Gestão democrática como currículo da educação

Ângelo Ricardo de Souza & Renata Riva Finatti

Resumo:

O trabalho pretende colocar luz sobre o debate de uma democracia possível não apenas como instrumento e método de gestão da educação e da escola a que tem se vinculado nos estudos e pesquisas da área, mas como processo, princípio e currículo, constituinte, portanto, das relações que se estabelecem nos processos educativos. Para tanto, o texto se estrutura a partir de uma tomada teórica em Norbert Bobbio, a partir do qual se explora o conceito da democracia como princípio, ou educação da e para a democracia, e segue com breves análises de referencial teórico que trata a ideia de democratização da pedagogia, das práticas, dos currículos. Com a finalidade de reconhecer a democracia como objetivo educacional, o estudo baseou-se, também, em levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos CAPES, dentre trabalhos em língua portuguesa, com o intuito de verificar como a literatura vem tratando a temática. O estudo conclui indicando a necessidade da construção de processos democráticos que tenham seus alicerces na gestão da educação e da escola, que se tornem princípio das relações e práticas que se estabelecem nas instituições e, especialmente, conduzam a uma educação da democracia.

Palavras-chave:

políticas educacionais; gestão da escola; democracia; Currículo.

Democratic management as an education curriculum

Abstract: This paper aims to shed light on the debate about a possible democracy not just as an instrument and method for managing education and schools, to which it has been linked in studies and research in the area, but as a process, a principle and a curriculum, thus constituting the relationships that are established in educational processes. To this end, the paper is structured based on Norbert Bobbio's theoretical approach, which explores the concept of democracy as a principle, or education of and for democracy, and continues with brief analyses of theoretical references that deal with the idea of democratizing pedagogy, practices and curricula. In order to recognize democracy as an educational objective, the study was also based on a bibliographical survey in the CAPES Periodicals Portal, among works in Portuguese, in order to see how the literature has dealt with the subject. The study concludes by pointing out the need to build democratic processes that have their foundations in education and school administration, which become the principle of relationships and practices that are established in institutions and, especially, lead to democratic education.

Keywords: Educational policies; school administration; democracy; curriculum.

La gestión democrática como currículum educativo.

Resumen: Este trabajo pretende desarrollar un debate sobre la democracia posible no sólo como instrumento y método de gestión de la educación y de la escuela a la que seha vinculado en estudios e investigaciones en el área, sino como proceso, principio y currículo, por tanto, constituyendo las relaciones que se establecen en los procesos educativos. Para esto, el artículo se estructura a partir de una aproximación teórica a Norbert Bobbio, a partir del cual se explora el concepto de democracia como principio, o educación de y para la democracia, y continúa con análisis del marco teórico que trata de la idea de democratización de la pedagogía, de las prácticas, de los currículos. Para reconocer la democracia como objetivo educativo, el estudio también ha hecho un levantamiento bibliográfico en el Portal de Periódicos de la CAPES, entre obras en lengua portuguesa, con el objetivo de verificar cómo la literatura ha tratado el tema. El estudio concluye señalando la necesidad de construir procesos democráticos basados en la educación y la gestión escolar, que se conviertan en principio de las relaciones y prácticas establecidas en las instituciones y, en especial, lleven a una educación democrática.

Palabras-clave: políticas educativas; gestión escolar; democracia; currículo.

La gestion démocratique comme programme d'éducation

Résumé: Cet article vise à éclairer le débat sur une possible démocratie, non seulement en tant qu'instrument et méthode de gestion de l'éducation et de l'école, à laquelle elle a été liée dans les études et les recherches dans ce domaine, mais aussi en tant que processus, principe et curriculum, constituant ainsi les relations qui s'établissent dans lesprocessus éducatifs.À cette fin, l'article s'appuie sur une approche théorique de Norbert Bobbio, à partir de laquelle le concept de démocratie comme principe, ou l'idée d'éducation démocratique et d'éducation pour la démocratie, est exploré, et se poursuit avec de brèves analyses du cadre théorique qui traite de l'idée de démocratisation de la pédagogie et des pratiques scolaires. Afin de reconnaître la démocratie comme objectif éducatif, l›étude a également développé une enquête bibliographique sur le portail des périodiques du CAPES, parmi les ouvrages en portugais, en cherchant à vérifier comment la littérature académique a traité le sujet. L'étude conclut en indiquant la nécessité de construire des processus démocratiques qui ont leurs fondements dans l'éducation et l'administration scolaire, qui deviennent le principe des relations et des pratiques qui s'établissent dans les institutions et, surtout, conduisent à l'éducation démocratique.

Mots clés: politiques éducatives; administration scolaire; démocratie; programme d'études.

Introdução

Os estudos sobre gestão democrática da educação/escola usualmente tomam a democracia como princípio ou como procedimento (Souza, 2023), isto é, são trabalhos que estudam a escola ou a educação tomando a democracia como ideal ou como um conjunto de procedimentos, respondendo a questões como: qual democracia? Ou democracia de que forma? Isto é, com quais objetivos e a quais fins se propõe a democracia na educação/escola?

A escola, lugar por excelência da formação por meio da comunicação, não lida bem com o diálogo, parece encontrar dificuldades em formar as pessoas para o convívio democrático e esbarra na experimentação da democracia para todos/as. De qualquer forma, além da inspiração democrática sobre a organização educacional/escolar demandada pela legislação, a escola implementa procedimentos tomados como democráticos, e isto é bastante positivo, mas encontra ainda dificuldades em se direcionar para uma educação da e para a democracia (Bobbio, 1990).

Se a democracia na gestão da escola/educação não é reconhecida como tendo e sendo parte de um objetivo educacional, então ela se esgotaria nos seus procedimentos, o que é insuficiente diante dos desafios que tem contemporaneamente. A formação de um cidadão democrático exige uma educação que não permita o humano se resumir aser parte do rebanho, um conformado. Logo, se a legislação não enxerga um fim educativo na democratização da (gestão) da escola/educação, os novos cidadãos não nascerão: "Esses cidadãos do mundo nascerão da escola ou não nascerão" (Bobbio, 1990, s/p).

