

## EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: REPENSANDO A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE COM ÊNFASE NOS DIREITOS HUMANOS

*DEMOCRATIC EDUCATION: RETHINKING THE TRAINING OF GRADUATES AT THE FACULDADE DE EDUCAÇÃO OF THE UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE WITH AN EMPHASIS ON HUMAN RIGHTS*

 <https://orcid.org/0000-0002-7913-4890> Eduardo Oliveira Ribeiro de Souza <sup>A</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3102-9060> Érika Elizabeth Vieira Frazão <sup>B</sup>

 <http://orcid.org/0000-0002-6886-4679> Fernando de Araujo Penna <sup>C</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-6499-0558> Viviane Merlim Moraes <sup>D</sup>

<sup>A</sup> Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil

<sup>B</sup> Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil

<sup>C</sup> Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil

<sup>D</sup> Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil

Recebido em: 18 abr 2024 | Aceito em: 30 jun 2024

Correspondência: Eduardo Oliveira ([eduardoos@id.uuf.br](mailto:eduardoos@id.uuf.br))

### Resumo

O trabalho aborda as perspectivas da criação da disciplina optativa de educação democrática na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), surgida a partir de debates entre professores vinculados ao Núcleo de Estudos em Educação Democrática (NEED). Com carga horária de 60 horas, o curso visa discutir os conceitos de educação e democracia, contextualizar as opressões estruturais na sociedade brasileira e examinar ameaças recentes à educação democrática no país. Além disso, são abordadas práticas para promover a ampliação da densidade democrática em comunidades educativas, considerando temas como movimentos sociais, inclusão, gênero e sexualidade. A disciplina se diferencia de experiências anteriores ao incorporar a interseccionalidade como metodologia, reconhecendo as múltiplas identidades dos envolvidos no processo educativo. Os principais resultados ressaltaram a importância de manter a oferta da disciplina para os estudantes de graduação, bem como ampliar o debate para os profissionais da educação que trabalham nas redes públicas de ensino. Esse debate está sendo expandido com a criação de um curso de pós-graduação *lato sensu* e atividades de extensão universitária.

**Palavras-chave:** direitos humanos; direito à educação; educação democrática; interseccionalidade; comunidades educativas.

### Abstract

The paper discusses the prospects for the creation of an optional course on democratic education at the Faculdade de Educação of the Universidade Federal Fluminense (FEUFF), stemming from debates among professors affiliated with the which arose from debates between professors linked to the Center for Studies in Democratic Education (NEED). The 60-hour course aims to discuss the concepts of education and democracy, contextualize



2024. Souza; Frazão; Penna; Moraes. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

structural oppressions in Brazilian society and examine recent threats to democratic education in the country. Additionally, practices to promote the expansion of democratic density in educational communities are addressed, considering themes such as social movements, inclusion, gender and sexuality. The course differs from previous experiences by incorporating intersectionality as a methodology, recognizing the multiple identities of those involved in the educational process. The main results highlighted the importance of continuing the offer of the course to undergraduate students, as well as expanding the debate to education professionals working in public school networks. This debate is being expanded with the creation of a *lato sensu* postgraduate course and university extension activities.

**Keywords:** human rights; right to education; democratic education; intersectionality; educational communities.

## Introdução

O texto que ora apresentamos busca rememorar o contexto de elaboração e as reflexões que resultaram na criação da disciplina optativa de educação democrática como forma de viabilizar o debate sobre a garantia dos direitos humanos, entre eles o direito à educação, na formação inicial de licenciandos. Vinculada ao Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), a disciplina aprovada teve sua primeira turma no primeiro semestre do ano de 2023.

Esta disciplina tem uma carga horária total de 60 horas. Seus objetivos incluem a discussão dos conceitos de educação e democracia, a problematização das diferentes concepções de educação democrática, a contextualização das relações de opressões estruturais e o diagnóstico da situação educacional brasileira recente. Além disso, é debatido práticas que ampliam a densidade democrática de uma comunidade educativa planejando e realizando atividades formativas nesse contexto. É abordado a relação com os movimentos sociais, a inclusão e acessibilidade, e debates sobre gêneros e sexualidades, entre outros tópicos.

