deveria estar direcionada para o bem comum – bem longe do egoísmo tão veementemente fomentado pelo neoliberalismo –, ou seja, para o contrário da atual competição por notas e status. O autor também critica uma educação com viés mercadológico e classificatório: restringimos nossa própria criatividade ao nos dedicarmos para ser aprovados em “provas padronizadas e sem sentido” (p. 167). As instituições dominantes são incessantemente padronizadas pelo status quo neoliberal, mesmo sob provas constantes de custo humano. É preciso romper esse sistema – é evidente a necessidade de alternativas – de baixo para cima, com o apoio de associações, grupos sociais, famílias e educandas(os). Stevenson, embora muito focado na educação e suas instituições, pode ser associado ao modelo participativo de democracia – critica ferozmente a educação neoliberal e propõe um sistema autogestionário participativo e descentralizado como forma possível para uma escola focada em produzir valores democráticos.

Tardeli (2014) manifesta-se sobre a educação moral e sua relação com a democracia. A educação moral abarca aspectos intelectuais, cordiais e comportamentais das(os) estudantes e é crucial para a *sociedade democrática participativa*. Logo, deve estar incluída nos programas escolares como um todo, e não somente como componente de disciplinas específicas. A capacidade para o diálogo figura como a habilidade mais fundamental para a formação moral para a autonomia, afinal “os valores devem ser construídos coletivamente, ao invés de impostos” (TARDELI, 2014, p. 18). Pela evidência do diálogo como princípio principal da educação moral/democracia, não nos equivocamos ao dizer que a autora se alinha ao modelo deliberativo/procedimentalista.

⁴³BROWN, W. We are all democrats now... In: AGAMBEN, G. et al. (Ed.) **Democracy in what state?** New York: Columbia, 2011.

Vasconcelos *et al.* (2014) denunciam que aspectos relativos à justiça social e ambiental são pouco valorizados na educação em ciências em todos os seus níveis. Também denunciam que os problemas sociais causados pelo modelo de desenvolvimento neoliberal vigente têm se agravado sistematicamente, mas defendem que a escola democrática se constitui num “espaço privilegiado para a formação de sujeitos com sensibilidade social e ambiental” (p. 249). No entanto, para que isso ocorra, “a educação que promovemos na escola precisa ampliar sua atuação para muito além de atender as exigências do vestibular ou do mercado de trabalho” (ANTUNES, 2008, p. 51 apud VASCONCELOS *et al.*, 2014, p. 250, grifo nosso)⁴⁴. Quanto à formação de professores de ciências, criticam que são privilegiadas as suas formações científicas, deixando de lado as suas formações humanas e sociais, o que nos leva a um currículo engessado, ingênuo e acrítico. Concluem que, para que possamos contribuir para a formação de sujeitos críticos e aptos a transformar a realidade social, devemos discutir e problematizar as questões de (in)justiça social e ambiental em espaços formativos, fugindo de uma educação preocupada unicamente com a transmissão de conteúdos fragmentados e descontextualizados (VASCONCELOS *et al.*, 2014). Aproximamos os autores ao modelo deliberativo/procedimentalista de Habermas, sobretudo, por seu enfoque na solução de problemas por meio do diálogo equitativo e em sua crítica à ciência e tecnologia (C&T) como juízas da razão – elas mesmas devem ser criticadas nos processos de decisão dialógica.

Westheimer (2015) reporta que políticas de reforma escolar com ênfase em testes padronizados (e um conseqüente currículo limitado) levam os estudantes a uma carência de habilidades fundamentais para participarem efetivamente em sociedades democráticas. Tais políticas são, portanto, inadequadas. Afirma que “as escolas em sociedades democráticas devem ensinar aos estudantes como fazer perguntas – os tipos das perguntas que são, às vezes, incômodas, os tipos que questionam a tradição” (WESTHEIMER, 2015, p. 467), afinal, debater criticamente temáticas problemáticas é essencial a uma democracia, em especial à democracia procedimentalista/deliberativa, modelo que mais se aproxima dos ideais expostos por este autor.

Ainda há artigos que se baseiam nas ideias de outros pensadores, como Meurer (2009), que se baseia nas ideias de Rorty (que tem por base as ideias de Dewey);

⁴⁴ANTUNES, Â. Democracia e cidadania na escola: do discurso à prática. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 47-66, jul./dez. 2008.

Vitorino (2014) que se baseia na obra de Mário Vieira de Mello (modelo liberal) e Vitorino e Silva (2018), integrando ideias de Habermas (democracia procedimentalista) e Honneth (representante da terceira geração da escola de Frankfurt, o que nos leva a Habermas) conforme elaborado por G. H. Mead.

Diversos tópicos e autores foram debatidos nesta seção. Com o objetivo de síntese, podemos afirmar que *as instituições educacionais (escolas, universidades etc.), embora afirmem-se democráticas, não o são, de fato*. Organizam-se autoritariamente (com raras exceções), utilizam currículos ditatoriais e completamente focados nas(os) professoras(es), não permitem debates críticos e participativos, priorizam a adaptação das(os) educandas(os) à sociedade, pois não a investigam de forma crítica, efetivando, assim, a manutenção e a permanência do modelo social/econômico vigente. Devemos mudar a educação! Seu currículo, sua organização, suas filosofias, evitando que o objetivo das instituições de ensino sejam o de meramente criar consumidoras(es) cada vez mais adaptadas(os) ao mercado e sedentas(os) por produtos. Temos diversas ideias para embasar-nos, tanto de autores mais ligados à manutenção de alguma espécie de capitalismo (autores liberais), como Dewey ou Anísio Teixeira, quanto de autores mais críticos a tal modelo, como Gramsci ou Paulo Freire. E com relação ao currículo das ciências da natureza, não podemos esquecer de *ampliar* o currículo presente, aproximando-o de aspectos sócio-históricos e filosóficos e com uma sustentação criteriosa, a fim de mostrar que o modelo atual vigente (capitalismo neoliberal) não é o único possível. Enfim, mudar as instituições educacionais para mudar a sociedade, criando cidadãs(ãos) que julguem ponderadamente, acostumem-se com e respeitem o plural – aquelas(es) que são diferentes – e que sejam ouvidas(os), criando educandas(os) familiarizadas(os) aos ideais democráticos.

3.2.3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Restam os 32 artigos (30,2%) classificados na categoria “gestão democrática” a serem discutidos, o que será feito agora. Incluem-se nesta categoria artigos que tratam da estrutura social das instituições educacionais (escolas, universidades etc.), participação das famílias e dos estudantes, formas de administração das instituições etc. Também estão incluídos nesta categoria as instituições reguladoras e propositoras de propostas, como os conselhos de educação (municipais, estaduais, etc.).

Abdian (2018) relata resultados de pesquisas sobre gestão democrática, além de apontar desafios para a área. Utiliza no artigo conceitos da teoria do discurso de Laclau e Mouffe, o que nos leva a associá-la ao modelo radical e plural de democracia.

Aranda e Senna (2006) analisam a concepção de gestão democrática e de democracia presentes na Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2001, durante o governo popular. Tal governo tem como um de seus princípios:

a participação na qual o cidadão exerce o direito de opinar, contribuindo nas discussões, no planejamento e construção dos projetos específicos de cada área da administração pública. Essa participação propicia a transparência de gestão de recursos públicos, ao mesmo tempo em que permite a compreensão da realização de cada projeto, seus limites e possibilidades, democratizando tanto as relações como as decisões tomadas (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 5 apud ARANDA; SENNA, 2006, p. 153)⁴⁵.

As autoras consideram que a Constituinte Escolar é uma proposta de gestão democrática que, no entanto, “não encontrou alicerce nesse momento histórico” (ARANDA; SENNA, 2006, p. 135). Afiliam-se, portanto, ao modelo participativo de democracia.

Barão e Gonçalves (2016) investigam a temática da gestão democrática no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (2014-2024), analisando como o princípio da gestão democrática é objetivado em suas metas e estratégias, além de descrever alguns desafios para a concretização de tal gestão nas escolas brasileiras. Inferem que se torna fundamental estabelecer maneiras para que as(os) estudantes e seus familiares, bem como as(os) profissionais da educação e as(os) demais trabalhadoras(es), transformem-se em genuínas(os) protagonistas da escola. Por suas constantes críticas à gestão empresarial/gerencialista, que tem traços ainda presentes na legislação educacional brasileira, e por seus apelos à uma gestão democrática mais participativa, podemos associar Barão e Gonçalves a princípios da democracia participativa.

Bernado e Borde (2016) também analisam o PNE 2014-2024, mais especificamente a meta de número 19 e os desafios da gestão democrática. Para as autoras, a gestão democrática possui dois pilares fundamentais: a gestão democrática através da representação – ou seja, eleição de representantes para a gestão escolar – e a gestão democrática por meio da participação efetiva da comunidade escolar e local,

⁴⁵MATO GROSSO DO SUL. **Gestão democrática**. Campo Grande (MS): Secretaria de Estado de Educação (SED), 1999. (Caderno da Escola Guaicuru n. 11 da série Constituinte Escolar).

que possibilita a autossuficiência e a dissociação das demandas administrativas, financeiras e pedagógicas. Para que se exerça a democracia, são necessários espaços para a participação de todas(os) na escola – questionando, interferindo e participando, ou seja, reivindicando e cobrando atitudes concretas para o benefício da comunidade escolar (SILVA; BERNADO, 2012 apud BERNADO; BORDE, 2016)⁴⁶. Percebe-se que Bernado e Borde afiliam-se à democracia participativa, sem desconsiderar alguns elementos da democracia representativa.

Botler (2018) discute a questão da justiça nas práticas de gestão e organização escolar, com estudos de caso em quatro escolas de ensino médio do Brasil e de Portugal. Intriga a autora as evidências de uma cultura escolar interposta por uma linguagem democratizante guiada por rotinas burocráticas de gestão, o que leva as(os) estudantes a uma vivência escolar que não educa para a cidadania e para os direitos. Além do mais, *por ser o conflito uma parte inerente da democracia*, alega a autora que “há que se indicar formas de reestabelecimento de certa ordem para a convivência” (BOTLER, 2018, p. 92). Também critica a autora a instauração do medo como forma de manutenção da ordem em classe, por este não modificar padrões de comportamento visando uma democracia, somente coibir a indisciplina em certos contextos específicos. A autora conclui que as instituições educacionais portuguesas costumam usar o diálogo como forma de tratar conflitos do cotidiano, ou seja, trabalham com ações afirmativas de teor preventivo, enquanto as instituições brasileiras usam ferramentas paliativas para tratar dos conflitos, como a instauração do medo como forma de manutenção da ordem em sala de aula. Identificamos na autora um certo apreço pela deliberação em busca de justiça e de resolução de conflitos, muitas vezes antes destes acontecerem, o que parece aproximar-se do conceito de democracia deliberativa/procedimentalista.

Carvalho (2013) afirma que as instituições federais de ensino superior (IFES) “têm sido pressionadas [...] a se adequarem à lógica mercadológica das organizações sociais” (p. 357), embora seja nessas mesmas instituições que movimentos de resistência surjam. Uma gestão democrática, afirma o autor, baseia-se nos fundamentos da descentração, lisura, independência, comunicação, pluralidade de ideias e cooperação.

⁴⁶SILVA, F. R.; BERNADO, E. da S. O ensino municipal de Barra Mansa/RJ (Brasil): em busca de uma escola eficaz. In: III Jornadas Nacionales Y I Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Buenos Aires/Argentina. **Anais das III Jornadas...** Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) - Universidad de Buenos Aires, 2012, v.1, p. 1-10.

Este autor vincula-se a tópicos defendidos também pela democracia deliberativa/procedimentalista, bem como a certos pontos da democracia participativa.

Carvalho, Duarte e Távora (2015) propõem-se a aprender de que maneira o plano político-pedagógico é idealizado na visão da comunidade civil/escolar. Para tanto, entrevistam membros destas comunidades em três escolas da rede municipal de Ensino de Belém, todas dotadas de Conselho Escolar. Concluem que o projeto político-pedagógico das escolas foi elaborado de forma participativa, “indicando uma nova forma de organização escolar, que rejeita o seu caráter hierárquico, historicamente construído” (CARVALHO; DUARTE; TÁVORA, 2015, p. 125). Desta forma, as autoras classificam a construção de tal projeto como uma experiência democrática fundamentada, sobretudo, na ideia de participação – onde indivíduos pertencentes a comunidades (democracia republicana) buscam formas de entrar em consenso para tomar decisões (democracia deliberativa).

Costa (2004) também analisa o Conselho Escolar, porém de uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Esclarece a autora que “a democracia é um construto humano e histórico, por isso, não acabado, pelo contrário, em permanente transformação” (p. 64). Classifica o Conselho Escolar como um dos instrumentos de democratização das escolas públicas – colegiado de pais, alunas(os), professoras(es) e funcionárias(os) vinculadas(os) à escola. É função dos Conselhos Escolares (CEs) ampliar o poder – não mais concentrado na figura do diretor – através da tomada de decisões que auxiliem na construção de uma escola com função social (COSTA, 2004). Nota-se aqui apelo participativo de todas(os) em processos de deliberação, qualidade fundamental da democracia procedimentalista.

Tal autora também considera o projeto político-pedagógico como uma possibilidade de gestão democrática (COSTA, 2017). Julga que a proposta de estruturação de um plano político-pedagógico (PPP) serve para fins de distensão das metodologias democráticas. À guisa de conclusão, a autora declara que o empoderamento, o democratismo e a ação possuem intenção de oportunizar uma vida mais afim para todas(os), e, portanto, o PPP consegue ser um mecanismo de construção favorável às renovações sociais. Dada a ênfase ao autogoverno (gestão democrática) e posicionamento a favor de um bem comum, supomos que esta autora aceite os princípios da democracia republicana.

Drabach e Mousquer (2009), trazendo um histórico dos escritos sobre administração e gestão escolar no Brasil, discutem que é a partir das críticas ao enfoque tecnocrático do conceito e prática de administração escolar que surge o conceito de gestão escolar, preocupada com o seu caráter político e de preocupação com o pedagógico.

Esquinsani (2013) realizou uma pesquisa qualitativa e documental (no período de 1990 a 2012) em uma rede pública de ensino de um município do estado do Rio Grande do Sul objetivando considerar a gestão escolar como um indicador de qualidade na educação. Conclui a autora que uma gestão permissiva quanto a práticas patrimonialistas fica vulnerável a demandas abusivas por aprovação que logo irão ecoar de forma lamentável na própria coletividade da escola.

Freitas (2007) traça as relações entre gestão democrática e avaliação educacional na regulação jurídico-legal brasileira vigente. Para a autora, uma gestão intitulada democrática necessita de uma avaliação que informe a democratização das providências e decisões, bem como da consumação, julgamento e aperfeiçoamento das últimas e de suas práticas resultantes. Dada a importância de avaliações em busca da eficiência da gestão democrática, associamos Freitas ao modelo liberal clássico de democracia.

Guimarães e Abranches (2012) fazem uma reflexão sobre a participação dos programas de conselhos na educação. Para tanto, baseiam-se nos conselhos municipais de educação (CME) e nos conselhos de acompanhamento e controle social (Cacs) na Região Metropolitana do Recife. Segundo os autores (2012, p. 529):

o formato, a composição e o funcionamento dos conselhos e os atores envolvidos dependem do objeto em disputa: se é a produção de normas e regulamentos ou se é a fiscalização e o controle dos recursos públicos. Na primeira situação, encontram-se os CMEs. Enquanto isso, os Cacs's representam o segundo caso.

A educação, apesar de ser um bem público de investimentos financeiros significativos (mas nunca suficientes), tem importância fundamental para a democracia e, no entanto, tem acesso e distribuição extremamente desiguais, seja por classe social ou por região geográfica (GUIMARÃES; ABRANCHES, 2012). Concluem que, finada a década de 2000, a arquitetura institucional baseada na Constituição de 1988 ainda não cumprira todas as suas promessas, pois as instituições participativas até então careciam de formas de garantir a inclusão de segmentos sociais que continuavam excluídos de uma participação cidadã. Resta-nos saber se tal situação mudou na década vigente. Associamos o autor e a autora acima referidos ao modelo participativo de democracia.

Lima (2014) traz críticas aos possíveis contextos de gestão democrática, que vão desde um autogoverno até uma possível ascensão de uma espécie de pós-democracia gestonária. O autor afirma que a categoria de gestão democrática atravessa crise profunda, devido aos seus muitos e divergentes significados.

Esse mesmo autor, em artigo mais recente (LIMA, 2018), questiona por qual motivo é tão difícil democratizarmos a gestão da escola pública. Afirma que a política e economia neoliberais inverteram a centralidade da arena política pela centralidade do mercado, transformando eleitores em consumidores e *significaram o setor público como sinônimo de burocracia*. Para superar tal burocracia, tornar-se-ia necessária a adoção do setor privado, com gestão arrojada e eficaz. Lima (2014, 2018) defende substancialmente a questão da gestão participativa ativa e o diálogo entre as(os) cidadãs(ões) – sobretudo na resolução de questões conflitantes – o que indica uma certa apreciação pelo modelo deliberativo/procedimentalista democrático.

Lima, Aranda e Lima (2012) analisam as políticas educacionais do Brasil a partir de seus condicionantes sócio-históricos, bem como o processo de gestão democrática das escolas a partir de 1990. Segundo os autores, o ideal de uma educação para todas(os) está bem longe de se realizar, sobretudo por parte da educação superior para as classes mais limitadas economicamente. Trazem importante crítica à participação, principal tópico defendido por uma gestão democrática – segundo os autores e a autora, a participação raramente induz ao compromisso social e político –, a educação trata as pessoas como adstritas à história e não como suas atrizes. É somente por meio de conquistas conseguidas pela autonomia, liberdade, equidade social e educação das pessoas e das sociedades que poderemos romper com o capitalismo neoliberal, possibilitando a “universalização da educação e do trabalho como atividade humana autorrealizadora” (p. 63). Os autores e a autora do artigo ora analisado criticam a generalização do termo “comunidade escolar”, pois aquelas(es) envolvidas(os) neste termo possuem necessidades diferentes, e, dessa forma, não têm identidade coletiva. Constituem, no máximo, grupos distintos organizados em um mínimo proveitoso para sua subsistência na entidade escolar, o que nos remete ao modelo de democracia radical e plural.

Lima, Raimann e Santos (2018) inquerem a representatividade nos Conselhos Municipais de Educação (CMEs). Respaldam a pesquisa em dois encontros nacionais sobre CMEs e em pesquisa bibliográfica sobre relações entre Estado,

representatividade, democracia representativa e participação. Os autores observam que os CMEs não se estabeleceram, até o momento, como órgãos deliberativos sobre as tendências da educação municipal, fora escassas exceções. São, destarte, vistos como órgãos prejudiciais à política municipal e não como entidades cooperantes e ponderativas dessas gestões, com papel expressivo para a mudança instrutiva, cultural e social das cidades (LIMA; RAIMANN; SANTOS, 2018). Dado o caráter deliberativo e participativo dos CMEs, podemos afirmar que os autores se encontram baseados na democracia republicana ou na procedimentalista.