Esta dimensão, a qual denominamos como uma dimensão pedagógica da democracia e da gestão democrática, está ausente nos estudos e pesquisas da área (Souza, 2023). Ela tangencia a ideia de gestão democrática da escola, na formação de conselheiros(as) escolares ou da educação, porém não aparece fortemente colocada como uma dimensão do currículo escolar (oficial ou oculto), materializado nas práticas cotidianas.

Em pesquisa realizada no repositório *Periódicos Capes,* com a vinculação à área restrita, no final de janeiro de 2024 e utilizando-se do termo «democracia como currículo» foram localizados pouco menos de três centenas e meia de artigos em língua portuguesa revisados por pares, dos quais alguns tratam da temática, citam-na, porém não de forma central no texto.

Assim, este artigo ensaia uma reflexão sobre a dimensão da democracia como objetivo educativo, como currículo, como finalidade pedagógica, e desenvolve um estudo que faz uma leitura da produção bibliográfica vinculada no Portal Periódicos Capes, em língua portuguesa, para tentar construir esse panorama e um conceito a ser verificado em pesquisas empíricas. Antes, porém, sustentados em Bobbio, trazemos

uma discussão conceitual sobre o papel formativo da democracia, buscando identificar seus objetivos e fins.

Este texto se insere no contexto lusobrasileiro de debate sobre a educação e a democracia. De um lado, a celebração dos 50 anos da Revolução dos Cravos, em Portugal. De outro, a reconstrução de um país atormentado por um quase-golpe de Estado, no Brasil. Em ambos os casos, o crescimento de movimentos políticos antidemocráticos é evidente. Por isso, a aprendizagem da e para a democracia é determinante para a edificação de uma sociedade que evite arroubos contra a ordem republicana e que impeça atentados contra o Estado democrático de direito.

Democracia para quê?

«Democracia para quê?», vale perguntar: com quais objetivos e a que fins se propõe a democracia? No início dos seus textos sobre a democracia, Bobbio já sinalizava uma conclusão que seria posteriormente explorada e mais bem discutida ao longo de sua vasta produção:

> a democracia hoje deve conscientizar cada indivíduo sobre as obrigações e responsabilidades do cidadão, não pode ser considerada apenas como um simples método de designação da classe política, como um mero instrumento de governo, ainda que mais perfeito e mais em favor da cidadania que o método autocrático; porque tem um fim próprio que a distingue das outras formas de governo. Este objetivo é a educação dos cidadãos à liberdade. (Bobbio, 1945b, s/p)

Isto é, a democracia ao serviço da formação da liberdade. Mas, a democracia que é gêmea do liberalismo, também é prima da igualdade, pois a liberdade democrática demanda o reconhecimento da igualdade entre as pessoas. Portanto, a democracia como estratégia formativa da liberdade se estende à educação para a igualdade. E, ainda, liberdade e igualdade que resultem em que? Em um mundo mais justo, menos violento, um mundo onde impere a paz. Esse é, no limite, o principal destino para o qual os esforços democráticos devem estar apontados, segundo Bobbio.

Bobbio (2017) afirmava que a pessoa é singular na proporção em que consiga diferenciar-se das demais segundo seu próprio regramento, sua lei intrínseca, devendo assim ser avaliada e considerada de acordo com suas particularidades. E o que efetivamente permite essa diferenciação, porque constitui característica pessoal, é a liberdade. Assim, o justo não é mensurado pelo nível de igualdade somente, senão que "igualdade referida na liberdade. [..] não é pura e simplesmente igualdade, mas igualdade na liberdade, ou, melhor e mais especificamente, igual possibilidade de usar a própria liberdade" (Bobbio, 2017, p. 132). No contexto da democracia, as pessoas

nascem livres[i], mas ao longo de toda a vida, a liberdade é testada e tensionada nas relações sociais, em especial quando nelas se evidenciam as disputas por poder. São duas expressões – liberdade e poder – tomadas historicamente como antitéticas quando na relação entre duas (ou mais) pessoas, na medida em que quanto mais uma cresce paraum sujeito, mais a outra decresce para o outro; quanto mais um tem poder sobre a relação, menos liberdade o outro tem na relação. A democracia opera diretamente aqui, não porque ela acabe ou diminua com o poder, tomado como expressão da força de um coletivo, neste caso. Mas, porque ela potencialmente o dilui, o horizontaliza, mantendo- o como elemento fundante e fundamental da política, sem permitir, contudo, que seja apropriado no privado e concentrado excessivamente.

A democracia exige liberdade para a manifestação de opiniões e de voto (Bobbio, 2000). Para o funcionamento adequado da democracia, a participação no voto é um instrumento muito eficaz de poder político, na direção de formar decisões coletivas, mas apenas se isso ocorre livremente, sem restrições para além das normas pré-definidas. Aqui há uma tarefa para a democracia, garantir o espaço e as condições no qual e por meio das quais as pessoas poderão se manifestar.

Democracia e liberalismo têm muito em comum, e isso advém de terem ambos "um mesmo ponto de partida: o indivíduo" (Bobbio, 2017, p.67). A democracia é a política das decisões coletivas, mas o é, antes de tudo, a política do indivíduo que formará a coletividade (e as decisões nela). Por isso, o elemento mais importante aqui é que a noção de indivíduo do liberalismo não é a mesma da democracia:

> embora sendo o liberalismo e a democracia concepções individualistas, o indivíduo do primeiro não é o mesmo indivíduo da segunda, ou, para dizer melhor, o interesse individual que o primeiro se propõe a proteger não é o mesmo que é protegido pela segunda (Bobbio, 2017, p. 68).

O que a democracia forma não é o indivíduo unitário, ele é o ponto de partida dela, mas não o de chegada, que é a liberdade, ao contrário do liberalismo, cujo razão e foco é o singular em cada pessoa e a sua liberdade privada é mais um recurso ou consequência que um objetivo. A formação da liberdade pela democracia se relaciona, portanto, com a formação de decisões coletivas a partir de livres opiniões e manifestações, onde aprendemos a usufruir da liberdade de posicionamento; mas, também se articula com a formação da ideia de que a liberdade opera articuladamente à igualdade; e, ainda, que a liberdade a ser perseguida é delimitada no conjunto das relações sociais (Bobbio, 1990).