Destacam-se os debates realizados entre nós, professores que nos dispusemos a pensar e ministrar a referida disciplina, nossa vinculação ao Núcleo de Estudos em Educação Democrática (NEED) e os acúmulos teóricos já realizados e em permanente processo de reelaboração naquele espaço.

O NEED foi criado no ano de 2019, agregando pesquisadores e estudantes que se dedicam a pensar sistematicamente a relação entre educação e democracia, assim como a relação entre as diferentes concepções de educação democrática. Por meio da análise interseccional da produção sobre educação democrática crítica, busca-se conceitualizar a educação democrática na sua relação com a pedagogia crítica, como forma de contribuir para a formação docente inicial e continuada comprometida com a garantia e respeito aos direitos humanos.

Neste sentido, ao elaborarmos a proposta em questão, oferecida a licenciandos de diferentes cursos de graduação, em diversos momentos de sua trajetória na universidade, foram considerados três aspectos: o estudo da arte do conceito de educação democrática

pensado a partir da análise interseccional das relações estruturais de opressão da sociedade brasileira; as principais e atuais ameaças à garantia dos direitos humanos e, por conseguinte, à educação democrática no Brasil, que desencadearam a preocupação com a abordagem deste tema na formação inicial dos futuros professores. Finalmente, a discussão e análise de práticas que contribuem para a ampliação da densidade democrática de uma comunidade educativa. Cada um desses aspectos será abordado com maior detalhamento no presente texto.

Como principais referências teóricas, valemo-nos de Collins (2022), hooks (2013; 2020; 2022), Freitas (2014), Mouffe (2003; 2005) entre outros. Cabe ressaltar que houve uma experiência de oferta anterior de uma disciplina com igual temática. No entanto, a edição atual da disciplina de educação democrática se diferencia da experiência anterior, por se constituir a partir do debate da interseccionalidade, entendida como metodologia. As discussões sobre educação democrática perpassam pelas diversas identidades dos atores sociais que participam do processo de ensino e aprendizagem, porque todas essas identidades se cruzam e potencializam as desigualdades sociais. Por isso, pensar numa sala de aula democrática, é repensar os sistemas hierárquicos e a relação entre os educadores e os alunos; e como esses elementos se entrecruzam e se atravessam.

Diante o exposto, na primeira parte do presente trabalho relatamos como se desdobraram os debates entre a equipe de professores que elaborou a proposta a partir dos referenciais teóricos problematizados no NEED, com a definição de educação democrática como forma de garantia dos direitos humanos. Logo após, abordamos as principais ameaças à educação democrática no atual momento histórico. Os debates em sala de aula, com a turma inscrita no primeiro semestre de 2023, nos auxiliaram a repensar a centralidade do papel das comunidades na ampliação ou redução da densidade democrática de seus espaços educativos. Essa oscilação se deve ao comprometimento (ou não) da comunidade educativa com a preservação dos direitos humanos e a garantia do direito à educação para todos, sem exceções.

### **Educação Democrática: como a pensamos?**

Quando nos propomos a estudar a história do Brasil vemos o quanto a democracia é um regime político ainda pouco compreendido em nossa sociedade, dada sua implantação tardia. Tal cenário se agrava ainda mais, tendo em vista nossa origem colonial, patriarcal e escravocrata. A isso se soma o fato de termos vivenciado prolongados períodos de supressão da normalidade democrática, uma vez que sofremos uma sequência de golpes de Estado, em um interstício de aproximadamente 90 anos.

Concordamos com Carlos Nelson Coutinho (1979) quando afirma, portanto, que ao invés de falarmos sobre a democracia brasileira, é importante destacar o processo de democratização de nossa sociedade, dada sua fragilidade e o necessário esforço coletivo para sua real institucionalização e regular funcionamento. Outro aspecto que merece destaque, são os constantes ataques que a democracia tem sofrido, especialmente a partir da última década, quando grupos ditos apolíticos passaram a reivindicar o retorno da ditadura empresarial-civil-militar, a defender abertamente a tortura e torturadores, bem como a promover deliberadamente ataques a grupos e pessoas que, segundo seus padrões, ameaçam os valores conservadores e a moral cristã. Um episódio bastante recente foi a depredação da sede do poder político no dia 08 de janeiro de 2023. Tudo isso foi acontecendo em uma espécie de espiral de agravamento de afrontas a pilares da democracia, tais como o respeito aos direitos humanos e à pluralidade de ideias.