Luiz (2010) atenta sobre partes da cultura escolar, a fim de ponderar acerca de questões inerentes à escola, a sua gestão e organização. Fundamentada em Motta (2008 apud LUIZ, 2010)⁴⁷, afirma que *a organização da escola retrata uma determinada cultura e reproduz a estrutura de classes*, dotando os que serão dominantes de uma formação diversa e de outra os que serão dominados. *O problema não está necessariamente na escola, mas sim no capitalismo burocrático que atribui à escola funções estratégicas para a sua lógica e suas necessidades*. Remata o artigo afirmando que a instituição escolar vem sendo fomentadora de cortes sociais, visto que sua origem, programa e hábitos foram ponderados para uniformizar e padronizar possíveis antagonismos, afinal, há valores entranhados nas(os) agentes educacionais que são propagados no corpo social com intenção de perdurar a hegemonia daquelas(es) que detêm a supremacia. Paulo Freire é bastante citado ao longo do artigo, o que nos provoca a associar a autora a tópicos discutidos na democracia participativa, embora essa apresente um viés bastante utópico para mudanças nas instituições e políticas educacionais.

Marques (2006) discorre sobre as políticas de democratização da gestão escolar. Conclui a autora que é de importância principal que se implemente políticas de democratização da gestão escolar, baseadas numa perspectiva cidadã da democracia. Enquanto as políticas educacionais (por si só) não garantem uma implementação de práticas democráticas nas escolas, tornam-se condição de possibilidade para sua existência. A autora considera que a discussão sobre democracia participativa seja uma maneira de garantir a democratização das escolas – sobretudo em suas gestões –, o que nos permite associá-la a essa modalidade democrática.

⁴⁷MOTTA, F. C. P. **O que é burocracia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

Em artigo mais recente, Marques (2012) analisa o discurso de conselheiros escolares de três escolas públicas pernambucanas a fim de pesquisar a formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública. A autora focaliza as *práticas discursivas*, que são “momentos ativos no uso da linguagem, momentos de significação, de rupturas, de produção de sentidos, e, portanto, de linguagem em ação, ou seja, como as pessoas produzem sentidos” (MARQUES, 2012, p. 1183). Dessa forma, “a prática discursiva tanto pode contribuir para a reprodução da sociedade, como para sua transformação” (p. 1184). Considera os conselhos escolares como sistemas discursivos – recursos articulatórios que criam e compõem relações sociais – construtores de novos sentidos, os quais podem (ou não) se fixar a partir da concorrência com outras significações produzidas nas relações sociais feitas na escola. Marques (2012) também identifica quais são as mudanças geradas pela implementação de um conselho escolar. Uma dessas é que ocorre uma horizontalização de decisões na escola, que deixam de ser responsabilidade da figura de um único diretor detentor do poder e passam a ser de responsabilidade coletiva. Dessa forma, tanto os acertos quanto os erros são de responsabilidade coletiva, compartilhados por toda a comunidade escolar. Outra mudança é uma melhoria do ensino, tendo em vista uma maior aproximação entre os pais e a escola, a direção e o corpo docente, possibilitando que a escola esteja a serviço da comunidade a qual pertence, fazendo com que cumpra o seu caráter público. Torna-se evidente neste artigo que a autora se embasa na teoria democrática radical e plural de Laclau e Mouffe, bem como na sua tese discursiva consonante.

Martins (2016) problematiza a ampliação da democracia em educação pelo direcionamento das políticas públicas. Para o autor, “professores e alunos são cada vez mais reféns das reformas que subordinam suas atividades a objetivos precisos de socialização para as exigências do mercado” (p. 462). Martins fundamenta-se, em grande parte, em Santos e Avritzer (2005 apud MARTINS, 2016)⁴⁸, o que nos garante uma evidente relação entre o autor e a democracia participativa.

Medeiros (2013) investiga a democratização da gestão escolar e seus problemas, fundamentando-se no conceito de democracia e em experiências de democratização da

⁴⁸SANTOS, B. de S.; AVRITZER, L. Introdução. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a Democracia**: os caminhos da democracia participativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 39-82.

gestão em escolas públicas de Mossoró (RN). Finaliza o artigo dizendo que (2013, p. 359, grifo nosso):

a democratização da gestão é um exercício constante que exige compreensão entre as partes interessadas (sistema e escola), bem como perseverança dos profissionais da educação e da sociedade civil organizada como um todo, no sentido de não abrir mão do direito à educação pública de qualidade e democrática. A democratização da gestão não se materializa no plano da concessão e da regulação, porque, efetivamente, ela reside no plano da construção da democracia escolar e social, com a efetiva participação e inclusão dos sujeitos que fazem cotidianamente a escola pública de nosso país.

Medeiros respalda-se nos conceitos de democracia de alta e baixa intensidade de Santos (2007 apud Medeiros, 2013)⁴⁹, o que nos orienta a relacioná-lo com a democracia participativa deste mesmo autor.

Neuvald e Collares (2018) discutem a gestão democrática na educação brasileira, apontando suas ocorrências e contradições visando uma educação emancipatória. Por utilizarem a obra de Theodor Adorno⁵⁰ como referencial teórico, associamo-los à democracia procedimentalista de Habermas, também filósofo frankfurtiano.

Pereira (2011) traça relações entre a descentralização político-administrativa posta pelo capitalismo e as consequências desta para as políticas educacionais. Para tal, realiza pesquisa qualitativa em escolas municipais do Rio Grande do Sul e analisa o quanto é possível para a escola democratizar a gestão em seus aspectos administrativo-pedagógicos. O conselho escolar, preocupa-se a autora, constitui-se em um desafio para a escola em seu processo de democratização, a fim de se tornar um espaço ocupado pela comunidade escolar para que façam da escola uma instituição que preze pelos interesses sociais. Ainda segundo a autora, a democracia exposta na lei para a educação encontra obstáculos para a sua efetivação – ainda que a escola se constitua um locus privilegiado para a construção e implantação de tais práticas –, já que a própria escola deve ser compreendida no conjunto dos interesses do capital. Assim, o Conselho Escolar (CE) faz-se expressão da gestão democrática. Lembra-nos a autora que a doutrina democrática, a condição de cidadã(ão) e a participação não nos são dadas, mas sim construídas por meio da luta. Outro ponto discutido pela autora é as dependências da

⁴⁹SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

⁵⁰Theodor Adorno (1903-1969) foi um filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão, lembrado como um grande expoente da Escola de Frankfurt, o que nos permite associá-lo a Habermas (THEODOR..., 2020).

escola com as instituições conhecidas da administração educacional, que têm sido determinadas pelo controle burocrático das últimas sobre as primeiras, o que acaba por desperdiçar enorme tempo e energia da equipe escolar, tendendo, dessa forma, a gerar impasses aos mecanismos participativos e democráticos. Finaliza o artigo dizendo que o CE é capaz de, contrariando o modelo neoliberal, instituir-se como local de aprendizagens, melhorando a marca plural de sua estrutura e revelando-se como uma entidade capaz de subsidiar a participação e a dissociação do poder (PEREIRA, 2011). Por afiliar suas ideias às de Norberto Bobbio em especial, vinculamos esta autora ao modelo “liberal”⁵¹ de democracia.

Pereira, Zientarski e Sagrillo (2012) analisam o projeto político-pedagógico de uma escola da rede pública municipal de Santa Maria (RS) visando verificar indicadores, neste documento, que configure a escola como democrática pelos seus processos participativos. O projeto político-pedagógico (PPP) de uma escola, para as autoras, é consequência de deliberações envolvendo a coletividade escolar e pode ser concebido como o âmago de iniciativas políticas da escola, na direção de fazer da instituição escolar não uma fabricante de infortúnios – auxiliar da exclusão – e, sim, de uma instituição fomentadora da humanização de suas(seus) cidadãs(ãos). As autoras veem como fundamental que a escola pública seja pública porque amplia sua atuação em uma trajetória de mão dupla: a da presença da comunidade na escola e a da presença da escola na comunidade, visando a desconcentração e disseminação do poder. As autoras deste artigo parecem se filiar a algumas características do modelo participativo de democracia, pois aparentam usar “participação” como característica essencial de uma democracia, embora foquem mais nas características esperadas de uma escola para que seja considerada “democrática” e “participativa”. Mostram, porém, que o projeto político-pedagógico da escola pesquisada contém diversas incongruências, como a possibilidade de deliberação do conselho escolar para fins de decisão, tendo que respeitar, no entanto, as atribuições e decisões específicas de cada setor da escola. Constituir-se-ia, então, numa pseudoparticipação – decidir sobre decisões já tomadas ou pré-estabelecidas.

Rovira (2000) nos traz diversas reflexões acerca da escola. Citamos algumas:

⁵¹Mais especificamente a um modelo social-liberal, variante do socialismo que integra algumas convicções do liberalismo. O socialismo liberal submete-se a uma economia mista, que admite tanto a propriedade comum (pública) quanto a propriedade privada, e não tem o propósito de extinguir o capitalismo em prol de uma economia socialista (SOCIALISMO..., 2020). John Dewey enquadra-se neste modelo de democracia.

- A escola define-se como uma instituição igualitária que, no entanto, reproduz a desigualdade social;
- A escola funciona como uma instituição que respeita as diferenças e garante a tolerância, mas que, ainda assim, é ambiente de atitudes discriminatórias;
- A escola se apresenta como instituição crítica e criativa que, entretanto, usa meios verbais e memorísticos;
- A escola afirma-se democrática, mas está repleta de hábitos autoritários que limitam a participação e a autonomia.

A democracia na escola depende da cristalização de algumas práticas pedagógicas, a saber: *a relação afetiva, a deliberação e a cooperação*. As relações interpessoais baseadas no afeto são o primeiro nível da democracia escolar, enquanto a comunicação também é uma fonte essencial de democracia. Ainda restam as práticas cooperativas, outro dinamismo da democracia escolar (ROVIRA, 2000). Em resumo, a democracia gira entre três tópicos fundamentais: relações interpessoais (afetivas), a deliberação (o diálogo) e a cooperação, ou seja, a coletividade (e não somente a individualidade) é o que resume bem a democracia. Nota-se claramente as inspirações democráticas deliberativas de Rovira, o que nos permite associá-lo a tal modelo.

Silva (2008) contrapõe os modelos liberal de democracia e o participativo (ou comunitarista) a fim de investigar a gestão da educação. A participação na democracia contratualista (liberal) é importante, pois propicia a formação de pessoas decentes – aquelas que negociam com espírito da equidade e tolerância além de propor e aceitar acordos compreendidos como razoáveis. Além disso, no campo educacional, as diferenças não podem ser ignoradas, pois as escolas geram discriminação ao tratar de forma igual aqueles que são diferentes (SILVA, 2008).

O movimento comunitarista surge como crítica ao modelo liberal de sociedade. Na democracia comunitarista:

a comunidade passa a ser indispensável para a democracia, tomada como forma de vida em que *a cooperação não se desvincula da solidariedade e da responsabilidade, como modo de combater os males oriundos da competição e da racionalidade individual fechada ao outro* (SILVA, 2008, p. 122, grifo nosso).

Para os comunitaristas, as sociedades são comunidades constituídas tendo em vista o bem comum, garantido pela participação. Nas definições coletivas, esta é um benefício a ser reconhecido, porquanto figura-se como componente da natureza humana atuar na vida política – sem o qual a(o) cidadã(ão) não se realiza integralmente, pois

desperdiça sua aptidão a ser livre. Na área educacional, é necessário que haja continuidade entre a cultura local e o currículo escolar (SILVA, 2008). Os professores não podem ser agentes incomuns à comunidade e informar conhecimentos e princípios somente por causa da sua suposta universalidade, racionalidade ou cientificidade. Não esqueçamos que a identidade se forma a partir do pertencimento a uma comunidade. A escola, segundo essa visão, é criação da comunidade local a fim de dar respostas a carências educacionais particulares. As escolhas individuais retratam a reconhecença de compromissos estipulados coletivamente por entre modelos e convivências – o povo converte-se em um berço moral e em um referencial para que se estabeleçam a democracia e o desenvolvimento humano.

O autor conclui que um dos maiores desafios ético-políticos da gestão educacional é o de preservar e elaborar modelos de luta partindo-se de ocorrências efetivas de trabalho e de vida, a fim de descontinuar e subjugar moldes de despotismo – resultados dos vínculos sociais presentes no modelo econômico dominante e em suas moções de proliferação.

O processo de gestão democrática, segundo Silva e Santos (2018) vai desde a eleição de um diretor, passa pela elaboração e vivência do projeto político-pedagógico (PPP) e pela participação e presença da comunidade na escola e avança em direção à eleição de um Conselho Escolar (CE) – espaço de representação da comunidade educacional. É superficial quem atribui à democracia o simples ato de dar opinião sem analisar se foi aceita ou não, se foi consciente ou mera reprodução de outra opinião, ou ainda, aquelas que se restringem a “sim” ou “não”, sem conhecimento, sem avaliação. A existência da democracia não é garantida pela emissão de opiniões (SILVA; SANTOS, 2018). Nas democracias atuais, as elites usam da manipulação como arma para conquistar seus próprios interesses. É impossível que haja democracia enquanto houver desigualdades sociais e políticas, desigualdades essas caracterizadas pelo fato da dominação de uma minoria sob uma maioria que se deixa dominar (MIGUEL, 2002 apud SILVA; SANTOS, 2018)⁵². Finalizam as autoras ao frisar que uma gestão democrática fundamentada na participação, na qual o Conselho Escolar atue perspicazmente da concepção, realização e acabamento do projeto da escola – elaborado por e para todas(os) – consiste em uma vivência ainda longe de ser concebida. As autoras deste

⁵²MIGUEL, L. F. A democracia domesticada: bases antidemocráticas do pensamento democrático contemporâneo. **DADOS** - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 483-511, 2002.

artigo focam-se, sobretudo, no conceito de participação horizontal, fundamental à teoria democrática de Boaventura Santos, embora estas não o tenham citado em lugar algum ao longo do artigo. Arriscamos a vinculá-las a este modelo ou ao modelo “liberal”⁵³ de democracia.

Souza (2009) discute as relações entre a política, o poder e a democracia na escola pública, a fim de destacar os elementos da gestão escolar que lhe caracterizam como fenômeno político, palco para os processos de disputa e dominação. A escola, para o autor, por pautar seus processos gestionários habitualmente a partir da razão da maioria, arrisca-se a normalizar suas deliberações em atitudes mais expressivas da violência do que da democracia – afinal a maioria, quando percebe o domínio que tem sobre as sentenças, raramente abandona suas convicções, pois dispõe do principal recurso: o poder. Entende a gestão escolar como uma técnica política em que as pessoas atuantes na escola constatarem adversidades, argumentam, definem e propõem, direcionam, intervêm e julgam as práticas destinadas ao avanço dessa mesma escola, buscando solucionar tais adversidades. Esse procedimento é dialógico, original e reconhece as particularidades técnicas das diversas funções da escola, pois fundamenta-se na participação concreta de todas as parcelas da coletividade escolar, no apreço às regras construídas em comunhão para as deliberações e no aval de acesso irrestrito às informações pelas(os) atrizes(atores) da escola. A democracia faz-se mais pela amplificação factual das oportunidades de suplantação das dissimilitudes sociais do que pelas ações formais, inerentes às garantias das(os) cidadãs(ãos). Além disso:

é curioso que o modelo de superação das dificuldades sociais, e consequente democratização da sociedade, (quase) sempre remeta à ideia de superação individual dessas dificuldades, cujo produto esperado é a ascensão social, ou seja, a possibilidade de ter sucesso nesse mesmo mecanismo que provoca e conserva o indivíduo na condição de excluído (SOUZA, 2009, p. 128, grifo nosso).

Souza (2009) parece-nos mais próximo dos princípios da democracia participativa.

Stürmer (2011) objetiva mostrar que a democracia e a participação nas escolas públicas podem acontecer por meio dos mecanismos de participação na escola, por exemplo, as Instâncias de Gestão Escolar Democrática (IGEDs), se professoras(es),

⁵³Vide nota de rodapé 51. Arriscamos a incluí-las neste modelo também pelas citações de Norberto Bobbio e Vitor Henrique Paro presentes no artigo. Parece-nos que as autoras partem de uma concepção dada de democracia, na qual a participação é uma de suas características.

alunas(os), pais de alunas(os) e funcionárias(os) somarem esforços – pois “uma escola será tanto mais democrática quanto mais permitir a participação de toda a comunidade escolar” (p. 130). A democratização da gestão escolar não pode ser admitida se apartada de formas legítimas de participação – “do *estar junto com*, do *fazer coletivo*, da *corresponsabilidade* e do *sentimento de grupo*” (STÜRMER, 2011, p. 131, grifos do autor). O autor aqui citado associa-se, também, ao modelo participativo de democracia.

Vieira e Vidal (2019) afirmam que ainda há incertezas no que concerne aos procedimentos fundamentais para a efetivação da gestão democrática nas escolas, universidades e outros estabelecimentos de ensino públicos. Concluem as autoras que, mesmo explícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e presente na constituição de 1988 (BRASIL, 1988), o curso da efetivação do *modelo gestor democrático* – até agora – não se encontra concluso. Embora trate do princípio da gestão democrática, usualmente associada a algum(ns) princípio(s) da democracia deliberativa, o presente artigo não estabelece nenhuma outra mudança além da participação no processo de escolha de representantes para os cargos de entidades educacionais (diretores, representantes do Conselho Escolar, etc.), o que nos leva a caracterizá-lo como fundamentado na democracia “liberal” (vide nota de rodapé 51).

Zientarski, Menezes e Silva (2019) revelam que há um padrão autoritário na organização do Brasil, respaldado pelo modelo neoliberal, o qual mantém a exclusão proporcionada pelas estruturas sociopolíticas e econômicas. A escola é espaço de luta por hegemonia (GRAMSCI, 2004 apud ZIENTARSKI; MENEZES; SILVA, 2019)⁵⁴, em que os dominados têm sua participação negada ou limitada pela classe dominante (e seus interesses). A escola pública é, também, campo de enfrentamento das desigualdades sociais que são reproduzidas por políticas econômicas do Estado contemporâneo (ZIENTARSKI; MENEZES; SILVA, 2019). As autoras e o autor defendem, ainda, a apropriação pelos trabalhadores das oportunidades que o modo de produção capitalista oferece, com o sentido de desenvolver as massas para a mudança do modelo. Finalizam o artigo enfatizando que os guias da educação devem ser a produção do conhecimento, da abstração e da cultura política e, para fins de se fixar o aspecto democrático, é preciso alocar espaço para a cooperação social na rotina escolar. Ao se apoiarem em objetivos de emancipação e mudança social por meio da educação

⁵⁴GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel - Notas sobre o Estado e a Política. vol. 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

(e a gestão escolar democrática é um de seus princípios fundamentadores), ou seja, com foco na libertação da sociedade capitalista injusta e desigual, é evidente que as autoras e o autor do artigo ora suposto se guiam por características da democracia participativa (assim como pensada por Santos, entre outros).