Isso nos faz ver que a aproximação entre democracia e liberdade demanda o entendimento da liberdade como ponto de partida de uma democracia institucional e procedimental, para a qual a liberdade é elemento componente das suas regras, mas

é também o de chegada, articulada ao objetivo da formação para a liberdade. Bobbio (2017) alega que uma democracia substancial não é perfeitamente compatível com o liberalismo, porque os fins da democracia divergem na prática da implementação dos fins do liberalismo. Sim, é certo que o liberalismo real e efetivado pode chocar com princípios e objetivos da democracia «pura», mas convenhamos que a democracia real e efetivada choca consigo própria se se toma como parâmetro os tais princípios e fins. A democracia real é aquela praticada a partir de elementos procedimentais, e que encontra

um conjunto de dificuldades na sua implementação que levaram inclusive Bobbio a discutir, de um lado, as promessas não-cumpridas da democracia e de outro lado os seusparadoxos (Bobbio, 1983, 2000).

Quanto à igualdade, o caso é mais complexo. Formalmente, também nascemos todos iguais, com as mesmas ressalvas da liberdade inata, acrescidas do fato de que se a ausência de liberdade é algo mais subjetivo, a desigualdade é muito objetiva, cotidianamente observável, transversal a diferentes instâncias da vida e até aceita e incentivada por muitos. Logo, colocar a democracia a serviço da formação da/para a igualdade, é um desafio enorme.

É claro que, nesse caso, na democracia procedimental é muito evidente o princípio da igualdade, uma vez que as pessoas chamadas a participar das tomadas de decisão não são superiores ou inferiores, não representam mais, nem menos, umas que as outras. O voto de um equivale ao voto do outro: "Daqui se conclui que a escolha da regra segundo a qual não existem diferenças entre os cidadãos quanto ao direito de voto obedece ao princípio da igualdade" (Bobbio, 1990, s/p).

Essa ideia é poderosa, e é evidentemente aceite, porque é sedutor, fácil e até confortável, do ponto de vista legal e hegemônico, aceitar que somos todos iguais, uma vez que somos matematicamente igualizáveis, a ponto de ser improvável que alguém ouse colocar em discussão esse valor democrático. Mas, não é o voto em si que constituia democracia, senão que a igualdade de voto, a qual suplanta ou talvez sublima todas as desigualdades que efetivamente existem de raça, gênero, orientação sexual, econômica, religiosa, cultural: "A história do processo de democratização do século XIX, do sufrágio restrito ao sufrágio universal masculino e feminino, foi um processo de equalização dos desiguais" (Bobbio, 1990, s/p). A igualdade a ser formada é o reconhecimento coletivo e de cada um dos seus integrantes de que ela

> não só é compatível com a liberdade tal como entendida pela doutrina liberal, mas é até mesmo exigida por ela, é a igualdade na liberdade: o que significa que cada um deve gozar de tanta liberdade quanto for compatível com a liberdade dos outros e pode fazer tudo o que não ofenda à igual liberdade dos outros. (Bobbio, 2017, p. 62)

A democracia fortalece o sentimento de que todos nos somamos, literalmente, para formar um consenso ou uma decisão, e que nessa matemática somos iguais. Afora o conforto da ideia, ela expressa um porvir, porque sabemos que não somos iguais, quea lei para uns é aplicada diferentemente do que para outros, que as condições de partida, de desenvolvimento e de chegada são muito díspares a depender de onde vem a pessoa ede quem ela é na sociedade. A formação que a democracia promove ou que, como currículo na educação, poderia promover, é de insistir que somos muito diferentes uns dos outros, mas nem por isso somos, ou deveríamos ser, melhores ou superiores que os demais, com mais poder de decisão sobre os interesses coletivos. Logo, a democracia tem o poder de tensionar, a cada momento de decisão coletiva, a imensa desigualdade que atravessa a sociedade. Por outro lado, ela própria reproduz desigualdades, ao legitimar ou ao não conseguir enfrentar as disfunções geradas na sua prática procedimental por aqueles que dominam a sua «técnica» processual e a utilizam para tirar vantagem e fazer valer seu argumento ou vontade diante dos demais nas tomadas de decisões coletivas. De toda forma, um dos horizontes da democracia continua sendoa igualdade:

> O fim que nos move quando queremos um regime organizado democraticamente é, numa palavra, a igualdade. Assim podemos definir a democracia, não mais com relação aos meios, mas relativamente ao fim, como o regime que visa realizar, tanto quanto possível, a igualdade entre os homens. A igualdade é um ponto de chegada. Repito: não é que os homens sejam iguais. Os homens devem ser iguais. A igualdade não é um fato a ser constatado, mas um dever a ser realizado. (Bobbio, 2014, pp. 38–39)

Subjaz à igualdade a ideia de paz, porque o conflito bélico se constitui e se amplia à proporção da não-aceitação do diferente e do divergente. “Educação para a paz, para a liberdade, para a igualdade, são três momentos indissolúveis da educação democrática” (Bobbio, 1990, s/p).

Este terceiro momento é muito importante, especialmente para a escola, cuja tarefa primeira é a formação das pessoas contra a barbárie (Adorno, 1998) e contra a violência: a educação para a paz! Essa formação se mostra como um valor que destaca a democracia de todas as outras formas de governo: a busca da não-violência, afinal por democracia se pode entender

> aquela forma de governo na qual há regras gerais que permitem tomar as decisões coletivas sem que se tenha necessidade de se recorrer ao uso da violência recíproca. São partes constitutivas de todo governo democrático, a negociação entre as partes

> e a regra da maioria, ambas estratégias para a solução pacífica dos conflitos, isto é, fundadas primeiro na discussão e depois no acordo. (Bobbio, 1990, s/p)
> Mas, a educação para a paz é antes de tudo a educação para a democracia. A democracia na escola é princípio sobre o qual se edifica a educação para todos; é método, enquanto procedimentos de administração, planejamento e docência; e é objetivo, na medida em que o que queremos como resultado do processo educativo são crianças, jovens e adultos mais do que letrados, os queremos democráticos.

Sua formação como sujeitos democráticos os fará pessoas que lutam pela liberdade e pela igualdade; que reconhecem no outro um sujeito livre e igual; que buscam se despir de si e vestir-se do outro, para compreendê-lo e aceitá-lo e para tentar, com ele e pelo diálogo, elaborar o consenso; que constroem e reconhecem as regras que estabelecem o funcionamento da própria democracia; que participam dos processos coletivos de tomada de decisão; que aceitam os resultados do processo democrático, mesmo quando não fazem parte da maioria; que reconhecem e lutam pelos direitos da minorias; que não resolvem o conflito pela guerra.

A democracia como formadora da/para a paz implica em tolerância, aceitação e disposição ao diferente, porque as interfaces e relações com o outro próximo e com o outro distante se intensificam com a globalização e a velocidade de conectividade, colocando-nos todos muito próximos. Essa intensificação pressupõe que não será mais possível ignorar o diferente:

> Precisamos de tolerância mais do que nunca em um mundo onde a interpenetração dos povos diversos é cada vez maior. Pergunto-me se a família italiana esteja preparada moralmente para ensinar a respeito da diversidade. De qualquer forma, a educação para a tolerância cabe primeiramente à escola, à escola pública, à escola de todos. A escola pública sempre teve uma função
> enorme de equalização dos desiguais: o rico com o pobre, o masculino com o feminino, o cristão com o hebreu, o menino do norte com o do sul, atualmente o menino com deficiência com o sem necessidades especiais. Agora se abre uma nova estação, mais difícil: o menino branco com o não-branco, o europeu com o não-europeu. Neste campo, a tarefa dos docentes é enorme. A solução do problema que nasce dos fenômenos sempre mais numerosos de imigração, dependerá também do que a escola saberá fazer para combater preconceitos radicais. (Bobbio, 1990, s/p)

As dicotomias postas pelo autor também estão consolidadas em determinado tempo e perspectiva, podendo ser, como se afirma aqui, múltiplas, a partir de cada sujeito que as faça. A educação democrática e para a democracia, responsável por nos formar para a liberdade, para a igualdade e para a paz, demanda instituições democráticas. Bobbio lembrava que um costume democrático não se forma fora das instituições democráticas. Ambos, costume e instituição, são codependentes no sentido que se apoiam e se necessitam mutuamente: "o costume necessita da instituição para nascer; a instituição necessita do costume para durar" (Bobbio, 1945, p. s/p).

A educação conforma tradições e as reproduz. Será democrática se a escola não o for? Será democrática a escola, se as pessoas não praticam a tolerância, o diálogo, não tratam o outro como igual, não lutam pela liberdade, não procuram construir condições de materialização do direito a todos(as), a despeito de suas distinções e desigualdades? A escola pode superar suas tradições pouco democráticas, criando costumes, mas precisará de uma estrutura (procedimental) para tanto e, ao mesmo tempo, pessoas dispostas a cultivar novos hábitos e disposições democráticas.

Os objetivos e fins da democracia esbarram nas promessas não cumpridas da democracia (Bobbio, 2000). Mas, também em conflitos e dificuldades derivados de efeitos não programados ou do incremento da complexidade da própria democracia. Assim, a liberdade, a igualdade e a não-violência acabam, por vezes, sendo secundarizadas como objetivos da democracia, que se perde em processos e procedimentos, nos quais nos resumimos a praticar a democracia por ela mesma, algo como: democratizar para democratizar, ou o que Popkewitz chamava de "democracia estética" (Popkewitz, 2000).

Bobbio (1987) afirmava que, gostemos ou não, a democracia era o nosso destino. Avritzer (2019), por outro lado, vê o movimento da democracia como algo pendular, que recua e avança, e recua e avança. No entanto, Bobbio talvez tenha razãose nos afastarmos um pouco para enxergamos esse mesmo movimento mais longínquo, sim, com alguns avanços e depois alguns retrocessos, e novos avanços..., mas que ao cabo de um tempo resulta que estamos mais adiante do que outrora, com mais consolidação democrática que em outros tempos, dada a condição pedagógica da democracia (Souza, 2009). A democracia está constantemente em risco, ela é frágil e fácil de quebrar, como diz o próprio Bobbio (1990), mas tem se mostrado como a forma privilegiada de governo no ocidente desde o pós-Segunda Guerra Mundial, ou seja, é ainda muito nova como forma predominante, e por isso talvez ainda estejamos distantes daqueles objetivos. Na escola, a democracia também opera como um pêndulo, pois sua presença procedimental oscila conforme governos de plantão (locais ou nacionais)(Souza, 2012). A ausência de estudos que busquem analisar a democracia como objetivoeducativo ou como currículo, torna difícil verificar até que ponto a oscilação do pênduloresulta em algum avanço substancial.

Democratização da escola: por onde caminhamos?

Durante as últimas décadas, a ampliação da compreensão de direito à educação e a inclusão de grupos anteriormente excluídos nos processos de escolarização são afirmadas como importantes elementos de democratização (Arroyo, 2013; Oliveira & Araujo, 2005). Esta é uma dimensão da pedagogia democrática.

Outra é a questão da gestão, muito vinculada, nos estudos da área, aos instrumentos – método – para sua efetivação. Nos levantamentos feitos acerca da temática, essa dimensão é predominante. Há, aqui, elementos de uma democracia como valor, ainda que este nem sempre seja o cerne, ao avançar dos métodos às condições de participação e acesso, ou noutras palavras, à condição de liberdade e igualdade.

A democratização, no entanto, recai não somente às questões de acesso e gestão da escola, mas substantivamente, aos processos e fins, no sentido da promoção de justiça (escolar), mas também em processo anterior, da definição de saberes, linguagens, culturas, tempos, avaliação; na compreensão dos territórios educativos e redes de conexões sociais que ali estão, nas aproximações e distanciamentos (igualdades e desigualdades) destes e destas em relações a outras... A escola, como espaço inacabado (Rockwell & Ezpeleta, 2007), portanto, aprimora-se e extrapola seus muros, recolocando inclusive a própria concepção de democratização da educação (Valle, 2013).