Em poucas palavras, “participação” resumiria bem o que foi dito sobre gestão democrática. Analisaram-se escolas, universidades, conselhos sempre com uma característica em comum – o caráter participativo em deliberações. Tanto a comunidade escolar quanto a comunidade local devem inserir-se no âmbito escolar, participando e tendo poder de voz e de decisão (ou veto, por que não?). Afinal, nas instituições escolares não se aprende a democracia, mas *vive-se* a democracia. A legislação, ao que parece, já tomou sua decisão de apostar na gestão democrática (embora com fortes inspirações neoliberais), mas não apresentou passos claros de como fazê-lo, compartilhando a decisão com outras esferas (estados e municípios). Ainda estamos longe de alcançá-la plenamente, mas não nos custa sonhar por um futuro no qual a democracia vá além do papel da representação, e viva guiada pelos princípios da participação. Se há lugar no capitalismo neoliberal para uma democracia assim, é um tópico de discussão. Mas não podemos esquecer de uma das grandes características do sistema educacional – mudar mentes para que, então, mudemos o futuro. Até o momento, temos visto a pior característica do sistema: moldar mentes para a adaptação à e aceitação da filosofia neoliberal – sem ao menos termos o poder de fala para tecer críticas!

3.3. CONCLUSÕES

A democracia mais representada ao longo dos artigos avaliados neste capítulo foi, sem dúvida, a participativa. Quarenta e quatro artigos teceram comentários sobre ela, direta ou indiretamente (ou a citaram diretamente ou apresentaram características que são associadas comumente a ela), o que totaliza 41,5% de todos os artigos avaliados. Tal democracia é seguida da democracia liberal (com 31,1% dos artigos) e, em sequência, pela democracia procedimentalista/deliberativa (30,2%). Ocupam os últimos lugares a democracia radical e plural (com 13,2% dos artigos) e a democracia republicana (5,7%). A soma total das porcentagens dá mais de 100% (121,7% ou 129 artigos, especificamente) pois muitos artigos foram classificados em mais de uma categoria do tipo de democracia, o que indica que essas categorias não são exclusivas

– um mesmo artigo pode ocupar duas ou mais categorias de tipos de democracia simultaneamente. Muitos artigos, no entanto, não citam diretamente os pensadores envolvidos nas democracias, o que nos leva a pensar que muitos tratam a democracia como algo *dado*, sem perspectiva de mudança. Pensamos, assim, estarem se referindo ao ideal democrático liberal, que, conforme apontado nos artigos, inibe a existência de outras visões de mundo.

Vemos com olhar otimista a ênfase aos ideais participativos da democracia exposta pelos artigos, pois tal democracia enxerga criticamente a democracia neoliberal imposta e aponta diversos caminhos para superá-la. Não devemos ser insensatos e acreditar que tais caminhos estão logo ali, prontos para serem percorridos. Esses deverão ser trilhados, e erros serão nossos fiéis companheiros. No entanto, vê-los-emos com bons olhos, pois os erros nos mostram alternativas que jamais podem deixar de ser consideradas, pois não há uma só verdade, e nem uma só democracia. Percebemo-nos sempre em um constante devir, onde sonhos e utopias precisam fazer-se presentes para que não nos contentemos com um presente incompleto. A democracia, afinal, está sempre lá, sempre naquilo que está por vir, sempre a ser almejada e, talvez, jamais alcançada.

O objetivo geral do capítulo foi alcançado – aumentar nossa visão geral sobre os ideais democráticos – sem, no entanto, alcançarmos a plenitude da sabedoria. Mas alguns tópicos ainda se mostram complexos, duvidosos, distantes – como a educação (supostamente democrática) de nossas instituições. Ao que nos parece, queremos nos tornar cidadãs e cidadãos democráticas(os) e, no entanto, nossas instituições estão presas a modelos outrora propostos, que não encontram mais respaldo nas épocas presentes. Buscamos a liberdade de pensamento enquanto presos por rígidas paredes – lutamos para sermos democráticos enquanto presos(as) em locais ditatoriais. Escolas e universidades são, de tal modo, insuficientes. Estamos rodeados por insuficiências!

No quesito gestão democrática, tão fortemente ligado à democracia participativa – devido ao enfoque na participação da comunidade visando mudanças substanciais nas instituições educacionais –, devemos estar atentos para não acreditarmos que a gerência democrática já se encontra presente na maioria de sistemas educativos, já que tal gerência é realidade na minoria desses sistemas. Outro fato para o qual temos de estar atentos é quanto às mudanças sociais demandadas por tal gerência, caso contrário teremos apenas variações locais que nunca, ou quase nunca, chegam aos

representantes do povo. Mesmo que a democracia participativa admita incluir algumas instituições representativas, estas deverão fazer com que as decisões tomadas por causa de deliberações/processos participativos sejam implementadas na realidade social, criando instituições de participação eficazes e controladas, a valer, pelas comunidades.

4. A CIÊNCIA E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NÃO SÃO DEMOCRÁTICAS

As ciências não são democráticas. Ao menos não essa, ensinada em nossas escolas, possuidora de um *status* especial, que se acha acima de outras tradições. Nem aquela, possuidora de um método especial, universal, capaz de desvelar os segredos do real. Muito menos essa outra que desconhece partes importantes de outras tradições, mas que é enfática ao negar a elas o direito de existir. A educação em ciências tradicional, por não a estudar de forma crítica, focada em estabelecer relações memorísticas com vista à resolução de exercícios fechados, faz com que permaneçam e se propaguem esses mitos científicos, construídos com base em verdadeiros jogos pelo poder. Não queremos, com isso, impor à ciência somente características negativas – ela fez (e faz!) muitas coisas que classificamos como positivas e, além do mais, a ciência faz parte do tecido básico da democracia (liberal) (FEYERABEND, 2011a). No entanto, o que afirmamos aqui é que essa mesma ciência, capaz de benefícios outrora inimagináveis, também traz consequências severas, muitas vezes incontrolláveis, à nossa estrutura sócio-histórica-ambiental (VIEIRA; BAZZO, 2007; CERZO, 1998, entre muitos outros). Queremos também, utilizando para isso algumas ideias relativistas, mostrar que tanto os prós quanto os contras da ciência não são universais, mas são, sim, relativos, dado que dependem da tradição adotada para sua análise. Para tal, discutiremos, tópico a tópico, as razões por trás de nossas declarações, lembrando um pouco da história da educação brasileira até chegarmos ao que definimos como a educação em ciências tradicional.

4.1. REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

É válido fazermos um breve recorte histórico para sabermos como a educação em ciências no Brasil chegou a tal ponto. Após a chegada dos portugueses, a educação no Brasil – oferecida pelos jesuítas – era direcionada para a alfabetização e a catequização dos povos daqui característicos (SILVA-BATISTA; MORAES, 2019), ou seja, os filhos não primogênitos⁵⁵ da classe dominante e os índios – povos escravizados, mulheres e desfavorecidos não estavam inclusos (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2018). Cabe

⁵⁵Visto que, aos filhos primogênitos, era garantida uma educação escolar rudimentar associada à preparação para incumbirem-se da direção “do clã, da família e dos negócios no futuro” (ROMANELLI, 1986, p. 33).

ressaltar que os padres da Companhia de Jesus (jesuítas) eram bastante desinteressados pelas ciências (ROMANELLI, 1986). Em resumo:

Os padres acabaram ministrando [...] educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (ROMANELLI, 1986, p.35).

Esta modalidade de ensino prolongou-se até o séc. XVIII, quando ocorreram as diversas reformas propostas por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), mais conhecido como Marquês de Pombal. Para tal, afastou os jesuítas e oficializou o professorado (reforma pombalina)⁵⁶. Com tal reforma, houve a inclusão de algumas disciplinas científicas no currículo acadêmico. No entanto, a educação pombalina era de cunho excludente e, nela, a discriminação social era prática habitual. Os nobres tinham acesso a estudos que os possibilitavam ascender à educação de nível superior (acesso às universidades), enquanto à população em geral era garantido o ensino básico (leitura, escrita e cálculo). Nesta época, as(os) professoras(es) e mestras(es) não tinham plano de carreira nem ascensão profissional (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2018).

A ideia de educação popular e universal surgiu com a independência do Brasil (1822) na constituição de 1823, e foi reiterada na constituição de 1824. Nessa, a educação inicial e gratuita era direito de todas(os) cidadãos(ãos). Foi nesse período pós independência política que a classe intermediária “percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social” (ROMANELLI, 1986, p. 37). Tendo em vista o caráter servil da classe mais baixa e, como o trabalho era visto como degradante na época, a classe intermediária ligou-se à camada superior, ou seja, àquelas(es) que dominavam. Assim, as classes intermediárias obtiveram das classes dominantes ocupações mais “dignas” (funções burocráticas, administrativas ou intelectuais), enquanto mantinham a relação de dominância das últimas (ROMANELLI, 1986). O ensino secundário (atual ensino médio) nasceu com pretensões de possibilitar ao seu público-alvo (as elites) o acesso ao ensino superior recém criado (sobretudo às faculdades de direito, engenharia e medicina) para que estabelecessem sua supremacia nos quadros profissionais superiores. Dessa forma, explica-se o motivo deste ensino ser tão propedêutico. Tal

⁵⁶Reformas atribuídas ao Marquês de Pombal, que tinha ideias vinculadas ao enciclopedismo e, portanto, anticlericais (ROMANELLI, 1986).

caráter associado ao conteúdo humanístico desse nível de ensino – aversivo ao ensino profissionalizante, portanto – perdurou até há pouco e é um dos motivos do enorme atraso cultural das escolas de ensino básico (ROMANELLI, 1986).

Em 1891, a Constituição da República implementou o sistema federativo de governo e, como consequência, houve a descentralização do ensino. “À União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal” (ROMANELLI, 1986, p. 41) enquanto era assegurado aos Estados a concepção e a administração do ensino primário e do ensino profissional. A sociedade estabelecida com a República era visivelmente mais complexa do que a antiga sociedade escravocrata, dado que na sociedade republicana havia diversas camadas sociais despontantes – com propensões, princípios e convicções distintas –, ao contrário da pequena população homogênea de agregados das fazendas e pequenos comerciantes da zona urbana escravocrata. A educação brasileira não ficou imune a essa heterogeneidade da nova sociedade, entretanto, nenhuma das várias reformas propostas no período vingou, ou seja, “não passaram de tentativas frustradas” (ROMANELLI, 1986, p. 43). Romanelli (1986), enfim, constata que:

Os fatores atuantes na organização e evolução do ensino, quais sejam o sistema econômico, a herança cultural, a demanda social de educação e o sistema de poder permaneceram durante o período que antecedeu a década de [19]20, integrados na formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse às reais exigências da sociedade então existente (p. 45, grifos nossos).

Conforme deu-se o curso da urbanização, a maior quantidade de pessoas de classe média e popular cominou ao sistema educacional, cada vez mais, que se expandisse. Aliado a isso, a transformação do padrão agrário-exportador em um padrão em parte urbano-industrial também pressionou o sistema educacional pela inclusão de inéditas necessidades de força de trabalho. Assim, houve a quebra do equilíbrio outrora existente (ROMANELLI, 1986). Entretanto, mesmo com a expansão da educação escolar, não houve uma reforma satisfatória em seus modelos, e como as classes emergentes interessavam-se pelos arquétipos educacionais das elites, a escola manteve-se estruturada com tais arquétipos antiquados. Com o avanço do capitalismo, sobretudo o capitalismo industrial e suas relações de produção/consumo, tornou-se necessária a eliminação do analfabetismo e o oferecimento às pessoas de um mínimo

de aptidão para o trabalho. Assim, houve o aumento das vagas educacionais, mas não de maneira satisfatória (nem quantitativamente e nem qualitativamente) (ROMANELLI, 1986).

Após 1930, sob influências científicas e construtivistas, torna-se evidente no Brasil o movimento da Escola Nova. Diversos intelectuais estabeleceram-se como expoentes deste movimento – como Lourenço Filho⁵⁷, Fernando de Azevedo⁵⁸, Anísio Teixeira⁵⁹ entre outros. Como definido por Azevedo (1971 apud SAVIANI, 2019)⁶⁰, a Escola Nova abrangia três particularidades: *escola única*, *escola do trabalho* e *escola-comunidade*. A primeira previa uma educação incipiente dada, geral e mandatária com início aos sete anos de idade e duração de 5 anos⁶¹. A segunda encorajava observações e experiências de forma a atender a curiosidade intelectual do alunado, enquanto a última clamava que a escola funcionasse como uma síntese da comunidade, ao encorajar o trabalho em equipes em detrimento do individual. A Educação Nova, segundo Saviani (2019) procura ordenar a escola como um espaço social, libertando-a das abstrações e enchendo-a com a vida em todas as suas expressões. Defende ainda o caráter *público, laico, gratuito e obrigatório*⁶² da educação, ou seja, cada vez mais a educação deixa de ser responsabilidade somente da família e passa a ser responsabilidade do Estado. O movimento não foi muito bem recebido pelas(os) católicas(os), pois a laicidade e a posse estatal do ensino eram vistas como um atentado contra a ordem proveniente do divino. Sendo assim, ao longo do século XX, houve lutas e acordos constantes entre Escolanovistas e católicas(os). O movimento Escolanovista foi amplamente propagado na primeira metade do século XX, mas começou a apresentar vestígios de desalento na segunda metade desse mesmo século. Conforme foi-se aproximando o término de tal século, houve a expansão da pedagogia tecnicista, que empregava uma aproximação da educação ao mundo do trabalho. Foram, assim, difundidas ideias associadas à

⁵⁷(10/03/1897) – (03/08/1970) (LOURENÇO FILHO, 2019).

⁵⁸(02/04/1894) – (18/09/1974) (FERNANDO DE AZEVEDO, 2020).

⁵⁹(12/07/1900) – (11/03/1971) (ANÍSIO TEIXEIRA,).

⁶⁰AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

⁶¹A duração defendida por Azevedo era de sete anos, tendo sido reduzida devido a restrições financeiras (SAVIANI, 2019).

⁶²É válido apontarmos que Saviani (2019), embora utilizado aqui como referência de nossas investigações históricas em pedagogia no Brasil, não se adequa muito a alguns tipos de educação democrática defendidos mais a frente nessa dissertação. Um dos motivos é que defende uma educação obrigatória (o que vai contra a liberdade negativa pregada pela democracia liberal). Também porque defende o ensino de conteúdo das elites às(aos) estudantes vulneráveis, o que se confronta com a ideia do ensino de diversas tradições na escola, como pregava Feyerabend, por exemplo (SAVIANI, 2008).

organização do trabalho (taylorismo, fordismo) e ao controle do comportamento (comportamentalismo) (SAVIANI, 2019).

A pedagogia tecnicista fundamentava-se na ideia de uma ciência neutra, além de incorporar princípios como a racionalidade, a eficácia e a produtividade. Buscava um sistema educativo racional, lógico e funcional que minorasse intervenções subjetivas capazes de afetar a sua efetividade. Na pedagogia tecnicista o componente principal era a planificação racional dos meios, cuja criação e controle eram realizados por especialistas (neutras(os) e imparciais). Sendo assim, professoras(es) e alunas(os) exerciam posições secundárias – a sistematização do método garantia a sua eficiência (SAVIANI, 2019).

Na década de 1970 (junto à tendência tecnicista, portanto) revelaram-se alguns estudos críticos com relação à educação então dominante. Tais estudos evidenciavam as finalidades reais da estrutura educacional que eram mascaradas pelas práticas político-pedagógicas oficiais. Os estudos ora descritos concluíam que o objetivo básico do sistema educativo era o de reproduzir a estrutura social então vigente, ou seja, uma sociedade baseada na exploração de umas(uns) sobre outras(os) mediante remunerações nunca comparáveis aos lucros das(os) primeiras(os) – o sistema capitalista (SAVIANI, 2019).

A década de 1980 destaca-se pela busca de teorias que contestassem a pedagogia oficial, ou seja, a busca por pedagogias contra-hegemônicas, aquelas que servissem aos interesses das(os) dominadas(os) e não das(os) dominantes. Foi nessa década também que houve aumento da divulgação de produções acadêmicas e científicas e conseqüente ampliação de livros e revistas de educação. As teorias contra-hegemônicas daí vindouras podem ser classificadas, segundo Saviani (2019) em dois tipos: as que buscavam transformar as escolas em locais de ampla expressividade popular (pedagogias da educação popular) e aquelas mais focadas na educação escolar, buscando ampliar o acesso do povo aos conhecimentos mais sistematizados. Paulo Freire é figura marcante das teorias do primeiro tipo, enquanto José Carlos Libâneo⁶³

⁶³José Carlos Libâneo (1945 -) é um intelectual, educador e escritor brasileiro. É professor titular (aposentado) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e professor titular da Universidade Católica do mesmo estado (JOSÉ CARLOS LIBÂNEO, 2019).

(pedagogia crítico-social dos conteúdos⁶⁴) é um dos representantes das teorias do segundo tipo.

É a partir da década de 1990 que temos a reinvenção de boa parte dos movimentos já apresentados. Termos como “neoescolanovismo”, “neoconstrutivismo”, “neotecnicismo”, “neoliberalismo” e “pós-modernidade” tornam-se motivo de preocupação de boa parte dos intelectuais e profissionais da educação, e a educação em ciências não fica de fora. Com a profunda influência da expansão neoliberal sobre o Estado, a tarefa primordial da educação passa a ser habilitar as pessoas para competirem no mercado de trabalho. Os diferentes graus de escolaridade podem até aumentar as chances das(os) cidadãs(ãos) serem empregadas(os), mas não lhes garante o emprego, pois, no capitalismo atual, simplesmente *não existe emprego para todas as pessoas*. Trata-se de uma pedagogia da exclusão, que instrui as pessoas a se tornarem cada vez mais empregáveis, mas que, em caso de não alcançarem o pleno emprego, responsabiliza-as pelo fracasso. É também na década de 1990 que se introduz nas escolas a chamada “pedagogia das competências”, que dita a passagem do ensino focado nas diferentes disciplinas pelo ensino focado em competências para lidar com diferentes situações. Tal pedagogia preza pela otimização da eficácia, ou seja, fazer das pessoas mais produtivas na inserção no mercado de trabalho e na vida em comunidade (SAVIANI, 2019).

Aquilo que caracteriza o neotecnicismo – versão moderna do tecnicismo – é o rígido controle dos resultados ao invés do processo. Dessa forma, a avaliação dos resultados escolares torna-se fundamental, e essa responsabilidade recai para o Estado, que passa, então, a adotar políticas de avaliação da educação básica e superior, além da educação infantil e das pós-graduações.

Com o objetivo de resumir, a pedagogia dominante hoje baseia-se, conforme Kuenzer (2005 apud SAVIANI, 2019)⁶⁵, na *exclusão includente* e na *inclusão excludente*. A primeira inclui as diferentes táticas que levam à exclusão das(os) trabalhadoras(es) das formas formais de emprego, para após reincluí-las(los) em tal

⁶⁴Nessa pedagogia, a escola deve disseminar conteúdos atuais, reais, conectados às realidades sociais das(os) estudantes (LIBÂNEO, 1985 apud SAVIANI, 2019)*.

*LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

⁶⁵KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

formato ou incluí-las(los) na informalidade. No caso de reinclusão, as(os) trabalhadoras(es) passam pela redução de salários e direitos (no caso de carteira assinada), ou como trabalhadoras(es) de empresas terceirizadas ou mesmo da mesma empresa, mas de forma informal. Já a inclusão excludente opta por incluir as(os) estudantes no sistema escolar, mas em cursos sem as qualidades exigidas pelo mercado de trabalho. Assim, apesar de encontrarem-se incluídas no sistema educacional (o que melhora as estatísticas públicas), as(os) estudantes estão excluídas(os) do mercado de trabalho (e da atuação na vida da comunidade).

Após esta breve exposição, estamos aptos a entender o que constitui uma educação em ciências tradicional, o que será exposto logo em seguida.