A pedagogia democrática, assim, ao constituir-se de processos e princípios, e não apenas nos instrumentos, perpassaria, no âmbito do que discute Valle (2013), as noções de justiça escolar (Dubet, 2004), igualdade de oportunidades, desigualdades, equidade, meritocracia escolar. Estes elementos são constitutivos e constituintes de uma proposta pedagógica ou currículo (Kramer, 1997), centrais no debate da escola, portanto.

De estudos de casos a contextos mais gerais, os achados de pesquisas que tratam da dimensão da democratização do currículo abordam alguns dos aspectos supracitados. A partir dos títulos e palavras-chaves no levantamento realizado no Portal Periódicos Capes em janeiro de 2024, dos cerca de 80 trabalhos selecionados para leitura[ii], tratando diretamente da democratização e da escola, cerca de 10% tinham como foco o olhar sobre a reprovação e a seriação, tema central das políticas de avaliação na escola pública (Alavarse, 2009; Barretto & Sousa, 2005; T. de Lima & de Souza, 2020; Fernandes, 2010; Gomes, 2005; Jacomini, 2004, 2010; Sousa, 2007). Perpassando este tema, a abordagem diretamente da democratização vinculada ao currículo está posta também (Kayser *et al.*, 2012; Lemes *et al*., 2012; Moreira, 2000; Morgado, 2013)

Democracia radical e estudos a partir dos escritos de Paulo Freire configuram-se, na amostra obtida, em uma categoria importante. Este último é citado de alguma forma em cerca de 30% destes trabalhos e seus escritos são objeto de estudo central nas pesquisas de um grupo um pouco menor.

Os recortes de desigualdades a partir de gênero estão presentes na amostra, na perspectiva da formação da tolerância – este olhar sobre a liberdade de um e o direito deoutro – ou denúncias das desigualdades de tratamento e/ou de condições de acesso e permanência (Antonelli & Brabo, 2005; Brabo, 2008). Há, ainda, na amostra que cita explicitamente a democratização da escola, aqueles que olham para relações de segregação e democratização, construção de cidadania, Direitos Humanos, além das condições de participação de sujeitos nos processos de gestão ou, como afirmamos aqui,a democracia da gestão escolar vinculada não apenas ao método, mas a valores, em alguma medida (Boto, 2005; Esteban, 2014; Santos, 2015).

Vale destacar, ainda, uma possível categoria, nos achados, de vinculação àdemocratização da escola às políticas de formação de professores(as), presente centralmente em trabalhos como os de Costa (2023), Barreto (2015), Vassão (2016), mas que tangencia as ideias de Morgado (2013), quando trata do ensejo por uma escola que contribua para uma sociedade menos excludente e desigual:

> obriga-nos a repensar a missão social da escola e a pugnar para que o currículo, que aí se desenvolve, se assuma como um espaço coletivo de compromissos, um estímulo à participação, uma oportunidade de reflexão e uma forma de desenvolver uma verdadeira educação moral, onde os valores se assumam como eixos estruturantes de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais democrática. Os professores assumem, neste processo, responsabilidades acrescidas, já que das suas capacidades intelectuais e das virtudes do seu carácter depende, em muito, da excelência do ato pedagógico. (Morgado, 2013,p. 433)

O autor, fundamentado no ideal de uma escola que historicamente esteve vinculada ao "combate às injustiças e de promoção do bem-estar dos indivíduos" (Morgado, 2013, p. 439), constrói a argumentação de que as mudanças sociais, econômicas e no mundo do trabalho não acompanharam a expansão (democratização) dos sistemas escolares, aumentando discrepâncias e desvalorizando diplomas escolares. Para a transformação desta escola em espaço democratizado, suas finalidades deveriam supor a aprendizagem pelo trabalho, deixando-se de submeter-se à racionalidade econômica, além de torná-la um local de desenvolvimento pelo gosto pela aprendizagem (ultrapassando a somatória de saberes a serem ensinados) e pela política, por meio da vivência da democracia, exercício do direito à palavra, o pensar e intervirno mundo, e a aprendizagem para a intolerância às injustiças (Morgado, 2013).

Neste âmbito, além de um «patrimônio intelectual», a escola precisaria desenvolver seus currículos a fim de que fosse capaz de promover reflexão, partilha e trabalho em equipe, contribuindo "para o debate, para o confronto de distintas formas de ver e idealizar o mundo, para aprender a ouvir, respeitar e compreender o outro, enfim, para

desenvolver valores, atitudes e procedimentos mais consonantes com a vida em democracia" (Morgado, 2013, p. 441). Este currículo, na contramão dos vigentes, seria menos aparelhado – engessado e mais resultado de uma coletividade, partilhado empoderes e responsabilidades.

Relações de poder e a democracia como currículo

Em que pese haver, no Brasil, declaração formal (constitucional) de que uma das finalidades da educação é a formação de cidadãos plenos, e que esta declaração, mesmo que indiretamente, esteja presente na legislação de outros países, dentre os quais Portugal, para lograr êxito em tal objetivo não bastam instituições declaradas democráticas, mas que tenham práticas/costumes como tal (Bobbio, 1945), possibilitando a vivência de cada sujeito, desde muito pequeno, neste contexto. As pessoas não se tornam cidadãos pelo fato de pertencerem a um Estado Democrático de Direito como o brasileiro, mas aprendem a exercer sua cidadania, seu direito de fala e participação, e a instituição educacional é lócus privilegiado para tal exercício.

> Diante das propostas legais que preveem a participação da comunidade escolar na gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola, emergem princípios democráticos que requerem a ação desses sujeitos para transformá-la em um espaço aberto em permanente evolução, no qual homens e mulheres tenham a oportunidade de assumir-se como seres inacabados. (Sarturi, 2006, p. 98)

No entanto, diante desta afirmação, ainda ratificamos que a ação destes sujeitos precisa ser construída no coletivo e, no âmbito da educação formal, planejada e até instrumentalizada, caso contrário não se efetiva. A máxima de que se aprende fazendo, vale; porém há instrumentos e métodos capazes de edificar este fazer.