4.2. A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS TRADICIONAL

Muito embora tenha enfrentado a revolução da física moderna (relatividade, mecânica quântica etc.), o currículo de física na educação básica continua predominantemente preso à mecânica newtoniana, que vê o mundo como um conjunto de partículas que interagem, dando origem a corpos mais complexos que também o fazem (CATARINO; QUEIROZ; ARAÚJO, 2013). Na sala de aula tradicional, as(os) alunas(os) são vistas(os) como isoladas(os) umas(uns) das(dos) outras(os), continuamente competindo entre si. O conteúdo é *transmitido* – do(a) professor(a) para as(os) alunas(os) - em aulas majoritariamente expositivas. A disciplina é algo fundamental nesta sala de aula, e o(a) professor(a) é a figura de autoridade. Também acompanha esta sala de aula os seus critérios de avaliação, geralmente testes e provas que só testam as(os) alunas(os) – sem avaliar de fato todo o conjunto – e, é claro, as constantes falhas e reprovações, oriundas também da estrutura avaliativa escolhida (CATARINO; QUEIROZ; ARAÚJO, 2013). É notável, aqui, a presença do neotecnicismo na educação, pois enfatiza os resultados (provas) e não os processos que os antecedem. Também é evidente a pedagogia da exclusão, pois responsabiliza somente as(os) estudantes pelo fracasso do sistema como um todo, e uma conseqüente influência do capitalismo neoliberal, ao tratar as(os) estudantes como rivais em competição pela inclusão no mercado formal. Outro item a ser evidenciado é a ausência de influências construtivistas, pois tratam o cérebro das(os) estudantes como caixas a serem preenchidas pelos conteúdos transmitidos pelas(os) professoras(es). Não podemos deixar de notar o caráter acrítico e reprodutivista de tal educação, pois há exatamente

uma tendência à adaptação e aceitação do sistema social vigente, sem evidenciar suas falhas e criticar suas inconstâncias.

Como já exposto por Catarino, Queiroz e Araújo, “o atual currículo é, e sempre será [,] um empecilho para a construção da cidadania” (p. 311, grifo nosso), ou seja, um currículo falho para formar cidadãos(ões) críticas(os) e preparadas(os) para a democracia. Tal currículo é falho também no exercício da pluralidade, pois subentende um respeito irrestrito às ciências e deixa de lado as demais tradições, como se não houvesse conflitos entre as primeiras e as últimas. Tais conflitos não são motivos de preocupação, já que “a ciência” é mais importante – é esperado das(os) estudantes que esqueçam as demais tradições. As(os) professoras(es) usam as notas e o medo do fracasso para *moldar a mente* das(os) aprendizes até que fiquem isentos de capacidade imaginativa (FEYERABEND, 2011a).

4.3. O CASO DA CIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Conforme foi exposto no início deste capítulo, *a ciência moderna não é democrática*. É, outrossim, uma ameaça à democracia. Isto pode ser evidenciado pelos mais diversos motivos. Podemos afirmar que a simbiose entre o Estado e a ciência é um dos motivos, pois a ciência tem alguns privilégios não garantidos às demais tradições (o ensino nas instituições escolares é um exemplo). Não queremos aqui fazer da ciência uma grande vilã e pregar a retirada desse direito oferecido a ela, só queremos mostrar que a preferência por uma tradição em específico não é algo exatamente democrático. Outro motivo, e este é o principal, é que *a excelência da ciência é presumida* (FEYERABEND, 2011a). Essa afirmação nos leva a ensiná-la como a “melhor” tradição, sem que outras tradições sejam analisadas com o mesmo louvor. Por possuir tal excelência, acaba por tornar-se *autoritária* e *dogmática*, além de negar às demais tradições o direito da coexistência. Nesse sentido, concordamos com Feyerabend (2011a) quando ele afirma que não há modo de vida tão perfeito a ponto de não aprender algo quando comparado com modos de vida alternativos. Logo, a pluralidade de tradições, além de mais democrática, é também benéfica. Outro ponto no que concerne a pluralidade de tradições é a responsabilidade dada a ciência: ela é usada para as mais diversas atribuições, estando inclusive relacionada a um caráter crítico. Mas, se ela pode a tudo criticar, quem a critica? Nesse jogo de tradições, lembra-se que nenhuma tradição é boa ou má per se, mas assume juízos de valor somente quando comparada a outras

tradições. E para se atribuir juízos de valor, usa-se características de alguma tradição em específico (FEYERABEND, 2011a). Mais um motivo para defendermos a pluralidade de tradições, portanto!

A educação em ciências tradicional contribui para este cenário: mostra a ciência como superior, capaz de descrever de forma inequívoca o real, e não a correlaciona com outras tradições. As religiões, por exemplo, outrora verdades incontestáveis, são tidas como irreais, falsas pois incompatíveis com a verdade científica, e essa incompatibilidade não é sequer problematizada. Não há na educação em ciências tradicional a preocupação com aquilo que é diferente e plural – não há outras formas de ver, sentir, apreciar o real – há somente a Ciência inócua e verdadeira. Não há espaço para as suas limitações e falhas – a ciência e seu suposto método são apresentados como universais e infalíveis, capazes de descrever, com absoluta completude, qualquer cenário. As limitações próprias do conhecimento são omitidas – não se mostra que, para conhecer-se mais um tanto, despreza-se e desconhece-se outro tanto (FEYERABEND, 2011a). Sendo assim, a educação em ciências tradicional, do mesmo modo, não é democrática, pois inibe a rica diversidade de tradições existentes em nossa rede social e perpetua a visão de ciência em um pedestal, superior pelo uso da razão e de seu método e seu compromisso com a verdade.

4.4. EM DEFESA DA FALIBILIDADE DA CIÊNCIA

Passa-se aqui pela problematização dessa ciência perfeita, verdadeira e superior. Primeiro, ela não é perfeita. Por mais que tenha diversas criações vistas como positivas atreladas à sua figura (ou, mais especificamente, atreladas à Ciência & Tecnologia⁶⁶), não podemos minimizar suas graves consequências ambientais (poluição de grandes áreas), bélicas (criação das bombas atômicas) e sociais (sua ligação com a democracia e educação liberais). Segundo, de acordo com o ponto de vista adotado nesse trabalho, a verdade é um conceito relativo. A ideia de uma verdade única e abstrata é aceita em algumas tradições, mas não em todas. Sendo assim, o que é verdade para uma pessoa ou tradição pode não ser verdade para outra pessoa ou tradição. Em terceiro lugar, ela não é superior, nem pelo seu método (pois não há um método científico universal) (FEYERABEND, 2011a, 2011b) e nem por suas outras façanhas. O que há é uma

⁶⁶Uma análise profunda sobre as relações entre ciência e tecnologia, ou mesmo entre ciência, tecnologia e sociedade foge ao escopo da presente dissertação.

inculcação ideológica perpetuada pela EC que a ciência conquistou graças a jogos de poder.

A Ciência falha. A Ciência é *uma* forma de interpretar o mundo. *Não é a única, sequer é a melhor.* É para algumas(ns), mas não é para todas(os). Cabe às(aos) cidadãs(ãos) a escolha pela(s) tradição(ões) que mais lhes representam e façam sentido (FEYERABEND, 2011a).

4.5. EM DEFESA DAS CIÊNCIAS

Não se quer, com os argumentos expostos nas seções acima, demonizar as ciências e desacreditá-las completamente – até porque não se conseguiria fazê-los. Quer-se, acima de tudo, cuidado. Defende-se uma capacidade crítica com relação às ciências. Sim, ciências no plural, pois, longe de ser uma única tradição, as ciências são muitas e cada uma apresenta seu próprio conjunto de tradições. E, se uma tradição só apresenta juízos de valor como “boa ou má” quando comparada à outra tradição, a existência de uma pluralidade de tradições deve ser defendida, pois auxilia na capacidade crítica e é, além de tudo, mais democrática.

Cientistas devem ter liberdade criativa para “fazer ciência”, mas, dada que a relação benefício/malefício nas ciências e suas criações é uma linha muito tênue, as ciências devem ser supervisionadas. E não supervisionadas somente por especialistas e pessoas “entendidas do assunto”, mas por pessoas, cidadãs(ãos) comuns, leigas(os). Isto porque especialistas, pela sua própria formação, especializam-se em um assunto, mas não em todos. Muitas vezes, baseiam suas decisões sobre assuntos que desconhecem em “achismos” e fontes de notícias diversas, ou seja, muitas vezes os intelectuais erram e nada sabem sobre o que dizem (FEYERABEND, 2011a). Deve-se levar em consideração aquilo que as(os) especialistas dizem, mas a decisão final deve ser tomada por aquelas(es) envolvidas(os) diretamente no processo e de forma democrática (FEYERABEND, 2011a).

As ciências estão associadas ao modelo liberal de democracia e de educação, profundamente enraizadas na cultura burguesa (CARSON, 1997). Ainda segundo Carson (1997, p. 230, tradução nossa):

Um dos mecanismos chave na educação liberal é o fato da(o) aprendiz ser exposta(o) a várias formas de conhecimento distintas, a várias formas disciplinadas de pensamento, que não podem ser reconciliadas umas às outras. É preciso aprender naquela tensão essencial de pontos de vista concorrentes em uma estimulante dialética cultural sem fim. A(o) aprendiz

é forçada(o) a lutar com o desequilíbrio de visões de mundo articuladas que são fundamentalmente incomensuráveis⁶⁷. Ao sermos expostos a inúmeras formas de conhecimento nós somos libertas(os) da tirania de um ponto de vista único.

A educação liberal descrita por Carson é compatível com a educação que Feyerabend pregava: um grande reservatório de pontos de vista diferentes que permitiria às(aos) estudantes a escolha das tradições mais vantajosas para si. O professor funcionaria como um facilitador para essa escolha (FEYERABEND, 2011a). Não precisaríamos impor uma escolha para uma única tradição, mas poderíamos adotar várias tradições que nos parecessem vantajosas em momentos específicos. Imaginamos, concordando com Mortimer e Scott (2003), as ciências em conjunto com outras tradições formando um “kit de ferramentas” de formas de falar e conhecer.

4.6. COMO LIDAR COM O PLURAL?

A pluralidade de tradições é extensivamente defendida por Feyerabend em suas obras (2006, 2010, 2011a, 2011b, 2017). No entanto, como já afirmamos (capítulo 2, seção 2.6), Feyerabend identifica-se com a democracia e a educação liberais. Essa pluralidade de tradições, embora perfeitamente absorvida pela democracia liberal, gera dificuldades que tal democracia pode não conseguir lidar, sobretudo na resolução de conflitos entre as diferentes tradições com iguais direitos. Feyerabend propõe uma *troca aberta* como forma possível para a resolução de conflitos desse tipo. Uma troca aberta adota uma filosofia pragmática – as tradições seguidas pelas(os) participantes não são especificadas no início e desenvolvem-se ao longo do processo. As(os) participantes são imersas(os) nas formas de pensar e sentir umas(ns) das(os) outras(os) a tal ponto que suas percepções e visões de mundo podem mudar completamente. Assim, elas(es) se tornam pessoas diferentes participando de uma tradição nova e distinta (FEYERABEND, 2011a). Consideramos a troca aberta como uma proposta viável, mas de difícil implementação em larga escala. Chegamos, assim, a um impasse – como respeitar e considerar aquilo que nos é diferente? Este é, sem dúvida, o maior desafio presente em qualquer tipo de democracia, de forma que vamos incluí-lo em nossas propostas de uma educação em ciências mais democrática, a serem expostas no próximo capítulo.

⁶⁷Uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de incomensurabilidade para Feyerabend foge aos objetivos dessa dissertação.

4.7. A PLURALIDADE É A MELHOR FORMA DE ENTENDER O REAL

Podemos entender as ciências como formas de entendermos a realidade última, o Ser, ou a natureza (FEYERABEND, 2006). Passaremos agora a refletir sobre tal conceito. As ciências da natureza creem na existência de um mundo real, externo a e independente de nós e afirmam que tal mundo não pode ser revelado de imediato – é somente através das ciências que tal feito pode ser realizado. Tais afirmações são a base do realismo científico, e nos são ensinados tão cedo e tão seguramente que fazem parte do senso comum educacional. Feyerabend é crítico com relação a tal realismo. Concorda com a primeira afirmação – crê em um mundo externo independente que não pode ser revelado de imediato – mas discorda da segunda – as ciências, para o autor ora citado, não são capazes de realizar tal feito. A realidade experienciada por nós é criada em nossas mentes, percebida por intermédio das tradições que escolhemos (talvez não conscientemente) seguir. “*É impossível separar a realidade das nossas opiniões*” (FEYERABEND, 2006, p.176, grifo nosso) como demandam os realistas. Nem mesmo as provas científicas são capazes disso, pois a própria realidade que nos dá tal prova é construída de forma que se adeque à incumbência exigida. Sequer as nossas tradições e as nossas experiências são insuspeitas, pois “*sendo abordada de diferentes maneiras, a natureza dá diferentes respostas*” (FEYERABEND, 2006, p. 317, grifos do autor). Aquilo que é real tem função fundamental no padrão de vida que escolhemos viver e como existe mais de uma forma de se viver, existe mais de um tipo de realidade.

Ainda afirma Feyerabend que “visões de mundo não científicas são tão boas candidatas para se compreender a realidade como o é a ciência” (2006, p. 284) e, portanto, não há motivo para que elas sejam descartadas. A imensa diversidade de tradições nos faz mais críticos, mais conhecedores do real e mais felizes – motivos mais que suficientes para que as respeitemos, entendamo-las minimamente e convivamos com elas, por mais estranhas que nos possam parecer (e vir a ser).

5. POR UMA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS MAIS DEMOCRÁTICA

Neste capítulo, discutiremos algumas possibilidades que conduzam a uma educação em ciências mais democrática, adaptada à diversidade de tradições tão defendida no capítulo anterior. Conforme já exposto em tal capítulo, pode ser que não consigamos escapar das dificuldades inerentes à democracia liberal para lidar com as diferenças, de forma que não nos manteremos subjugados a tal modelo. É fato que a educação em ciências (EC) tem suas próprias peculiaridades e falhas, mas é impossível que as entendamos sem que nos submetamos ao próprio fenômeno educacional em seu contexto mais amplo. Dito dessa forma, não nos restringiremos a discutir aqui somente a EC. Como temos em mãos diversas modalidades democráticas, e como elas influenciam diretamente as propostas que exporemos, não ficaremos limitados a uma única proposta.

5.1. AS LIMITAÇÕES DA EDUCAÇÃO LIBERAL

A educação liberal apresenta limitações e vem sendo criticada vigorosamente pelas(os) intelectuais dispostas(os) a discuti-la, o que pode ser corroborado pela nossa revisão de literatura (capítulo 0). Dos trinta e três artigos em que ela se encontra presente, em grande parcela desses – como em Pinhão e Martins (2016), Ruiz, Czernisz e Fernandes (2018), Silva (2009), Lenzi (2009), Apple (2002), dentre outros – as críticas são bem fundamentadas. Poucos são as(os) que a defendem. Apesar de ser compatível com a pluralidade por nós defendida, é muito limitada no quesito de emancipação das(os) estudantes – não podemos nos esquecer do caráter reprodutor dessa educação (capítulo 4, seção 4.1). Dessa forma, essa educação limita imensamente nossa capacidade de pensar novas formas de organização social, visto que este não é seu objetivo.

As ciências têm lugar garantido nessa educação, o que parece ferir nossos impulsos democráticos – todas as tradições devem ter os mesmos direitos assegurados e acesso às posições de poder (FEYERABEND, 2011a). De tal forma que, mesmo que nos imaginemos submetidas(os) à educação democrática liberal, não estamos subjugadas(os) a ela de fato, pois esta peca em detalhes democráticos elementares. O que nos leva a pensar se uma democracia plena é, de fato, atingível. Seria então a democracia uma utopia?

Além do mais, temos que permanecer atentas(os) ao processo de mercantilização da educação defendido pelo capitalismo neoliberal. A educação passa a ser, então, uma mercadoria que pode ser comercializada livremente pelas instituições privadas, ideia contrária ao direito fundamental à educação gratuita e de qualidade, responsabilidade do Estado. Rejeita-se a ideia de um Estado provedor e aceita-se a ideia de um mercado provisor, ampliando ainda mais as desigualdades sociais já tão evidentes em nossa realidade social (RUIZ; CZERNISZ; FERNANDES, 2018). Atrelada a ideais meritocráticos e ao capitalismo, a democracia neoliberal assegura direitos iguais, esperando que isso vá resolver os mais diversos problemas sociais, como fome, subempregos, saúde e educação precárias dentre outros. Esquece da fonte de tais problemas: o direito intrínseco à propriedade privada e a acumulação sem limites (PINHÃO; MARTINS, 2016), possibilitando que algumas(ns) possuam muito enquanto outras(os) nada possuam.

Devido as suas graves falhas e limitações, abrir-se-á mão de uma educação com fundamentação liberal e passar-se-á a apreciar uma educação fundamentada nos demais tipos de democracia, que tentam (mas nem sempre conseguem) superar tais limitações.

5.2. ACOLHENDO CONFLITOS

Uma forma de lidar com o “impasse maior de todas as democracias” outrora evidenciado (capítulo 4, seção 4.6) é incorporar os antagonismos ao ideal democrático. Sendo assim, uma democracia não seria aquela forma de organização social onde os conflitos seriam apaziguados e lentamente descaracterizados pela instauração de consensos (como defendido pelas democracias republicana e deliberativa/procedimentalista), mas sim uma forma de poder harmonizável com valores democráticos (MOUFFE, 2003). Ou seja, uma sociedade democrática não seria mais caracterizada como aquela que “teria realizado o sonho de uma perfeita harmonia ou transparência” (MOUFFE, 2003, p. 14), e sim aquela em que “nenhum ator social pode atribuir a si mesmo a representação da totalidade” (p. 14). Dessa forma, uma sociedade que se diga democrática, do ponto de vista ora defendido, não se veria livre nem do poder nem dos antagonismos, pois os últimos seriam inerentes a todas as sociedades humanas.

Para o referencial teórico aqui adotado, “o *político*” refere-se “à dimensão do antagonismo inerente às relações humanas [...] que pode tomar muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais” (MOUFFE, 2005, p. 20), enquanto “a *política*” concerne aos hábitos, manifestações e associações que buscam instituir certas diretrizes e regular o convívio humano em situações iminentemente conflituosas pois acometidas pela grandeza do “político”. A política intenta a caracterização de uma unidade em contextos diversos e conflituosos – busca a concepção de um *nós* pela definição de um *eles*. Assim, a(o) outra(o) não é vista(o) como inimiga(o), e sim como adversária(o) – dotada(o) de ideias que iremos lutar contra, mas “cujo direito de defender tais ideias não vamos questionar” (MOUFFE, 2003, p. 16). Esclarecidas essas definições, acordos não são impossíveis, mas são vistos como impasses momentâneos de uma disputa em curso. O objetivo da doutrina democrática passa a ser o de converter um antagonismo entre inimigos em um agonismo entre adversários. O confronto agonístico é, dessa forma, a condição de existência de uma democracia. Assim, o consenso é visto como consequência incerta de uma hegemonia momentânea – uma consolidação de um poder vinculado a uma certa condição de exclusão. Enfim, “a especificidade da democracia moderna repousa no reconhecimento e legitimação do conflito e na recusa em suprimi-lo pela imposição de uma ordem autoritária” (MOUFFE, 2003, p. 17)

Uma democracia significada na pluralidade de tradições precisa possibilitar o dissenso e entidades por meio das quais esse dissenso consiga expressar-se. Para que perdure, essa democracia precisa de afinidades coletivas constituídas ao redor de ideias nitidamente distintas e de oportunidades de escolha entre opções reais. O pluralismo aqui defendido é “agonístico”, na medida em que aceita a(o) outra(o) não somente tolerando as diferenças, mas celebrando-as em absoluto, já que, sem a diversidade e as(os) outras(os), “nenhuma identidade poderia se afirmar” (MOUFFE, 2003, p. 19).

A democracia descrita aqui leva em conta alguns conceitos da democracia liberal, já que, para Mouffe (2005), adversárias(os) são inimigas(os) legítimas(os) com quem experienciamos uma mesma base – os princípios da igualdade e liberdade -, daí que se estabelece um “certo volume de consenso” (p. 21). Podemos, com o referencial teórico ora empregado (a democracia radical e plural de Laclau e Mouffe), preencher lacunas importantes deixadas por Feyerabend em suas obras. Não se trata de apenas garantir direitos iguais às diferentes tradições e esperar que isso nos leve à aceitação plena de suas características, mas sim de garantir o lugar para a existência de conflitos entre tais

tradições. Dessa forma, surgirá um “nós” conflitante com um “eles”, e, por causa de disputas essencialmente políticas (para as quais não há soluções racionais), um dos dois se estabilizará como hegemônico – momentaneamente, é claro. Acordos são possíveis, embora passageiros e sempre permeados por alguma forma de exclusão. As consequências de tal processo podem ser minimizadas se, ao invés de almejarmos uma “ordem mundial” onde relações de poder tenham sido contidas, adotemos uma “ordem mundial” pluralista, em que impere grande número de entidades regionais distintas, com seus próprios valores e culturas. A “paz” tem maior possibilidade de ser assegurada e duradoura se algum tipo de estabilidade é lograda entre unidades regionais do que se uma exigência de ordem é instituída “por um único hiperpoder” (MOUFFE, 2003, p. 26).

5.3. MUITAS CIÊNCIAS, UM SÓ DESEJO: PODER

As ciências têm lugar garantido no currículo escolar. Sem dúvida, posição merecida graças aos seus méritos – não é por nada que as ciências fazem parte do tecido básico da democracia (FEYERABEND, 2011a), tamanha foi a sua influência em nosso processo de desenvolvimento histórico-social. Essa singela afirmação não se mantém frente a uma investigação mais robusta, como veremos.

A ciência moderna desenvolveu-se a partir do Renascimento europeu (séc. XIV – XVI), concomitantemente ao retraimento do feudalismo e expansão do capitalismo, estando ligada, portanto, ao advento da classe burguesa e da democracia e educação liberais. A educação em ciências, por estar inserida na cultura burguesa, serve aos interesses das civilizações urbanas e industriais à medida que corrompe a base cultural dos modos de vida camponeses, tribais e tradicionais. Mas foi durante o século XX que a influência cultural da ciência se expandiu globalmente e forçou sua inserção nas mais diversas tradições (CARSON, 1997). Nota-se aqui uma profunda correlação: conforme deu-se a expansão da democracia liberal, e, conseqüentemente, do capitalismo, deu-se também o avanço da ciência, já que uma nutre-se da outra. Tal processo não se deu de forma gradual, houve enorme pressão global para que cada vez mais nações se adequassem à democracia liberal (e à economia capitalista, portanto), abraçando, da mesma forma, a ciência moderna ocidental. Mas foi com o processo de urbanização que se tornou evidente a complexa relação entre ciência & tecnologia (CT) e o progresso financeiro, cultural e social (segundo os ideais liberais). Houve assim, também, forte investimento na educação em ciências, com a esperança de, ao apostar no

desenvolvimento científico houvesse conseqüentemente o avanço tecnológico, gerando mais capital financeiro e levando, inevitavelmente, à melhoria do bem-estar da sociedade, nos melhores moldes do modelo linear de desenvolvimento⁶⁸, tão fortemente combatido pela educação CTS.

É a essa expansão desenfreada da democracia liberal (capitalismo) e a prevalência da ciência moderna e o conseqüente apagamento das demais tradições, causando grave prejuízo à pluralidade cultural global que Feyerabend é tão crítico. Vê o processo de inculcamento científico nas demais tradições como uma forte ameaça à democracia e à rica pluralidade de tradições mundo afora. Isso próximo do final do século XX e, mesmo assim, muitas de suas ideias e críticas ainda são relevantes (tendo passado 20 anos do século XXI). Com o avanço dos ideais pós-modernos, houve uma certa diminuição nesse processo, mas ainda assim temos de ser cautelosas(os), pois o avanço do neoliberalismo não dá indícios de atenuação, o que justifica a preocupação com um possível novo avanço da inculcação científica acrítica.

5.4. POR CIÊNCIAS MAIS PARTICIPATIVAS

Segundo Santos (2002), sob o preceito de expandir a ciência moderna ocidental, muitas formas de conhecimento e ciências alternativas foram inequivocamente eliminadas e as pessoas que nelas se baseavam foram ridicularizadas por não seguirem a linha de desenvolvimento científica-liberal. A ciência moderna ocidental apresenta-se como universal pois tem poder para classificar como “particulares, locais, contextuais e situacionais” (p. 14) aqueles conhecimentos ditos rivais. Dado que a pluralidade epistemológica do mundo é teoricamente infinita, todas as formas de saber e conhecer são contextuais, mesmo aquelas que dizem não as ser – não há completude nem pureza de conhecimentos (SANTOS, 2002). O conhecimento científico, originalmente “desse lado da linha”, ou seja, das epistemologias dominantes e excludentes, para se adequar à democracia participativa proposta pelo autor agora citado, deve modificar-se. Deve aceitar a pluralidade de tradições e formas de ser e conhecer, para não as mais empurrar para o “outro lado da linha”, tornando-as invisíveis. Sendo assim, “a ciência” deve aceitar,

⁶⁸Embora próximos, não é objetivo da presente dissertação uma discussão em pormenores do modelo linear de desenvolvimento ou mesmo dos mitos que a EC tradicional propaga que são profundamente criticados pelo movimento CTS. Para detalhes, cf. Auler & Delizoicov (2001)*, dentre outros.

*AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científico-Tecnológica Para Quê? **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1–17, jun. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/epec/v3n2/1983-2117-epec-3-02-00122.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

respeitar e buscar enriquecer-se das demais tradições, criando uma outra tradição, uma nova “ciência” que vive do diverso e do plural, não estando mais necessariamente ligada aos princípios neoliberais (SANTOS, 2009) e nem a constantes violências epistemológicas (SANTOS, 2002).

Além disso, uma outra maneira de tornar as ciências e a educação em ciências mais democráticas é garantir a participação das(os) cidadãs(ãos) em seus processos decisórios coletivos, fugindo, assim, de decisões autoritárias e tecnocráticas. Como já foi exposto, intelectuais e especialistas devem ter suas opiniões levadas em conta, mas a decisão final por um processo ou outro deve ser sempre daquelas(es) afetadas(os) pelas consequências desse processo – as(os) cidadãs(ãos) (FEYERABEND, 2011a). Conforme já debatido, as ciências têm capacidade de trazer consequências maravilhosas à humanidade, mas elas possuem um jeito único de criar graves problemas insolucionáveis a curto prazo. As ciências ficaram grandes demais, confiáveis demais, poderosas demais para ficarem sem uma supervisão externa (FEYERABEND, 2011a). E tal supervisão deve ser ativa – deve-se garantir que todas as pessoas afetadas pelos produtos das ciências (comunidade local, especialistas, cientistas, etc.) tenham o direito de intervir no destino dessas ciências.

Não se quer, com isso, desautorizar a figura da(o) cientista. As(os) cientistas devem ter liberdade para criar, imaginar, analisar, enfim, “fazer ciência”, mas não devem ficar sem supervisão. E tal supervisão deve vir daqueles que a financiam (imaginando as ciências numa economia liberal), o que significa que essa supervisão venha das sociedades que a financiam por meio de impostos (no caso do Brasil) (FEYERABEND, 2011a). As(os) cientistas terão poder de voto, bem como as(os) especialistas e demais pessoas envolvidas, no melhor estilo da democracia participativa.

5.5. POR INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS MAIS DEMOCRÁTICAS

Não podemos esquecer que a educação em ciências formal se dá, majoritariamente, nas instituições educacionais (escolas, universidades, etc.). Passa-se tempo relativamente extenso nessas organizações, e vive-se nelas (concordamos com Dewey nesse ponto). Ora, não é possível esperar-se uma educação para a democracia em instituições que não são democráticas⁶⁹! Mas nos fundamentamos em qual democracia ao fazermos tal afirmação? Neste capítulo, como já foi exposto, baseamo-

⁶⁹Vide capítulo 0, seção 3.2.

nos nos tipos não-hegemônicos de democracia (radical/plural e participativa) de forma que passar-se-á a imaginar uma instituição de ensino mais democrática e como ela seria.⁷⁰

Em primeiro lugar, será garantida a celebração dos antagonismos – é por intermédio das diferenças que nos constituímos como iguais – em concordância com a democracia radical e plural de Laclau e Mouffe. Em segundo lugar, tentaremos adotar a diminuição (dada a impossibilidade da eliminação completa) do uso de representantes nos processos fundamentais de decisão – todas(os) deverão ser ouvidas(os) e suas opiniões levadas em consideração – concordando, assim, com a sugestão de Boaventura de Sousa Santos. Em terceiro e último lugar, inspirar-nos-emos na gestão democrática assegurada pela legislação federal (BRASIL, 1996), que traz, entre muitas outras, a esperança de um processo horizontal de tomada de decisões.

A organização das instituições ora imaginadas se daria ao redor de conselhos representativos (Conselho Escolar e Conselhos Universitários), em que o número de representantes seria adequado ao número de pessoas envolvidas na instituição (estudantes, professoras(es) e funcionárias(os), bem como diretoras(es) e reitoras(es))⁷¹, de forma que tais pessoas representassem a ampla diversidade de opiniões presentes no dia a dia da instituição. Naquelas instituições de menor número de pessoal, poderiam ser adotadas formas de decisão massivas, expansivas a todas as pessoas da instituição. A ideia principal é reduzir ao máximo o número de representantes (que seriam eleitas(os) democraticamente) – introduzindo-as(os) somente em casos impraticáveis de votação individual). O processo decisório se daria através de manobras políticas entre adversárias(os) (representantes), em que acordos seriam possíveis, embora limitados em relação aos espaços onde seriam válidos e ao tempo em que tais acordos ficariam vigentes (democracia radical e plural). Tais conselhos seriam as figuras fundamentais dessas instituições, onde haveria a decisão coletiva da maioria de manobras a serem implementadas – investimentos, aquisições de material, admissão de

⁷⁰Dedicar-nos-emos a discutir as instituições públicas de ensino, por acreditar que muitas instituições privadas seguem o modelo mercadológico/empresarial de gestão, o qual já foi submetido a críticas contundentes.

⁷¹No caso das universidades federais, especificamente, a maioria (mais de 60%) já adota consultas paritárias (com mesmo peso entre professores, funcionários e estudantes) como forma de decidir seus representantes, conforme indicado em <<https://www.assufrgs.org.br/2020/06/15/mais-de-60-das-universidades-federais-fazem-consulta-paritaria/>> e <http://www.sintunesp.org.br/site/pg_inicio/37%20das%2054%20universidades%20federais%20adota%20paridade.pdf>.

novos integrantes, etc. Decisões de menor importância, a fim de evitar a sobrecarga dos conselhos ora imaginados, seriam encaminhados às demais figuras individuais locais também elegidas democraticamente (democracia participativa). Fica, assim, evidente a importância fundamental da representação de ideias e ideais contrárias(os) nesses espaços, a fim de, através de manobras políticas, chegar-se a acordos (limitados e baseados na exclusão de algumas(ns)) ou uma(um) ideia/ideal se tornar hegemônica(o) (temporariamente). Manobras políticas visando o poder e as disputas entre adversárias(os) são iminentemente democráticas, de tal forma que não se pode imaginar um processo democrático sem essas (MOUFFE, 2003). Imaginamos que, ao incluir alguns tópicos da democracia plural e radical e outros da democracia participativa, embora assegure-se o caráter distinto e sobretudo crítico entre as duas, chegaremos a instituições escolares mais democráticas, em que todas as pessoas envolvidas tenham suas vozes ouvidas e levadas em consideração.

5.6. POR UM CURRÍCULO MAIS DEMOCRÁTICO

Nesta seção, passaremos a discutir eventuais mudanças que possam ser atribuídas ao currículo escolar de forma a torná-lo mais democrático. É notório ressaltarmos que não se pretende aqui esgotar o assunto, visto que tratar de currículo é complexo e constitui uma vasta linha de pesquisa da área educacional. Limitar-nos-emos a propor mudanças relacionadas com três dos diversos tipos de democracia expostos nos capítulos anteriores: democracia liberal (como vista por Feyerabend), democracia radical e plural (como sugerida por Laclau e Mouffe) e democracia participativa (como discutida por Boaventura de Sousa Santos).

5.6.1 UM CURRÍCULO MAIS DEMOCRÁTICO SEGUNDO FEYERABEND

Para Feyerabend (2011a, 2011b), as ciências têm presença assegurada nos currículos educacionais, enquanto as demais tradições, não. Isso ocorre devido ao vínculo existente entre o Estado e as ciências – vínculo esse não estabelecido ao se tratar de outras tradições. As ciências, além de nutrirem-se de investimentos privados, possuem uma quantidade significativa (quando não majoritária) de investimentos públicos sem que, imperiosamente, seus resultados e produtos tragam benefícios à

sociedade financiadora⁷². O filósofo austríaco defende que, em uma sociedade que se caracterize como democrática, todas as tradições devem possuir os mesmos direitos e oportunidades, sobretudo igual acesso às posições de poder (a educação é uma delas). Sendo assim, membros de tradições não vinculadas a conhecimentos científicos devem ter “igual oportunidade de serem representados na vida cultural, nos valores e na educação da sociedade” (ARAÚJO, 2017, p. 147). Portanto, não só as ciências devem estar presentes num currículo democrático: religiões, astrologia e magia (para citar exemplos de outras tradições) podem, de igual forma, ter sua presença respeitada nesse currículo.

É desejável, enfim, que as ciências estejam separadas de um Estado democrático, dado que essas não apresentam características absolutas (a-históricas e universais) que as diferenciem das demais tradições – se for da vontade das(os) cidadãs(ãos), todas as tradições podem ter seus lugares afirmados em uma sociedade democrática. Cabe às(aos) cidadãs(ãos) afiliarem-se às tradições que mais lhes façam sentido, cabendo à educação feyerabendiana facilitar tal processo – expor as mais diversas tradições (inclusive a científica) sem impô-las às(aos) estudantes (FEYERABEND, 2011a, 2011b).

A educação feyerabendiana está sujeita a críticas e dificuldades. Feyerabend queria assegurar um caráter crítico à educação das(os) jovens. Para isso, a quantidade de tradições a serem discutidas deveria ser a maior possível. Mas o pensador austríaco não queria, com isso, meramente “ensinar” tradições às(aos) estudantes – queria discutilas e compará-las, assegurando que todas estivessem submetidas a um julgamento crítico. Sendo assim, tanto as ciências quanto as religiões, por exemplo, estariam submetidas a um processo crítico, revelando, assim, suas qualidades e suas limitações. Afinal, cada tradição interpreta a realidade última (a natureza, o Ser, etc.) da sua forma, pois só temos acesso a realidades manifestas, as quais são dependentes das tradições, da linguagem e dos estereótipos de nossas mentes (FEYERABEND, 2006).

Feyerabend (2011a [1978], 2011b[1975]) considera as tradições (culturas) como fechadas em si mesmas. A interação entre tradições distintas devia acontecer com base nas trocas abertas as quais possibilitavam até mesmo a criação de novas tradições. No entanto, em obras póstumas (2006), defende que “potencialmente, cada cultura é todas as culturas” (p. 288), logo, as tradições são estruturas abertas, provisórias e flutuantes,

⁷²Tais resultados e produtos podem, inclusive, trazer consequências desagradáveis ou mesmo graves que são muitas vezes insolucionáveis a curto, médio ou longo prazo.

portanto sujeitas a constantes ressignificações, sem nunca se estabilizarem por completo.

Existem muitas realidades manifestas significadas por um número sem limite de tradições, mas não são todas equivalentes. “O Ser é uma entidade de propriedades desconhecidas que em parte cede e em parte resiste” (FEYERABEND, 2006, p. 20), logo, “o Ser responde a algumas abordagens, mas não a todas” (p. 20). Desse modo, nem todas as formas de abordar o Ser são frutíferas e algumas tradições acabam por deteriorar-se com o tempo.

Feyerabend (2006) ainda afirma que visões de mundo não científicas também são capazes de compreender o real, tais quais as visões de mundo científicas. Feyerabend também é contrário à ideia do realismo científico, segundo o qual poderíamos separar a realidade de nossas opiniões, acessando a realidade última. Defende que isso não é possível – só temos acesso a realidades manifestas e, em vista disso, dependentes da cultura, da linguagem (discurso) e de nossas opiniões. Sendo assim, “nossa realidade experienciada é formada pela nossa mente” (p. 19).

É fácil perceber que Feyerabend é a favor de uma pluralidade de tradições, culturas e modos de viver e pensar, pois essa amplia a nossa capacidade crítica e desenvolve modos alternativos de viver e pensar. A estrutura de uma sociedade livre é protetora: protege as muitas tradições de possíveis interferências externas.

É necessário, no entanto, que se estabeleça certos limites a essa pluralidade. Nem todas as tradições conquistarão os direitos pressupostos pelo filósofo austríaco – terão seus direitos garantidos aquelas que abordarem o Ser e darem frutos. As que não garantirem tais frutos tenderão a enfraquecer e, em momento oportuno, extinguir-se-ão. Não podemos esquecer que a estrutura social é diversa e fluída – as identidades nunca estarão completamente constituídas e sempre estarão sujeitas a eventuais disputas pelo poder. Dessa forma, não basta que asseguremos a pluralidade de tradições. Deve-se, também, propiciar-se formas de lidar com os confrontos que surgirão, seja mediante acordos temporários e possivelmente excludentes ou mediante debates abertos. A estrutura social deve permitir que as diversas tradições expressem publicamente seus descontentamentos e opiniões adversas para que se estabeleça um “nós” em oposição a um “eles”. Esse “eles” põe em perigo o estabelecimento de nossa hegemonia – impede que nos constituamos plenamente. Ocorre, assim, a formação de novas estruturas

identitárias que, tendo um mesmo adversário político (o “eles”), procuram limitar a sua plena instauração (LACLAU; MOUFFE, 2001).