É, portanto, neste espaço – escolar – que o projeto de sociedade democrática pode se efetivar, por meio do que afirmamos aqui, uma pedagogia democrática, isto é, práticas planejadas e executadas a partir de princípios, condicionantes da e para a democracia. Assim como a escola refletiria, neste sentido, elementos da sociedade, ela também constitui a sociedade na qual se insere, em duplo movimento, instituinte da e instituída pela sociedade. É, portanto, definida e definidora deste coletivo, cujas vivências democráticas podem corroborar a ampliação da democracia social, do Estado democrático. Assim,

> a construção da escola democrática tem de se assentar numa pedagogia democrática, numa prática dialógica e na procura de uma governação democrática que

> possam influir na sua própria reconstrução e recriação, o que sóse torna concretizável através de processos democráticos. (Cabral, 2007, p. 183)

Lima (2014) defende que um dos mecanismos que pode contribuir com essa alternativa democrática nas instituições educacionais é a existência de órgãos colegiados, como os conselhos de escola, os quais devem ter representantes eleitos dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Para tanto, os colegiados precisam ser dotados de "certa autonomia e inseridos num contexto de administração escolar de tipo descentralizado" (Lima, 2014, p. 1072). Só com esta autonomia os colegiados não serviriam restritamente à execução de tarefas externamente pensadas, mas atuariam também – e essencialmente – na reflexão, definição de objetivos e no planejamento de ações que tenham como fundamento o exercício democrático.

Abrir-se à participação comunitária (efetiva), no entanto, possui riscos, uma vez que as alternativas democráticas podem ser mais morosas do que a decisão unilateral. Mas, são necessárias justamente por se considerar a escola não apenas como um fim, um resultado, mas como um processo, cuja construção só é possível em ação colaborativa e horizontal, contrária à centralização das tomadas de decisão. O argumento de Lima (2014) apoia-se, pois, nas formulações de Freire, de uma democracia como prática de liberdade:

> Essa organização como prática à liberdade, simultaneamente processo de "aprendizado democrático" e resultado certamente capaz de "fortalecer as instituições democráticas" e de "melhorar a democracia" (Freire, 1994a, p. 18), correlaciona-se claramente com as suas propostas de alfabetização crítica […]. (Lima, 2014, p. 32).

Aprender criticamente – alfabetização, a democracia, a leitura ou outro conhecimento – significa, portanto, mais do que simples decodificação ou treinamento,o que tornaria o saber algo mecânico, sem possibilidade de operacionalização, mas apenas de sua reprodução tal como apreendido. Ao contrário, significa construí-lo a partir de fundamentos, de vivências, com as quais seja possível uma leitura para além daferramenta, uma abstração capaz de pensar, criar, adequar e agir sobre, nos diferentes contextos e condicionantes da pluralidade que se impõe socialmente. Em outra tomada argumentativa, a própria noção de educação como direito, no Brasil, só é possível por viés democrático. E, como tal, foi ganhando novos contornos, conquistando novos espaços e ampliando sua abrangência a partir da manifestação/luta dos sujeitos, não de vontade política dos governantes, pois assim é a conquista de direitos. A Educação Infantil é um exemplo deste movimento:

A partir de meados do século 20, ganharam força no Brasil movimentos sociais que reivindicaram a criação de um sistema educacional que atendesse a primeira infância, o

que passou a ocorrer de forma mais estruturada da década de 1970 em diante. A educação infantil foi incluída no sistema educacional em 1988, na ocasião da promulgação da Constituição brasileira, que considerou a educação como um direito fundamental (Brasil, 1988). A nova concepção de educação expressa na lei e referendada, mais tarde, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) foi, assim, fruto do processo de redemocratização, alcançada a partir das reivindicações da sociedade brasileira. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2021)

Não obstante, do direito declarado à materialização, de forma equânime, a todos(as) e a cada um(a), diante das mais desiguais condições de acesso, permanência e qualidade, há uma enorme distância, sobre a qual recaem novas necessidades de luta e conquistas coletivas. Este movimento é constante, pois o direito – assim como a democracia – é sempre um horizonte, um vir a ser, um caminho a ser construído por sujeitos diversos.

Se temos construído aqui a ideia de que a democratização da educação não constitui apenas espaço da gestão – do sistema, da escola –, mas também do currículo escolar e, portanto, das práticas pedagógicas, ela se estende às relações que se constroem em salas de aulas, entre crianças, estudantes, destes com os(as) trabalhadores(as) da educação, bem como das relações com a comunidade.

Isto posto, compreende-se que a pedagogia democrática age especialmente sobre as noções de poder, autoridade, liberdade e autonomia no interior da escola, reorganizando a formulação das práticas. Em sala de aula, pode significar a negociação permanente dos tempos e metodologias, mas também tensionamentos quanto ao conteúdo que é tratado. Há maior possibilidade democrática do que o compromisso em apresentar, sempre com fundamento científico, os contrapontos de algo? Não significa tomar o senso comum, ou ideias infundadas, mas questionar sempre «as ditas verdades», por meio de diferentes concepções, pontos de vista, culturas. É a partir da ciência, no entanto, que se faz isso no âmbito da educação formal, e não de crenças particulares. E, nesta ciência, cabem destacar valores de mundo diversos a partir de visões ocidentais e orientais das sociedades; dicotomias urbano-rurais; comunidades indígenas, quilombolas etc., pois estes podem se constituir em relações muito diversas com o saber, a partir da vinculação com diferentes padrões de vida[iii]. É nesse sentido que se constroem conhecimentos fundamentados na intensificação da interpenetração de povos diversos, posta anteriormente a partir de Bobbio (1990, s/p), não porque ela não ocorria em outros tempos, mas pelo seu reconhecimento; estas diferenças, outrora invisibilizadas por discursos hegemônicos e neutralizantes, produzem desigualdades que, na perspectiva do direito e da pedagogia democrática, precisam ser enfrentadas com medidas de justiça social, a fim de garantir o ideal de liberdade e igualdade.

Mobilização dos sujeitos pedagógicos

> […] a autonomia da escola, a autonomia da pedagogia (ou do campo pedagógico), não são concretizáveis à margem da mobilização organizacional dos sujeitos pedagógicos, isto é, sem as ações e as decisões, individuais e coletivas, dos indivíduos, grupos e subgrupos concretos, que fazem a educação eque são a escola. (Lima, 2014, p. 93)

Kramer (1997) pode nos ajudar a compreender a ideia central de um currículo – ou, nas palavras dela, uma proposta pedagógica – democrática. Para a autora, as propostas pedagógicas ou currículos educacionais precisam vincular-se às pessoas, o que podemos considerar, na pluralidade e desigualdades existentes, uma vinculação também democrática, uma vez que não haverá receita, mas ação coletiva, no sentido do que vimos elaborando.