5.6.2 O CURRÍCULO SEGUNDO LACLAU E MOUFFE

Laclau e Mouffe são autores ditos pós-modernos, mais especificamente pós-estruturalistas e, portanto, questionam-se quanto à importância da linguagem para a constituição do social. Um significante (som ou palavra) sempre se remete a um outro significante, de forma a tornar impossível a determinação de um significado (conceito) – esse é indefinidamente adiado. Sendo assim, qualquer significante é inconstante e incerto, tendo sua essência fixada somente quando dentro de uma criação discursiva histórica e socialmente circunstancial – “não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas” (LOPES, 2013, p. 13). A cultura e o conhecimento precisam, assim, ser percebidos como sistemas simbólicos e linguísticos casuais ou, melhor dizendo, existem como criação de sentidos dados em diversos períodos e locais, um deles sendo o currículo. Portanto, o currículo é visto como um ato discursivo – *uma ação de poder* – além de uma experiência de significação e concessão de sentidos (LOPES; MACEDO, 2013).

Em outras palavras, nem os saberes, nem os sujeitos ou mesmo os antagonismos são precisos e permanentes. Por conseguinte, classificações como dominantes/dominados, legítimo/não legítimo ou científico/não científico – assim como suas divergências – são idealizações de disputas sociais por essas significações. Não há identidades fixadas em qualquer situação ou relação de poder. Dessa forma, o currículo não é fixo, mas sim é integrado na luta pela criação e legitimação do significado – não cabendo falarmos numa competição pela escolha de conteúdos, mas sim em lutas pela *produção de significados* nas instituições educacionais (LOPES; MACEDO, 2013).

Segundo Lopes e Macedo (2013), as matérias escolares são idealizações sociais que obedecem a certos propósitos educacionais, sendo sustentadas por vínculos de poder produtores de saberes. No entanto, também *não são fixas* e são resultado de frequentes desacordos e conciliações sujeitados(as) às instituições educacionais. Dessa maneira, não há algo como um saber total, mas sim uma *pluralidade de saberes* relativos às diversas tradições, *fixados parcialmente* numa relação política que não segue um único modo de significação. Logo, as disciplinas escolares são produções discursivas decorrentes de processos de significação do mundo.

Seguindo o pensamento pós-estrutural, saber e poder estão ligados na criação da realidade. Tal realidade não é objetiva nem material, mas simbólica – sua essência é estabelecida pela linguagem e por processos de significação que constituem a própria cultura. O currículo (visto como um discurso construtor de sentidos), assim sendo, também é uma prática cultural. É válido registrarmos que *não há culturas puras*: estas são sempre híbridas, invenções surgidas a partir de frações de significações. Culturas não têm uma origem definida – são, invariavelmente, mesclas de outras mesclas, fluxo sem fim de formações de sentidos a partir de fragmentos de sentidos de outros espaços-tempos (BHABHA, 2003 apud LOPES; MACEDO, 2013)⁷³. Culturas diferentes são, por fim, procedimentos discursivos de significação que tentam fixar os sentidos, no entanto, sem sucesso – constituem relações de poder inaptas a uma regulação total.

Laclau e Mouffe acreditam que o arranjo social, assim como o linguístico, é aberto e descentrado, sempre num contínuo movimento que impede que seja alicerce de qualquer identidade. Assim sendo, os sujeitos são descentrados, ou seja, suas expectativas de identificação são inesgotáveis e incompletas – as demandas identitárias são caóticas. É no processo de centralização de algumas demandas (e não outras) que os sujeitos se constituem. Tais sujeitos são fixados momentaneamente, portanto incertos e eventuais, em lutas políticas nas quais suas demandas têm de se tornar hegemônicas. É nesse processo de hegemonização que os sujeitos são constituídos. Dessa forma, os *sujeitos são identidades temporárias e políticas* – a identidade é resultado da interferência do sujeito para refrear as diferenças (LOPES; MACEDO, 2013).

O currículo é, por fim, uma disputa política que objetiva a sua própria significação (LOPES; MACEDO, 2013).

Com base nas ideias expostas acima, pode-se elaborar um currículo verdadeiramente crítico, que exponha o caráter conflituoso das diversas estruturas em luta pelo poder. Que configure as disciplinas como estruturas instáveis e sujeitas a constantes modificações, de acordo com o discurso por ora hegemônico. Um currículo que mostre o histórico repleto de lutas pelo poder das ciências, seja para as reafirmar ou para as repreender e que, inserindo as(os) estudantes num universo discursivo e político, prepare-as(os) para a vida democrática, sem esquecer que a própria significação da democracia é provisória e conflituosa.

⁷³BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

Laclau e Mouffe também defendem o caráter plural e contingente da estrutura social, mas, assim como Feyerabend, estabelecem limites para tal pluralidade. A abordagem agonística não pretende incorporar todas as diferenças e livrar-se de todos os modos de exclusão. Precisamos atestar o caráter inerradicável do âmbito conflituoso da vivência social, pois esse é o quesito fundamental para que apreendamos o contratempo perante o qual o regime democrático se depara (MOUFFE, 2015). É utópico crermos no estabelecimento de um corpo social no qual o conflito tenha sido totalmente suprimido – sempre há outros cenários que foram coibidos. Para que seja considerado legítimo, o antagonismo tem de se manifestar de maneira a não desmantelar o elemento político – é imprescindível que haja algum elo comum às partes em situação antagônica para que essas não se julguem improcedentes. Na relação agonística os elementos antagônicos reconhecem que não há solução racional para a situação conflitiva, mas assim mesmo consideram seus adversários legítimos. O objetivo de uma democracia radical e plural é transverter antagonismos em agonismos.

A democracia, segundo a visão de Laclau e Mouffe, demanda a existência de um certo consenso entre as(os) cidadãos(ãos) – os princípios de liberdade e igualdade para todas(os) devem ser amplamente reconhecidos. No entanto, há dissenso quanto à significação desses princípios. Dessa forma, deve haver uma linha separando as reivindicações genuínas das não genuínas. Não se pode esquecer que a fronteira estabelecida por essa linha é política e, logo, propensa a objeções.

5.6.3 POR UM CURRÍCULO NÃO-ABISSAL

Conforme foi exposto nos capítulos anteriores, “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal” (SANTOS, 2009, p. 23). Esse pensamento atribui às ciências os fundamentos capazes de distinguir aquilo que é universalmente aceito como verdadeiro daquilo que é falso. Os demais saberes (populares, leigos, indígenas, etc.) são postos do outro lado da linha, onde há fé, convicção e magia – saberes tidos como irrealis. As ciências modernas ocidentais são frutos do processo de colonização dos países europeus sob certos países: países que, atualmente, constituem o sul epistêmico. As epistemologias do Sul são, assim, saberes tornados invisíveis pelas epistemologias do Norte, colonizadoras e dominantes frente aos demais saberes. Santos defende que as linhas abissais oriundas do período colonial ainda se fazem presentes, separando um

mundo humano de outro subumano. Estamos, segundo o autor português, passando por um período de sociedades politicamente democráticas mas socialmente fascistas.

Santos sugere um pensamento pós-abissal como possível enfrentamento ao pensamento abissal moderno. O pensamento pós-abissal fundamenta-se num mundo em que a diversidade é interminável – um mundo onde haja uma pluralidade de saberes e visões de mundo. Nesse pensamento as ciências modernas não reinam absolutas, mas convivem com as demais formas de conhecimento numa *ecologia de saberes*, onde “o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2009, p. 45). Para que o pensamento pós-abissal se constitua torna-se fundamental a copresença radical, na qual ações e autores dos dois lados da linha abissal são coexistentes em condições de igualdade. A copresença radical subentende, ainda, a supressão da guerra e da intolerância, visto que essas últimas se opõem à primeira (SANTOS, 2009).

O pensamento pós-abissal afirma a incompletude de todas as maneiras de conhecer e busca a desnaturalização daquilo que é afirmado como “único possível” (como a democracia liberal por vezes se afirma). Tendo em vista a limitação inata a todos os saberes, não se pode garantir que um único saber possa constituir a totalidade social e temporal. Contudo, não busca no relativismo uma forma de lidar com a pluralidade cultural, mas sim sustenta hierarquias dependentes do contexto e dos efeitos concretos atingidos pelos distintos saberes.

Dessa forma, as epistemologias do Sul remetem-se à elaboração e à legitimação de formas de conhecer baseadas em vivências de grupos sociais que oferecem resistência ao processo de dominação e opressão do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. São, assim, conhecimentos originários da luta contra tais opressões. Essas epistemologias ambicionam que comunidades oprimidas possam representar o mundo da sua forma e em seus termos, visto que assim tornar-se-ão aptas a transformá-lo segundo seus ideais. Por se tratar de conhecimentos oriundos de lutas político-sociais, dessas não podem ser separados. As epistemologias do Sul têm sua existência condicionada à existência de epistemologias do Norte, ou seja, “existem hoje para que deixem de ser necessárias no futuro” (SANTOS, 2019, p. 18).

Uma característica fundamental das epistemologias do Sul é a *sociologia das ausências*, quer dizer, essas epistemologias devem libertar os povos oprimidos (e suas culturas) que são tidos como ausentes devido a relações de poder bastante injustas. Em outras palavras, devem transformar seres ausentes em seres presentes a fim de legitimar

seus conhecimentos, pois esses podem auxiliar na reelaboração da soberania e liberdade sociais (SANTOS, 2014 apud SANTOS, 2019)⁷⁴. Em outras palavras, a sociologia das ausências “identifica as formas e os meios pelos quais a linha abissal produz a não-existência, a invisibilidade radical e a irrelevância” (SANTOS, 2019, p. 49). Outro tópico importante e relacionado é a *sociologia das emergências*, que resulta no enaltecimento simbólico e político dos modos de ser e conhecer existentes no outro lado da linha abissal, evidenciados pela sociologia das ausências. Ambas buscam a desnaturalização e a deslegitimação dos sistemas opressivos, bem como a validação e defesa das experiências sociais daí surgidas.

As epistemologias do Norte, ao confiar na ciência moderna ocidental como única forma de conhecimento válida, produziram um intenso epistemicídio, dizimando a rica pluralidade de conhecimentos existente sobretudo nas sociedades colonizadas, acarretando a incapacidade dessas(es) cidadãs(ãos) de verem o mundo como volátil e passível de mudanças. O próprio conhecimento, portanto, é colonial e acaba por ser um instrumento essencial na disseminação das opressões oriundas do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado.

Há exclusões abissais e não-abissais e as duas estão vinculadas. As primeiras ocorrem em sociabilidades coloniais (“do outro lado da linha abissal”), enquanto as segundas ocorrem em sociabilidades metropolitanas (“desse lado da linha abissal”). Ambas coocorrem em sociedades pós-coloniais, tanto no norte quanto no sul globais. A principal diferença entre elas está no fato que as exclusões abissais ocorrem entre pessoas desiguais, ou seja, entre pessoas ontologicamente diferenciadas: uma é considerada humana e a outra não. Isso ocorre, pois, a primeira está “deste lado da linha”, enquanto a segunda encontra-se “do outro lado da linha” e, ao ter seus direitos negados, torna-se díspar, invisível, quase não existente. Enquanto houver modos de subjugação modernos (como o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado), haverá pessoas sujeitas a esse trespassar da linha abissal (SANTOS, 2019).

A tradução intercultural se constitui no processo de trazer maior clareza às diferentes culturas presentes na ecologia de saberes, identificando reciprocidades e discordâncias e revelando interpretações alternativas. Tal processo é imprescindível pois possibilita alianças entre os diferentes grupos sociais e acordos de luta. É um recurso

⁷⁴SANTOS, B. de S. **Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide**. Boulder, Colorado: Paradigm, 2014.

que, reconhecendo as diferenças, promove consensos satisfatórios capazes de possibilitar a partilha de lutas e riscos.

Finalizando, a *artesanía das práticas* é o objetivo final das epistemologias do Sul: é a representação e a consagração das atividades de luta e de resistência contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Tais atividades garantem sua importância ao lutar e resistir contra essas três formas de opressão simultaneamente (SANTOS, 2019).

Um currículo não-abissal, quando associado a um currículo pós-estruturalista (como o da subseção anterior), pode melhorar ainda mais a sua criticidade, ao exemplificar, por meio da existência das linhas abissais, o caráter capitalista, colonial e patriarcal de algumas estruturas, sobretudo o das ciências ocidentais, e como tais estruturas acabam por tornar invisíveis e não-existentes outras tantas estruturas. Também auxilia a enxergar alternativas possíveis de modos de viver, pensar e conhecer, desde que saibamos olhar para os Suis epistemológicos, além de reforçar formas de lidar com os conflitos sempre presentes, ao mostrar que há existência de acordos – mesmo que temporários – entre tradições distintas. Utilizando os conceitos de ecologia de saberes e tradução intercultural, tais acordos podem ser ainda mais fortalecidos.

5.7. CONCLUSÃO

Não podemos – devido às diversas contradições entre os autores discutidos nesse capítulo – oferecer uma resposta definitiva aos diversos problemas apresentados ao longo do presente capítulo, mas nos contentamos com os questionamentos e pareceres apresentados. A educação, vista como estrutura discursiva e, logo, fluida e inconstante, oferece inúmeros desafios de complexa resolução, ainda mais quando associada à democracia, também discursiva e infixa.

Admitimos a existência de uma pluralidade de tradições (culturas), como afirma Feyerabend, mas as vemos como criações de diversos discursos, fixadas temporariamente em ações políticas que constituem identidades também provisórias. Pessoas se caracterizam num universo de diferenças. Tal universo, como qualquer estrutura discursiva ou social, não tem direção fixa – é caótico e instável – e admite infinitas demandas identitárias. Como afirmado anteriormente, é somente na centralização de certas demandas, enquanto outras são excluídas, que se pode sustentar o sujeito, embora momentaneamente, num processo permeado por lutas políticas e relações de poder. Indivíduos e culturas (tradições) são, assim, fixações

passageiras numa estrutura discursiva e social em permanente movimento, buscando uma eventual hegemonia. Formas de conhecimento se tornam hegemônicas devido a essas lutas políticas, onde reprimem (por meio de jogos de poder) convenientemente os desconhecimentos que geram (SANTOS, 2019). Não conseguimos e nem mesmo conseguiremos acordos indefinidamente estáveis, pois são resultados de conflitos intrínsecos a qualquer sistema democrático. O político, a política e o poder são próprios de tais sistemas (MOUFFE, 2003, 2005) e nem mesmo a justiça social, a educação e o currículo são construtos fixados, mas sim estruturas discursivas em busca de significação.

Também não suportaríamos terminar esse capítulo sem indicar a importância dos estudos pós-coloniais. Devemos ter em mente que estamos em luta pela fixação, no atual espaço-tempo sócio-histórico, de outros sistemas discursivos que, por estarem fora da tríade capitalismo, colonialismo e patriarcado, tragam a possibilidade de um mundo verdadeiramente mais justo, digno e menos desigual – mesmo que provisoriamente.

6 ENTRE AVANÇOS E RECUOS: O FUTURO DA DEMOCRACIA

De invenção grega (onde os cidadãos tinham o direito à isonomia e à isegoria)⁷⁵, a democracia – sempre ligada à política e ao direito – é campo de constantes disputas pela sua significação. Como pontos nodais atribuídos às mais diversas lutas por significação, podemos afirmar que os conceitos de “igualdade” e “liberdade” são notórios e, ainda que limitados a espaços-tempo sócio-históricos específicos, duradouros. A democracia moderna, ou seja, (neo)liberal, teve sua expansão durante os séculos XIX e XX, mas essa expansão ainda persiste no vigente século. A filósofa contemporânea Marilena Chaui (2019, p. 11, grifos no original) a define como “uma forma sociopolítica definida pelo princípio da *isonomia* [...] e da *isegoria* [...], tendo como base a afirmação de que todos[as] são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de um[a] outro[a]”. Também é sua característica a legitimação e a necessidade de conflitos, que tentam ser amenizados por direitos (sociais, políticos, etc.), através dos quais aquelas(es) ditas(os) desiguais conquistariam uma suposta igualdade. Uma sociedade é democrática, ainda segundo a filósofa, se sua atividade social “realiza-se como um contrapoder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes” (2019, p. 13).

Ao contrário de Marx (dentre outros), que via a sociedade como definida a partir da divisão social em classes antagônicas, o liberalismo pensa a sociedade a partir de *indivíduos* (iguais e livres), sem relacioná-los às suas condições sociais reais. A liberdade é garantida por meio da *competição* assegurada pela livre iniciativa, enquanto as (muitas) revoltas são reprimidas pela figura do Estado (CHAUI, 2020). Como já foi visto nos demais capítulos, a democracia liberal cria verdadeiros abismos sociais (devido, sobretudo, à possibilidade de acumulação irrestrita e à privatização de bens financeiros e materiais) e a mera exposição de direitos não é garantia de sua real implementação. A democracia neoliberal é, portanto, falha, o que nos leva a refletir sobre as demais configurações democráticas. Por que não as implementar?

Segundo Santos (2002, 2018, 2019), outras democracias são, embora tidas como utopias, reais, desde que nos deixemos ver além da linha abissal e passemos a aprender com o Sul.

⁷⁵Isonomia pode ser definida como igualdade perante a lei, enquanto isegoria é a igualdade do direito de expor publicamente a sua opinião, ou seja, o uso público da palavra. Na sociedade grega, eram cidadãos aqueles nascidos na pólis e de sexo masculino (CHAUI, 2020).

6.1 AS DEMOCRACIAS DO SUL

A teoria democrática neoliberal eurocêntrica inscreve, afirma Santos (2018), uma linha abissal em modos de governação das sociedades. Mesmo que dita universal, suas ações e fundamentos vigoram apenas no lado de cá da linha, na governação das sociabilidades metropolitanas, enquanto na governação das sociabilidades coloniais (do lado de lá da linha abissal) vigoram outras ações e fundamentos (baseadas na lógica de apropriação/violência). É daí que as epistemologias do Sul partem: objetivam revelar aquilo que é invisibilizado e anulado (portanto inexistente) para além da linha abissal, usando, para isso, a sociologia das ausências, bem como enaltecer – por intermédio da sociologia das emergências – as resistências de comunidades contra a lógica de apropriação/violência, determinando aí possíveis práticas de governação que nos mostrem vivências de outras democracias.

Santos (2018) defende seis espaços estruturais em que as sociedades capitalistas, colonialistas e patriarcais produzem as suas práticas sociais, cada uma delas cruzada pela linha abissal e, logo, sujeitas à existência de exclusões abissais. O primeiro espaço é o doméstico, no qual a linha abissal é definida por maneiras de exploração e dominação fundamentadas na violência, principalmente sobre crianças e mulheres – violência sexual e feminicídio são exemplos. O espaço da produção, logo, o segundo espaço, define a linha abissal na exclusão daquelas(es) que trabalham sem direitos – o trabalho escravo figura um dos extremos dessa exclusão. O mercado constitui o terceiro espaço, no qual a linha abissal afasta aquelas(es) que não exercem a função de consumidoras(es) – geralmente por falta de recursos financeiros, mesmo sob endividamento; enquanto o quarto espaço – o da comunidade – exclui, por intermédio da linha abissal e do preconceito (xenofobia, racismo, etc.), aquelas(es) tidas(os) como descartáveis, perigosas(os) ou inimigas(os). Nos dois últimos espaços (o da cidadania e o espaço mundial), a linha abissal age mediante a exclusão de certas(os) cidadãs(ãos) (em benefícios de outras(os)) e o direito imperial que, garante a certos Estados o direito de apossar-se de e de arruinar outros países, sob a premissa de uma supostamente necessária mudança de regime.

Ao invés de tratar significantes como democracia, liberdade e igualdade como vazios, logo, sujeitos a eventuais e temporários processos de significação, como o faz Laclau, Santos afirma que tais significantes *estão a ser esvaziados* de maneira intencional pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado (SANTOS, 2016 apud SANTOS,

2018)⁷⁶, cabendo às lutas políticas forçar a parada desse contínuo ato de esvaziamento. Além disso, significantes como democracia, cidadania, direitos e sociedade civil são muito limitados em função do colonialismo e fortemente demarcados pelo revés pós-colonial em circunstâncias não-ocidentais.

Santos (2018) nos mostra uma enorme diversidade de autores “do Sul” críticos aos significantes recém enunciados. Por exemplo, para Mentan (2015 apud SANTOS, 2018)⁷⁷, em contexto africano, os princípios de democracia, de desenvolvimento e de civilização ocidental são símbolos para a continuidade da recolonização, da exploração e da opressão africanas pelo Ocidente e tão só com a desocidentalização e a descolonização das sociedades africanas será possível a sua democratização. Em um contexto indiano, Ambedkar (2014 apud SANTOS, 2018)⁷⁸ luta contra o colonialismo e os modos de dominação sustentados nas dissemelhanças definidas e postas pelo hinduísmo e pelo complexo de castas. Apresenta também o exemplo da Constituição do Equador de 2008, a qual inclui os direitos da natureza e o sistema de vida referente – *Sumak Kawsay* – que é contrário ao sistema capitalista. O mundo colonial apresenta múltiplas faces de resistência e sobrevivência – um verdadeiro infinito de experiências do mundo – e só não é mais vasto devido ao epistemicídio epistemológico do qual foi, e continua sendo, vítima. Mesmo que submersos num pensamento que afirma a inexistência de alternativas ao capitalismo, somos capazes de enxergar caminhos pós-capitalistas e pós-desenvolvimentistas não-utópicos, basta que saibamos onde procurar. Provavelmente os encontraremos em locais do Sul epistemológico.

6.2 A CRISE DA DEMOCRACIA REPRESENTATIVA

Podemos afirmar que há, a nível global, um profundo descontentamento com o modelo representativo de democracia – majoritariamente vinculado ao neoliberalismo. Santos e Avritzer (2002) apontam duas patologias existentes: a patologia da participação – o aumento preocupante do abstencionismo – e a patologia da representação – as(os) cidadãs(ãos) sentem-se cada vez menos representados por aquelas(es) que elegem. E,

⁷⁶SANTOS, B. de S. (2016). **Populismo, democracia, insorgenze**. Forme contemporanee del politico. Entrevista de Gianfranco Ferraro e Francesco Biagi, Il Ponte.

⁷⁷Mentan, T. **Decolonizing Democracy from Western Cognitive Imperialism**. Bamenda, Camarões: Langaa Research and Publishing Common Initiative Group, 2015.

⁷⁸AMBEDKAR, B. R. **Annihilation of Caste: The annotated critical edition**. Londres: Verso, 2014 [orig. 1936].

contudo, a representatividade é vista por muitas(os) como a única maneira de resolver o problema da autorização em grande escala. Embora facilite a possibilidade da democracia em grandes escalas, dificulta o problema da prestação de contas e da representação da diversidade de identidades existentes na sociedade a ser representada. Afinal, “a representação não garante, pelo método da tomada de decisão por maioria, que identidades minoritárias irão ter a expressão adequada no parlamento” (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 49). Temos, assim, um limite da teoria democrática hegemônica: o enorme impasse na representação de certas agendas e identidades.

6.3 A DEMOCRATIZAÇÃO DO SUL

Os países do sul – aqueles de sociabilidades coloniais – tiveram seu processo de democratização um pouco tardiamente – muitos tiveram processos de transição ou de expansão democrática somente a partir da década de 1970. Junto à expansão (ou restauração) da democracia nesses países, deu-se um processo de ressignificação da cultura, ou seja, houve competição e luta pela significação de algumas práticas políticas, bem como pela admissão de novas identidades ou de novos enunciados à política. Em Portugal, por exemplo, houve a estabilização do “direito ao lugar” (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 56). No caso brasileiro, estabeleceu-se a ideia do *direito a ter direitos* como peça-chave no processo de fixação das(os) novas(os) atrizes(atores) sociais (SADER, 1988; DAGNINO, 1994 apud SANTOS; AVRITZER, 2002)⁷⁹. Santos e Avritzer (2002) afirmam que há uma característica comum nos processos aqui descritos⁸⁰: o questionamento crítico das identidades que foram outrora designadas – por um Estado colonial ou discriminador e despótico – às(aos) atrizes(atores) responsáveis por implantar tais processos. Esses processos objetivam constituir um protótipo participativo e inclusivo nos projetos de emancipação do colonialismo ou de socialização democrática. Resumindo, a característica fundamental dos movimentos pós-coloniais é a centralidade garantida à democracia participativa, pois essa sustenta uma particularidade pós-colonial utópica em que a democracia – definida como programa para a integração social e a

⁷⁹SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
DAGNINO, E. **Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

⁸⁰Os autores citam ainda diversos outros. Para fins de exemplo citamos dois aqui: a negociação de mulheres moçambicanas visando a sua inserção num cenário político de dominação masculina e a marcha de camponeses plantadores e coletores de coca na Colômbia, buscando a autenticação de uma alternativa identitária àquela estabelecida pelo Estado a seu respeito.

revolução cultural – é uma tentativa de criação de uma nova hegemonia democrática (SANTOS; AVRITZER, 2002).

6.4 A INSTABILIDADE DOS PROCESSOS PARTICIPATIVOS

Processos participativos – como os expostos na seção anterior – estão usualmente submetidos a acentuadas lutas políticas, sobretudo por desafiarem a visão hegemônica de democracia – a liberal-representativa. Tal visão estabilizou-se por dois meios: a prevalência do processo de concentração do capital sobre a partilha social e a deficiência da participação cidadã – tanto individual quanto coletiva – visando a não sobrecarga da gestão democrática por demandas sociais eventualmente perigosas ao predomínio do acúmulo sobre a repartição. Como o ideal hegemônico de democracia favorece as classes dominantes, é natural que essas contestem esses processos participativos com todos os modos disponíveis – seja por combate direto ou através da descaracterização por meio da admissão e incorporação de tais processos pelas elites (SANTOS; AVRITZER, 2002).

6.5 A DEMOCRACIA INTERCULTURAL

Desde 2008 e 2009, respectivamente, o Equador e a Bolívia têm textos constitucionais de Estados Plurinacionais, o que lhes caracteriza como alternativas promissoras para a implementação de uma democracia mais ampla nos quesitos de interculturalidade e plurinacionalidade. Combinam características das democracias representativa, participativa e comunitária e têm como diferencial a caracterização de línguas originárias em línguas oficiais, além da centralização de muitas particularidades materiais e simbólicas indígenas em seu plano de estruturação de um caráter plural de nação, uma vez que não é mais tolerável que uma democracia venha a desconsiderar os modos indígenas de fazer política ou a ânsia de tais povos por se autogovernar. Os Estados Plurinacionais constituem-se, assim, como as esferas de ação mais prósperas das lutas anticolonialistas e anticapitalistas, instituindo-se como alicerces para uma alternativa ao capitalismo, ao extrativismo e ao modelo exportador ora vigentes (URQUIDI, 2018).

6.6 O FIM DA HISTÓRIA E O NEOLIBERALISMO

Em 2008 fomos surpreendidos pela reestruturação da pregação do “fim da história” e da consequente vitória do modelo neoliberal. Tal modelo nos brinda com uma sociedade repleta de incoerências – indo desde alterações climáticas, passando por altas taxas de desemprego e números exorbitantes de enfermas(os) e fixando-se em contrastes sociais violentos. Temos, portanto, a predominância da incerteza. O neoliberalismo trouxe consigo a diminuição dos gastos sociais, a desobstrução das divisas, a total desregulagem do trabalho e das finanças e, por fim, a hegemonia dos aspectos monetários. Tudo isso fundamentado em três convicções – a não naturalidade dos mercados e a sua necessária ajuda estatal; a primazia moral do privado sobre o público (ou seja, a concordância moral com as desigualdades) e a precedência dos direitos civis sobre os direitos políticos e sociais. Preconizava, assim, a desgraça da classe trabalhadora. Desde então, tem-se estabelecido a narrativa de que tudo é decomponível em consensos, descaracterizando, assim, o âmago do político – o conflito. A teoria neoliberal trata como irrelevante a conjuntura sócio-histórica, fazendo com que desapareçam ou deixem de ser criadas possíveis alternativas. Afirma-se, dessa forma, o neoliberalismo como uma ideologia drasticamente exitosa. Tão logo o Estado gerencial é introduzido, transforma as instituições democráticas em empresas, fazendo com que seja necessário que parem de “dar gastos” quando não obtiverem lucro. Transforma as(os) cidadãs(ãos) em empresárias(os) de si mesmas(os), responsabilizando-as(os) unicamente por eventuais fracassos. Para enfrentar essa crise, o neoliberalismo aposta em sua própria expansão – garantindo investimentos em mais mercado, efetuando mais privatizações e retirando ainda mais direitos das(os) trabalhadoras(es). Evidencia-se, desse modo, a maximização da competitividade, tendo por consequência o aumento de guerras e demais conflitos. O neoliberalismo tem por objetivo último o deslocamento da política para um terreno neutro, anunciando, assim, a morte dos antagonismos políticos e a conseguinte aquiescência das reformas efetuadas e da estrutura de mercado (FERNÁNDEZ, 2018).

6.7 POR UM PENSAMENTO ALTERNATIVO DE ALTERNATIVAS

Inexiste um cenário global capaz de substituir a democracia representativa e o capitalismo, mas cada rejeição a este modelo que se diga absoluto integra a sociologia das emergências, a qual nos permite visualizar outros caminhos. Justifica-se aí a

necessária contestação do modelo corrente, mesmo que sejam nulas as suas alternativas. Para que um novo modelo vigore, insta a ressignificação de estruturas discursivas como terra e dinheiro, bem como estruturas identitárias sociais (significadas por um discurso) como as(os) trabalhadoras(es). Esse modelo político alternativo tem de desmercantilizar essas estruturas, fazendo com que a terra volte a ser sustentável, garantindo às(aos) trabalhadoras(es) a possibilidade de uma vida agradável e devolvendo ao dinheiro sua função de mecanismo de intercâmbio. Não basta, portanto, que se concentre somente em resolver os problemas do neoliberalismo (como a corrupção ou a emissão de poluentes). Deve, sim, ir além, buscando significações inéditas ao enorme montante de possibilidades discursivo-sociais existentes, visando novas configurações sociais e políticas capazes de garantir efetivamente direitos diversos, como o bem-estar de toda a estrutura social, a plena empregabilidade e realização das(os) cidadãs(ãos), dentre muitos outros. A solução final não se encontrará bem definida, mas deverá ser encontrada na busca constante por alternativas, ou melhor, na busca por um pensamento alternativo de alternativas, em meio a um universo de indefinições e antagonismos. Deve dar-se, por isso, no diálogo entre ações e enunciados em oposição, onde consensos não serão impossíveis, mas serão sempre temporários (FERNÁNDEZ, 2018).

6.8 A DEMODIVERSIDADE

Santos, Mendes e muitos outros pensadores presentes na obra “Demodiversidade: imaginar novas possibilidades democráticas” (2018) fazem-nos refletir profundamente sobre as limitações da democracia (neo)liberal e suas relações com o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Mais do que isso, fazem-nos ver que há alternativas, e muitas delas envolvem a coexistência e convivência de tipos diferentes de democracia, ao que denominam *demodiversidade*. A demodiversidade não nasce do vazio, mas de disputas concretas de cidadãs(ãos) excluídas(os) e invisibilizadas(os) pelas práticas abissais do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. Em busca de seus direitos, lutam por uma democracia que as(os) representem, que as(os) ouçam e que, sobretudo, respeitem-nas(os) como seres. Uma democracia que aceite o diverso e o plural de suas culturas e de seus modos de viver. Uma democracia que englobe, enfim, várias outras!

6.9 IMAGINANDO OUTROS FUTUROS

Talvez o ideal de uma democracia em que todas(os) as(os) cidadãs(ãos) tenham suas necessidades totalmente contempladas, vivam em perfeita harmonia e sintam-se plenamente realizadas(os) seja, afinal, utópico. Podemos imaginar a democracia como um significante vazio, como afirma Laclau, ou como um significante sendo esvaziado pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado, como ressalta Santos, mas ocupado temporariamente por um discurso hegemônico que satisfaz as vontades neoliberais. Dada as graves limitações de uma estrutura social capitalista, colonialista e patriarcal, devemos buscar outros discursos. Não precisamos nos delongar em buscas, tais discursos já existem! Reflexo de outras identidades, de práticas de luta e sobrevivência daquelas(es) por ora excluídas(os). Resta-nos lutar para transformar tais discursos contra-hegemônicos em hegemônicos.

Reafirmamos aqui a importância da pluralidade. Pluralidade de teorias para o desenvolvimento da ciência, pluralidade de tradições para significar o real, pluralidade de democracias para reorganização das estruturas sociais, etc. Assim dizendo, o plural é benéfico, mesmo que traga consigo algumas dificuldades (como a necessidade de se lidar com conflitos). Além de benéfico, é natural, dado o caráter não direcionado e fixo da estrutura discursiva e social, onde há, através de fixações momentâneas de algumas características sob a exclusão de outras, a criação de estruturas identitárias diversas. Identidades que são, acima de tudo, políticas e, por assim as serem, entrarão em disputas constantes para que seus ideais se tornem hegemônicos. O que se espera é que também surjam identidades preocupadas cada vez mais com a inclusão de outras, apaziguando com isso, os conflitos iminentes. Significantes como democracia, justiça e sociedade podem ser, assim, constantemente ressignificados e isto, aliado a acordos (também provisórios) que prezem, por exemplo, por mais inclusão (mesmo que nunca em sua máxima plenitude), são capazes de influenciar mudanças fundamentais em nossa realidade que, por ser real, não deixa de ser discursiva.

Como um “nós” é sempre estabelecido simultaneamente com um “eles”, identidades não vistas como inimigas, mas sim, como adversárias que devem ser respeitadas, o dissenso precisa ser celebrado, pois permite que jamais nos contentemos com o que temos, e sim com aquilo que podemos ter. As maldades do capitalismo, colonialismo e patriarcado devem ser, sim, sanadas, mas sem esperar que, com isso, alcancemos um estado de inteireza. O diverso envolve conflitos, e esses conflitos

envolvem acordos que, de alguma forma, sempre acabam por excluir. Podem excluir cada vez menos, mas nunca teremos a totalidade de identidades representada. Outros futuros poderão ser sempre imaginados. Reitera-se, por fim, o mérito dessa busca infindável.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente dissertação, expusemos como nem a ciência e nem a educação em ciências são democráticas – respondendo desse modo às questões de pesquisa fundamentais de forma negativa – ao menos quando vistas sob uma visão mais ampla, que vá além da democracia representativa-liberal hegemônica. Mostramos, além disso, outras práticas democráticas que nasceram em busca de suprir falhas da teoria democrática neoliberal, embora, como também evidenciamos, apresentem suas próprias imperfeições. Apresentamos algumas alternativas para que as ciências e a educação em ciências possam ser repensadas e ressignificadas, buscando tornarem-se mais democráticas. Tal tarefa, no entanto, não é simples, pois envolve a ressignificação de várias estruturas fixadas há tanto tempo que são hoje tidas como absolutas, ainda que tenhamos apontado as incoerências de tal pensamento. Os resultados apresentados nessa dissertação também respondem às questões de pesquisa secundárias de forma negativa e positiva – “As instituições educacionais são democráticas?” – não – e “é preciso que elas as sejam?” – sim.

É premente que as ciências se afirmem como construções sócio-históricas, e como tais, sujeitas a falhas e ao dissenso. Urge também que repensem vários de seus fundamentos, como a verdade, a realidade e a natureza. Afirmem-se como necessárias sem que, para tal, tenham de privar outras tantas tradições de sua existência. É preciso que desçam de seu falso pedestal e abracem o plural e o diverso, aprendendo a lidar com os conflitos. Já a educação em ciências necessita admitir que é limitada e que não é capaz de tudo explicar. Logo, demanda a existência de outras formas de conhecimento, que devem ser incorporadas às estruturas educacionais para que, assim, essas possam afirmarem-se como “verdadeiramente democráticas”.

Salientamos a impossibilidade de supressão da totalidade dos conflitos. A diferença, o poder, o político e a política são inerentes à democracia. O que não nos impede de imaginar e lutar por futuros mais inclusivos e justos. Testemunhamos que alternativas já existem e que tais encaram a diversidade de culturas e formas democráticas, distanciando-se cada vez mais dos males do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado.

Sustentamos, por fim, a pluralidade, porquanto esta beneficia a capacidade crítica, evidencia nossas limitações e nos brinda constantemente com a possibilidade de novos discursos e novos futuros.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 107–122, mar./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-107.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2020.
- ABERS, R. N. et al. Inclusão, deliberação e controle: Três dimensões de democracia nos comitês e consórcios de bacias hidrográficas no Brasil. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 115–132, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v12n1/v12n1a09.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2019.
- AGULLÓ, M. V. La democracia republicana: problemas y límites de un modelo alternativo a la democracia liberal. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, Madrid, v. 1, n. 146, p. 217–238, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_146_091397047431329.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- ALEXIS DE TOCQUEVILLE. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, jul. 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Alexis_de_Tocqueville&oldid=58570348>. Acesso em: 21 jul. 2020.
- ALMEIDA, M. C. Educação e democracia: os desafios das universidades públicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-19, abr./jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/17150/11304>>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- ANÍSIO TEIXEIRA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, ago. 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=An%C3%ADsio_Teixeira&oldid=59187078>. Acesso em: 27 ago. 2020.
- ARANDA, M. A. de M.; SENNA, E. Uma proposta de gestão democrática da educação: a Constituinte Escolar. **Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 135–168, maio/ago. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8058/5800>>. Acesso em: 2 mar. 2020.
- ARAÚJO, P. A conciliação entre realismo e relativismo segundo Paul Feyerabend. **Em Construção**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 123–151, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/emconstrucao/article/view/28128>>. Acesso em: 5 out. 2020.
- ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27845/29617>>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BAQUERO; R.; BAQUERO, M. Educação, capital social e democracia – buscando pontos de convergência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 2, p. 77-83, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6301/3457>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BARÃO, G. D.; GONÇALVES, L. S. O Plano Nacional de Educação e a implementação do princípio da gestão democrática: possibilidades e contradições. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 235 – 252, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/download/455/1290>>. Acesso em: 3 mar. 2020.

BARBOSA, M. Educação e desafios da multiculturalização: uma pedagogia da sociedade civil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 993-1023, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1253_1915_barbosamanoelv40n141a16.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BARRADAS, A. U. Problemas de la democracia liberal: un breve análisis. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 14, n. 1, p. 20–35, abr. 2018. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/2093>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BATISTA, N. C. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 95-128, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-95.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 91–110, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BERNADO, E. da S.; BORDE, A. M. PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a Meta 19 e os desafios da gestão democrática. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 253–273, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2423/1291>>. Acesso em: 4 mar. 2020.