A argumentação da autora (Kramer, 1997) parte da ideia de que a qualidade, ouo conceito de algo «melhor» é, na modernidade, análogo ao novo. Ao tradicional, vinculam-se práticas que nos desagradam, diferentemente do que se procura como melhor, algo novo – assunto, método, proposta, currículo. O novo, no entanto, é elaborado a partir da negação de algo já posto, velho, abdicando-se da experiência acumulada, das marcas, dos traços, da história. Mas, o moderno também envelhece, rapidamente, o que pode vincular-se ao fato de "não terem sido gerados por perguntas vivas de uma comunidade atuante e reconhecida como tal, por reificarem respostas de um lugar que não é o seu" (Kramer, 1997, p. 20). Assim, a autora edifica o argumento de que a proposta pedagógica – ou os currículos educacionais – não se «implantam» de fora para dentro; ao contrário, precisam ser construídos ao caminhar, pois

> no seu longo e lento processo de construção, não há um simples ponto de chegada, mas sim um constante chegar ao conhecimento, ao saber. E esse conhecimento – nosso, das crianças, dos profissionais que com elas trabalham, dos profissionais que elaboram uma proposta (embora não sejam seus únicos autores) – pode e precisa ser lapidado [...]. (Kramer, 1997, p. 27)

E, para tanto, faz-se necessário o horizonte democrático construído por sujeitos, em sua pluralidade e individualidade:

> [...] não bastam as armas – métodos, conhecimentos teóricos, estratégias, técnicas, condições materiais. Estas são evidentemente necessárias, mas é preciso estar presente o sonho, não apenas no sentido individual, mas também deutopia e de aposta coletivas. Sonho como esperança que vai se realizando no miúdo, no pre-

> sente, no todo dia, o que coloca desafios (como planejar, avaliar, arrumar o espaço, lidar com as crianças, os jovens e os adultos, que atitudes tomar, que valores adotar) a serem enfrentados prática e teoricamente, lembrando sempre que toda proposta contém uma aposta. (Kramer, 1997, p. 27)

Conclusões

Este estudo buscou refletir sobre a democracia como princípio, procedimento e objetivo educacional. Reconhecendo que a literatura acadêmica da área da Educação tem se debruçado mais sobre a gestão democrática como concepção e como método, buscamos discutir a necessidade da ampliação do alcance da democracia na escola, colocando-a como um dos fins educacionais, em favor de uma formação humana que transcenda os conteúdos curriculares ordinários.

A razão democrática do currículo se torna mais complexa quando se percebe que o responsável pela formação, o docente, precisa ainda fazer-se democrático, porque não foi formado para isto; quando a escola, lugar eleito na modernidade como instituição responsável por esta formação, encontra dificuldades em lidar com a diversidade, com a contradição e com o diálogo.

O contexto político, social e cultural que insufla movimentos autoritários, bandeiras e pautas fascistas, em diversas partes do mundo, encontra em Portugal e no Brasil um terreno fértil e uma oportunidade para aqueles que querem fazer a democracia definhar. A escola não lidará com isto sozinha, mas tem um papel determinante na edificação de uma cultura democrática, pela igualdade, pela liberdade e pela não-violência. Não haverá sociedade democrática sem esta cultura, mas precisamos educar a escola e os educadores também na direção da democracia. Ao otimismo de Bobbio com a democracia, que a vê (quase) sempre em progressivo avanço, deve-se cotejar a leitura crítica da democracia pendular de Avritzer, pois mesmo que na longa duração a democracia tenha se mostrado como um pilar da modernidade ocidental, ela não está isenta de riscos que podem não apenas modificá-la, mas levá-la a uma condição de impossibilidade. Portanto, aqueles que têm a tarefa de educar, só o farão por meio da e para a democracia, se se fizerem sujeitos democráticos.

A celebração dos 50 anos da Revolução de 25 de abril, em Portugal, e a retomada da reconstrução democrática, no Brasil, após 6 anos de tempos obscuros (desde o golpe de 2016, que levou ao impedimento da presidente Dilma Rousseff), são momentos a serem comemorados porque representam a vitória da democracia, mas são marcas simbólicas insuficientes diante da força representada pelo novo fascismo que movimentos de extrema direita trazem a ambos os países, e a diversos outros lugares do mundo. A superação desta oscilação do pêndulo da democracia, ou uma maior

duração nos momentos democráticos, depende em boa proporção da edificação de uma escola democrática, que pratique e que ensine a democracia, que a tome como ponto de partida, caminho e lugar de chegada.

Notas

[i] Sim, é fato que há "liberdades e liberdades" e que se trata, portanto, de um elemento formal e muito mais prescrito do que efetivado, uma vez que é perfeitamente possível questionar o alcance real desta pretensa liberdade para pessoas de estratos e classes sociais distintas. Isso não invalida o raciocínio, posto que nos referimos justamente à condição democrática de construção da liberdade.

[ii] O link para o arquivo no Research Gate será disponibilizado após a avaliação do artigo, para se garantir o anonimato e o cumprimento das regras éticas do periódico.

[iii] Sobre isso, o documentário "Escolarizando o mundo" ilustra bem, especialmente nos subtítulos "Seis mil vozes", "Atrasados e primitivos" e "A estrada para o inferno". Há diferentes formas de saber, de viver... ou, "o mundo no qual você nasceu não existe em um senso absoluto, é apenas um modelo de realidade" (11'), ao falar de uma "miopia cultural" (11'57") e de modelos de "enculturação" (12'18")

Referências

Adorno, T. (1998). *Educación para la Emancipación*. Morata.

Alavarse, O. M. (2009). A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, *14*(40), 35–50. https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100004

Arroyo, M. G. (2013). Reinventar a política - reinventar o sistema de educação. *Educação & Sociedade*, *34*(124), 653–678. https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300002

Avritzer, L. (2019). *O pêndulo da democracia*. Todavia.