BOTLER, A. M. H. Gestão escolar para uma escola mais justa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 89–105, mar./abr. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2423/1291>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRANCO, M. L. F. R. A educação progressiva na atualidade: O legado de John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 783–798, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1450.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2020.

BRANCO, M. L. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 599–610, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a12v36n2.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BUNCHAFT, M. E. Entre cooperação reflexiva e democracia procedimental. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, v. 30, n. 59, p. 141–159, dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2009v30n59p141/13593>>. Acesso em: 1 jun. 2020.

CABRAL, G. P. Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 873–889, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-ES0101-73302016153431.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2020.

CARSON, R. N. Science and the ideals of liberal education. **Science & Education**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 225–238, maio 1997. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/263423641_Science_and_the_Ideals_of_Liberal_Education>. Acesso em: 25 mar. 2020.

CARVALHO, C.; DUARTE, R. M.; TÁVORA, M. J. de S. O projeto político pedagógico no contexto das representações sociais. **Revista Cocar**, Belém, v. 9, n. 18, p. 107–126, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/download/706/528>>. Acesso em: 8 mar. 2020.

CARVALHO, R. F. de. Limites, possibilidades e desafios no processo de gestão e participação das IFES/UFT. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 351–372, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/06.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2020.

CASSAB, M. A Democracia como balizadora do Ensino das Ciências na escola: como discutir este desafio? **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/dados/rab/_ademocraciacomobalizador.artigoCompleto.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

CATARINO, G. F. de C.; QUEIROZ, G. R. P. C.; ARAÚJO, R. M. X. Dialogismo, Ensino de Física e sociedade: do currículo à prática pedagógica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 2, p. 307–322, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n2/a06v19n2.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

CEREZO, J. A. L. Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri (Espanha), v. 18, n. 18, p. 41–68, 1998. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a02.htm>>. Acesso em: 25 out. 2020.

CERRI, L. F.; PLÁ, S. Política de cotas na UEPG. **Atos de Pesquisa Em Educação**, Blumenau, v. 3, n. 1, p. 3–19, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/797/640>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

CHAUI, M. **Breve história da democracia.** 2020. Aula oferecida no minicurso “Democracia: história, formas e possibilidades” da editora Boitempo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k1MIsK5D0LQ>>. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. Breve história da democracia. In: CHAUI et al. **Democracia em colapso?** São Paulo: Boitempo, 2019. 84 p. Apostila do curso “A democracia pode ser assim: história, formas e possibilidades” oferecido pela editora Boitempo em parceria com o Sesc. Disponível em:

<https://democraciaemcolapso.files.wordpress.com/2019/10/apostila_curso_a-democracia-pode-ser-assim_boitempo-sesc-2019-1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

COSTA, D. M. Projeto Político-Pedagógico: uma possibilidade de gestão democrática. **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. 7, n. 1, p. 200–221, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/191/179>>. Acesso em: 8 mar. 2020.

COSTA, D. M. Tempos de democracia e participação: o Conselho Escolar como possibilidade de desconcentração do poder. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 8, n. 15, p. 61–77, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6492/3634>>. Acesso em: 8 mar. 2020.

COUTINHO, F. A.; FIGUEIREDO, K. L.; RODRIGUES E SILVA, F. A. Proposta de uma configuração para o ensino de Ciências comprometido com a ação política democrática. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 380–406, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/download/2935/2973>>. Acesso em 17 jan. 2020.

CRICK, N. Compor a vontade de poder: John Dewey sobre a educação retórica para uma democracia radical. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 164–183, 2015. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1387/727>>. Acesso em 9 fev. 2020.

DALBOSCO, A. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 123–142, mar. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00123.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107–126, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>>. Acesso em 4 fev. 2020.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 258–285, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2020.

ESCOTT, C. M. A participação como indicador de inclusão social na educação superior. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, v. 24, n. 46, p. 15–27, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/368/343>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ESPEJO, J. C. Educación, interculturalidad y ciudadanía. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 239–254, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a16.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

ESQUINSANI, R. S. S. Eleição de diretores e gestão da escola pública: reflexões sobre democracia e patrimonialismo. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente (SP), v. 24, n. 2, p. 101–115, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2482/2227>>. Acesso em: 8 mar. 2020.

ESTÊVÃO, C. A. V. Educação, justiça e direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 85–101, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a06v32n1.pdf>>. Acesso em 9 dez. 2019.

FARIAS, S. C. G. Descentralização, neoliberalismo e as políticas educacionais brasileiras. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 7, n. 1, p. 122–142, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/1815/1939>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

FERNANDES, J. P. M.; ARAÚJO, A. F.; DEL DUJO, Á. G. Democracia, inteligência e (boa) educação na perspectiva de John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1–23, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-463420170916925.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FERNÁNDEZ, J. C. M. Política após a derrota da política: pós-democracia, pós-política e populismo. In: SANTOS, B. de S.; MENDES, J. M. (Orgs.). **Demodiversidade: imaginar novas possibilidades democráticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Não paginado. Formato e-book. Cap. 8.

FERNANDO DE AZEVEDO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Fernando_de_Azevedo&oldid=58754873>. Acesso em: 1 ago. 2020.

FERREIRA, N. T. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 476–498, jul./set. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n104/1809-4465-ensaio-27-104-0476.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

FEYERABEND, P. K. **A conquista da abundância**. Tradução de Cecília Prada e Marcelo Rouanet. São Leopoldo: Unisinos, 2006. 374 p.

FEYERABEND, P. K. **Adeus à razão**. Tradução de Vera Joscelyne. São Paulo: UNESP, 2010. 400p.

_____. **Ciência, um monstro: lições trentinas**. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 210 p. Formato e-book.

_____. **A Ciência em uma sociedade livre**. Tradução de Vera Joscelyne. São Paulo: UNESP, 2011a. 288 p.

_____. **Contra o método**. Tradução de Cezar A. Mortari. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011b. 376 p.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: CANDAU (Ed.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A. p. 67-82.

FONSECA, R. M. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 299–307, set./out. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-299.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 109–123, ago. 2003. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/download/542/337>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501–521, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a11v2899.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2020.

FREY, K. A dimensão político-democrática nas teorias de desenvolvimento sustentável e suas implicações para a gestão local. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, n. 9, p. 115–148, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/n9/16878.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2019.

GADEA, W. F. Repensar la experiencia democrática desde Latinoamérica: La concepción de la democracia radical en la obra de Ernesto Laclau. **Daimon Revista Internacional de Filosofía**, Murcia (Espanha), n. 4, p. 95–110, dez. 2011. Disponível em: <<https://revistas.um.es/daimon/article/view/152121/134341>>. Acesso em: 6 jun. 2020.

GALIANI, C.; MACHADO, M. C. G. As propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 116–135, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8384/6042>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

GANDIN, L. A.; HYPOLITO, Á. M. Dilemas do Nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 5–23, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/boaventura.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2019.

GARCÍA-PÉREZ, D.; MONTERO, I. Propuesta de marco conceptual para la democracia y la participación del alumnado en la escuela. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1–16, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227175.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2020.

GIROUX, H. Ensino superior, para quê? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, n. 37, p. 25–38, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a03n37.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

GORELICK, J.-M.; JOHNSTON, W. Poder no contexto do paradigma global: entrevista com Michael Hardt. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 101–105, jul./dez.

2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/hardt.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

GUERRA, R. R. El triunfo y las crisis de la democracia liberal. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 50, n. 2, p. 657–679, set. 2013. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/38989/40783>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1–23, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230042.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GUIMARÃES, C. A. S.; ABRANCHES, A. de F. P. de S. Instituições Participativas na Educação: entre a governança democrática e a captura de recursos. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 527–548, 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/763/618>>. Acesso em: 9 mar. 2020.

JOHN DEWEY. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=John_Dewey&oldid=57888833>. Acesso em: 7 abr. 2020.

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Jos%C3%A9_Carlos_Lib%C3%A2neo&oldid=54791202>. Acesso em: 10 ago. 2020.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 687–715, out. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2020.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and Socialist Strategy**: Towards a Radical Democratic Politics. 2. ed. London; New York: Verso, 2001.

LENZI, C. L. A política democrática da sustentabilidade: Os modelos deliberativo e associativo de democracia ambiental. **Ambiente e Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 19–36, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v12n1/v12n1a03.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LIMA, A. B. de.; RAIMANN, A.; SANTOS, F. dos. Estado democrático e a concepção de democracia e representatividade nos Conselhos Municipais de Educação no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 18, n. 57, p. 307–325, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23938/22807>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15–28, mar./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-15.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LIMA, J. F. L. de. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 225–239, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a15.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M.; LIMA, A. B. de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 51–64, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n1/1983-2117-epec-14-01-00051.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LIMA, P. G. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 63–81, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a04.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700–715, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf>>. Acesso em 19 jan. 2020.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto (Portugal), n. 39, p. 7–23, 2013. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2013. Não paginado. Formato e-book.

LOURENÇO FILHO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Louren%C3%A7o_Filho&oldid=55405140>. Acesso em: 1 ago. 2020.

MACEDO, D. O multiculturalismo para além do jugo do positivismo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 101–114, 2004. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol4iss1/articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2020.

LUIZ, M. C. Algumas reflexões sobre a prática da gestão democrática na cultura e organização escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 20–36, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/174>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

MARQUES, L. R. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: Analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175–1194, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a14v33n121.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

MARQUES, L. R. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 507–526, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a07v1453.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

MARQUES, L. R. Democracia Radical e Democracia Participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 55–78, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0429102.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

MARTINS, A. A. Democracia, Micropolítica e os Dispositivos de Gestão Educacional Gerencial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 453–465, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n2/2175-6236-edreal-41-02-00453.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MCCOWAN, T. The foundations of critical questioning in citizenship education. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 196–210, 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/28842673/The_Foundations_of_Critical_Questioning_In_Citizenship_Education>. Acesso em: 6 jul. 2020.

MEDEIROS, A. M. S. de. Democratização da gestão escolar: avanços e recuos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 347–360, maio 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/431/223>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MEURER, C. F. Democracia e Justiça no Neopragmatismo de Rorty. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 24, n. 82, p. 171–187, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1019/774>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

MIRANDA, D. E. de; SILVA, A. L. da M. Sociedade e escola: aspectos da visão de Anísio Teixeira. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 1, n. 3, p. 48–57, 2010. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/627/591>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

MOGILKA, M. Educar para a democracia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 129–146, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a07.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

MORETTO, C. M.; FIOREZE, C. Responsabilidade social e perspectiva democrática: refletindo a partir do enquadramento teórico do desenvolvimento humano. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 24, n. 1, p. 108–126, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v24n1/1982-5765-aval-24-01-108.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. Teaching Science, Learning Science. In: _____. **Meaning Making in Secondary Science Classrooms**. Maidenhead: Open University Press, 2003. cap. 2, p. 8-23.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 11–26, out. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015/1763>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 13, n. 25, p. 11–23, nov. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31108.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOUFFE, C. **Sobre o político**. São Paulo: Martins Fontes, 2015. Não paginado. Formato e-book.

MÜLLER NETO, J. S.; ARTMANN, E. Política, gestão e participação em saúde: reflexão ancorada na teoria da ação comunicativa de Habermas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 12, p. 3407–3416, dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n12/25.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2020.

NASCIMENTO, L.; FAVORETO, A. Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 250–273, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14010/10714>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

NEUVALD, L.; COLLARES, S. A. D. O. O processo adaptativo e o processo emancipatório na gestão democrática. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 156–165, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.05/60746208>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

OLIVEIRA, R. D. V. L. de; QUEIROZ, G. R. P. Planejar com direitos humanos na formação de professores de ciências. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 10, n. 22, p. 231–245, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/645/614>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

PANSARDI, M. V.; SCHLESENER, A. Educação democrática, os partidos políticos e a globalização: reflexões sobre o pensamento político de Gramsci. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 27–38, 2007. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/e8c0/928bcac2ae61c9e24e20834c74b51bebe531.pdf>>. Acesso em 9 dez. 2019.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763–778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11–23, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

PASQUARELLI, B. V. L.; CHIRINÉA, A. M. Teoria democrática e políticas de educação: a importância da deliberação para a accountability. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 3, p. 846–861, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1702/643>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

PATACHO, P. M. Práticas educativas democráticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 39–52, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a03v32n114.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2020.

PEREIRA, M. A.; CARVALHO, E. Boaventura de Sousa Santos: Por uma nova gramática do Político e do social. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 73, p. 45–

58, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ln/n73/n73a02.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2020.

PEREIRA, S. M. Descentralização Administrativa e Práticas de Gestão Participativa: o Conselho Escolar em análise. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 192–212, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/107/142>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C.; SAGRILLO, D. R. Projeto Político-Pedagógico: limites, contradições e desafios no processo de democratização da escola. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 135–142, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2012.162.05/968>>. Acesso em: 17 mar. 2020.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: Sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 212–238, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

PINHÃO, F.; MARTINS, I. Cidadania e Ensino de Ciências: questões para o debate. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 9–29, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v18n3/1983-2117-epec-18-03-00009.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

PONTUAL, P. de C. Educação popular e participação social: construindo uma visão emancipatória de educação ao longo da vida. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 20, p. 9–26, ago./dez. 2016. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/download/959/621>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

QUINTANA, O. M.; JIMÉNEZ, C. Nuevas teorías de la democracia: de la democracia formal a la democracia deliberativa. **Colombia Internacional**, Bogotá, Colômbia, n. 62, p. 12–31, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rci/n62/n62a02.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2020.

RAMOS, A. H. et al. Democracia y conflicto en contextos pluralistas: Entrevista con Chantal Mouffe. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 21, n. 2, p. 749–763, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v21n2/0104-5970-hcsm-21-2-0749.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2019.

REIGOTA, M. A. do S. Ciência e Sustentabilidade: a contribuição da educação ambiental. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 219–232, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n2/a03v12n2.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

REIS, H. E. dos. A democracia como processo: política e educação no pensamento de Tocqueville. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 24, n. 82, p. 97–110, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1014/769>>. Acesso em 10 dez. 2019.

RODRIGUES, L. A. R. A dimensão política da escola em Gramsci e Hannah Arendt: uma tentativa de articulação com a democracia. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 13–30, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/viewFile/327/296>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

ROMANO, S. La democracia liberal y las minorías. **Astrolabio Nueva Época**, Córdoba (Argentina), n. 3, nov. 2006. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/201/209>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

ROUANET, L. P. Sobre o caráter “abstrato” da democracia deliberativa. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 1, p. 177–194, abr. 2013. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/2939/2262>>. Acesso em: 3 jun. 2020.

ROVIRA, J. M. P. ¿Cómo hacer escuelas democráticas? **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 55–69, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a05v26n2.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

RUIZ, M. J. F.; CZERNISZ, E. C. da S.; FERNANDES, T. da C. Políticas para a educação superior nos limites da democracia liberal. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 3, p. 123–135, 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9850/pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

SANTOMÉ, J. T. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 51–80, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1/articles/santome.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

SANTOS, B. de S. Introdução geral à coleção. In: SANTOS, B. de S. (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 13-28.

SANTOS, B. de S.; AVRITZER, L. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. de S. (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 39-82.

_____. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 459 p.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. cap. 1, p. 23-71.

SANTOS, B. de S.; MENDES, J. M. (Orgs.). **Demodiversidade: imaginar novas possibilidades democráticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Não paginado. Formato e-book.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Ed. Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019. Não paginado. Formato e-book.

SCHMIDT, I. A. John Dewey e a educação para uma sociedade democrática. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 24, n. 82, p. 135–154, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1016/772>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A.; FERNANDES, V. C. Ensino Religioso e laicidade: suas implicações para a implementação da democracia nas escolas. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 154–178, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1829/1968>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

SEVERINO, A. J. Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253–266, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

SILVA-BATISTA, I. C. da; MORAES, R. R. História do ensino de Ciências na Educação Básica no Brasil (do Império até os dias atuais). **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 26, out. 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/26/historia-do-ensino-de-ciencias-na-educacao-basica-no-brasil-do-imperio-ate-os-dias-atuais>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SILVA, L. A. da; SANTOS, I. M. dos. Limites e desafios da gestão democrática na escola pública: um estudo a partir do sertão alagoano. **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. 8, n. 1, p. 34–58, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/389/300>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

SILVA, S. R. da. Modelos de democracia e gestão da educação: tendências atuais. **Educação em Questão**, Natal, v. 32, n. 18, p. 113–132, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3918/3185>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SOCIALISMO LIBERAL. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Socialismo_liberal&oldid=58767113>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SOUZA, Â. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123–140, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUZA, D. G. de; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. dos S. Aspectos históricos da educação e do ensino de Ciências no Brasil: do século XVI ao século XX. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 22, nov. 2018. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/22/aspectos-historicos-da-educacao-e-do-ensino-de-cincias-no-brasil-do-sculo-xvi-ao-sculo-xx>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

STEVENSON, N. A educação e a alteridade da democracia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 150–171, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n167/pt_1980-5314-cp-48-167-150.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

STÜRMER, A. B. Democracia e participação na escola pública. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 124–135, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/228/144>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TARDELI, D. D. Convivência democrática: o caminho para o estabelecimento de escolas democráticas. **Revista de Educação do Cogeme**, Belo Horizonte, v. 23, n. 45, p. 11–22, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeme/index.php/COGEIME/article/download/124/336>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

TEDESCHI, S. L.; PAVAN, R. Currículo e Epistemologia: a des-criação da identidade / universalidade e a criação da diferença / multiplicidade. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 678–698, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/tedeschi-pavan.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

THEODOR W. ADORNO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Theodor_W._Adorno&oldid=58697324>. Acesso em: 7 jul. 2020.

TONINI, A. M.; SILVA, A. M. J. F. Ações afirmativas e democracia contemporânea na educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 97–109, 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/642/294>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

URQUIDI, V. Repensar a questão (pluri)nacional e o desafio da democracia intercultural. In: SANTOS, B. de S.; MENDES, J. M. (orgs.). **Demodiversidade: imaginar novas possibilidades democráticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Não paginado. Formato e-book. Cap. 7.

VASCONCELOS, E. R. de *et al.* Educar para a justiça social e ambiental: que questões pensar no contexto do ensino e da formação de professores de ciências? **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 245–254, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4365/2931>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

VIEIRA, K. R. C. F.; BAZZO, W. A. Discussões acerca do aquecimento global: uma proposta CTS para abordar esse tema controverso em sala de aula. **Ciência & Ensino**, Campinas, v. 1, n. especial, p. 1–12, nov. 2007.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 11–25, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/cb56/b04dd48de510f3dfab92e0e84009dce0747d.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VITORINO, A. J. R. Recensões sobre educação e democracia ética na obra de Mário Vieira de Mello. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p. 229–250, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/11.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

VITORINO, A. J. R.; SILVA, B. C. da. O modelo intersubjetivo do si mesmo produzido socialmente: Mead, educação e luta por reconhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 73–88, jan./mar. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-es0101-73302017167323.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

WESTHEIMER, J. Ensino para a Ação Democrática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 465–484, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/pt_2175-6236-edreal-40-02-00465.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.

YOUNG, I. M. Desafios ativistas à democracia deliberativa. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 13, p. 187–212, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n13/a08n13.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2020.

ZIENTARSKI, C.; MENEZES, H. C. M.; SILVA, S. de O. da. “Gestão democrática” no ensino público: um paradoxo do Estado neopatrimonialista brasileiro? - O caso do Ceará. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1–35, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e195849.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.