Barretto, E. S. D. S. (2015). Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, *20*(62), 679– 701. https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207

Barretto, E. S. de S., & Sousa, S. Z. (2005). Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, *35*(126), 659–688. https://doi.org/10.1590/S0100- 15742005000300007

Bobbio, N. (1945). Istituzione Democratiche*. Giustizia e Libertá*. - Quotidiano del Partito D´Azione, 165, 06.nov.1945.

Bobbio, N. (1983). *Qual Socialismo? Discussão de uma alternativa* (4ª). Paz e Terra. Bobbio, N. (1987). *La democrazia e l'Europa*. Manuscrito.

Bobbio, N. (1990). *Democrazia e Educazione*. Manuscrito. Bobbio, N. (2000). *O futuro da democracia*. Paz e Terra.

Bobbio, N. (2014). *Qual Democracia?* (3ª). Ed. Loyola. Bobbio, N. (2017). *A Teoria das Formas de Governo.* Edipro.

Boto, C. (2005). A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação & Sociedade*, *26*(92), 777–798. https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300004

Brabo, T. S. A. M. (2205). Valores democráticos e formação para a tolerância: direitos humanos e gênero no cotidiano da escola. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], *v. 12*(2). 147–156. https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7986.

Brabo, T. S. A. M. (2008). Educação e democracia: O papel do movimento feminista para a igualdade de gênero na escola. *Ex aequo (Oeiras, Portugal)*, *17*, 155–165.

https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602008000100010

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). (2021). *Relatório de resultados do SAEB 2021. Educação infantil, vol 4* (MEC, Vol. 4).

Cabral, A. (2007). A construção da escola democrática. Uma reflexão com base em Jacques Delors *et al* ., Licínio Lima e Jaume Carbonell Sebarroja. *Revista Lusófonade Educação*, *9*(1), 181–185

Costa, V. A. da. (2023). Educação inclusiva, direitos humanos, formação docente e democratização da escola. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, *10*(2), 159–172. https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p159-172

de Lima, T., & de Souza, L. A. (2020). O fracasso escolar à luz da teoria histórico- cultural: reflexões acerca da culpabilização do aluno. *Colloquium humanarum*, 137–150. https://doi.org/10.5747/ch.2020.v17.h463

Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, *34*(123), 539–555. https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002

Esteban, M. T. (2014). A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, *19*(2), 463–486. https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200012

Fernandes, C. de O. (2010). A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória. *Cadernos de Pesquisa*, *40*(141), 881–894. https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300011

Gomes, C. A. (2005). Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *13*(46), 11–38. https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000100002

Jacomini, M. A. (2004). A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, *30*(3), 401–418. https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300002

Jacomini, M. A. (2010). Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? *Cadernos de Pesquisa*, *40*(141), 895–919. https://doi.org/10.1590/S0100-

15742010000300012

Kayser, A. M., Cremonese, D., & Silva, M. A. da. (2012). A democratização do ensino como possível impacto nas políticas de avaliação no currículo escolar. *Interfacesda educação*, *23*, 23–28.

Kramer, S. (1997). Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, *18*(60), 15–35. https://doi.org/10.1590/S0101- 73301997000300002

Lemes, S. D. S., Monteiro, S. Ap. I., & Ribeiro, R. (2012). Alguns fundamentos de organização do currículo para a escola democratizada: Pistas históricas e perspectivas necessárias. *Revista Ibero-*

Americana de Estudos em Educação, *6*(3), 127–139. https://doi.org/https://doi.org/10.21723/riaee.v6i3.5007

Lima, L. C. (2014). A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? *Educação & Sociedade*, *35*(129), 1067–1083. https://doi.org/10.1590/es0101-73302014142170

Moreira, A. F. B. (2000). Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, *21*(73), 109–138. https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400009

Morgado, J. C. (2013). Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia... *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *21*(80), 433– 448. https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300003

Oliveira, R. P. de, & Araujo, G. C. de. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, *28*, 5–23. https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002

Popkewitz, T. S. (2000). Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power. In N. Burbules & C. Torres (org.) (Org.), *Globalization and Educational Policy.* Routledge.

Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (2007). A Escola: Relato de um Processo Inacabado de Construção. *Curriculo sem Fronteiras*, *7*(2), 131–147.

Santos, H. M. M. (2015). Democratização e universalização da escola pública: um direito de ter direito à diversidade. *Revista Ambivalências*, *2*(4), 165. https://doi.org/10.21665/2318-3888.v2n4p165-188

Sarturi, R. C. (2010). A democratização da escola como uma prática de cidadania: em busca da coerência do discurso hegemônico. *Revista Espaço Pedagógico*, 13(3), 97-111, https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7820.

Sousa, S. Z. (2007). Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. *Estudos Avançados*, *21*(60), 27–44.

Souza, Â. R. de. (2009). Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. *Revista Iberoamericana de Educación*, *49/2*, 1–12.

Souza, Â. R. De. (2012). A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, *17*(49), 159–174. https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100009

Souza, Â. R. de. (2023). *Gestão democrática da educação pública brasileira: umestudo à luz da teoria da democracia de Norberto Bobbio*. Tese (Professor Titular). Setor de Educação – UFPR, Curitiba, 2023.

Valle, I. R. (2013). (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? *Educação e Pesquisa*, *39*(3), 659–672. https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000015

Vassão, A. M. (2016). Formação docente e educação para todos: sem o devenir humano é possível? *Journal of Research in Special Educational Needs*, *16*(S1), 530–533. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12182

Ângelo Ricardo de Souza
Pesquisador do Núcleo de Políticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Paraná (NuPE/UFPR)
E-mail: angelo@ufpr.br
ORCID: orcid.org/0000-0002-0246-3207

Renata Riva Finatti
Universidade Federal do Paraná Pesquisadora do Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná (NuPE/UFPR).
E-mail: rrfinatti@ufpr.br
ORCID: orcid.org/0000-0002-6543-0066

Correspondência:
Ângelo Ricardo de Souza
E-mail: angelo@ufpr.br

Data de submissão: fevereiro 2024
Data de avaliação: março de 2024
Data de publicação: junho 2024