Urge, portanto, trazer o debate da “democracia como valor universal” (COUTINHO, 1979) para a formação continuada dos professores, dada a responsabilidade destes profissionais na formação das novas gerações, em todas as etapas da educação básica e mesmo na educação superior, nas diferentes modalidades de ensino e áreas de conhecimento. A universalidade deste conceito, no entanto, não anula o necessário respeito às diferentes vozes, expressas sob diversas formas de ser e estar no mundo dos sujeitos que fazem parte de nossa sociedade.

Vários movimentos vivenciados no cenário internacional e local, que não nos cabe restituir aqui devido aos limites do texto, evidenciam que estamos tratando de uma questão em disputa e que está longe de ser pacificada, uma vez que grupos políticos atacam constantemente os direitos humanos em nosso país. Portanto, reafirmamos o entendimento que a educação é uma das mediações fundamentais tanto para o acesso

quanto para a compreensão dos direitos humanos como elementos indispensáveis à vida em comum. Neste sentido, a educação em direitos humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, contribuindo para a garantia do que defendemos como direito à educação para todos. Destaca-se como marco deste entendimento a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

A importância da educação para a democracia está relacionada, principalmente, à formação de indivíduos capazes de entender e respeitar integralmente os direitos humanos, participando da vida política e social. Envolve, portanto, o ensino de valores republicanos e democráticos, como igualdade na diferença, respeito à diversidade e à cidadania, tornando as pessoas conscientes de seus direitos e deveres e aptas para viverem em sociedade, respeitando os demais sujeitos.

Chantal Mouffe (2003) opera com o conceito de democracia radical e plural, onde o poder é entendido como inerente às relações sociais e, portanto, caberia renunciar à ilusão de que poderíamos nos livrar completamente do poder. Afinal "se aceitamos que as relações de poder são constitutivas do social, então 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). Em sua conceituação de democracia, Mouffe critica as versões mais propagadas de democracia deliberativa, principalmente a democracia liberal que se consolidou como única forma legítima de governo no fim do século XX. A autora aproxima-se da perspectiva de Carl Schmitt sobre o conceito do político, apropriando-se do mesmo para propor um modelo agonístico de democracia.

Um dos objetivos dos teóricos da democracia deliberativa é oferecer uma alternativa ao "modelo agregativo" de Joseph Shumpeter (1984). Este modelo propunha a ênfase na agregação de preferências, por meio de partidos políticos, onde as pessoas teriam a oportunidade de aceitar ou rejeitar seus líderes graças ao processo eleitoral. Os teóricos dessa corrente entendiam que o pluralismo de interesses e valores precisava ser reconhecido como coextensivo à própria ideia de povo (MOUFFE, 2005). Rawls (1971) afirma que o atual desprezo pelas instituições democráticas, bem como a crise de legitimidade das democracias ocidentais resulta do predomínio do modelo agregativo. Os

democratas deliberativos, grupo no qual se inclui Rawls e Habermas, defendem a recuperação da dimensão moral da democracia para o alcance de um consenso mais profundo que um mero acordo sobre procedimentos. Propõem, então, a promoção de uma forma de racionalidade normativa. E procuram estabelecer uma conexão entre os valores liberais e democracia.

Mouffe, critica a perspectiva deliberativa e afirma que a teoria democrática deveria renunciar a essas formas de escapismo e enfrentar o desafio que decorre do reconhecimento do pluralismo de valores. Contudo, ela alerta que isso não significa aceitar um pluralismo total – “alguns limites precisam ser estabelecidos com relação ao tipo de confrontação que será vista como legítima na esfera pública” (2005, p. 17). Ela defende que a natureza política dos limites deve ser reconhecida, “em lugar da apresentação de tais limites como exigências da moralidade e da racionalidade” (MOUFFE, 2005, p. 17). O que faltaria a essas abordagens é o próprio questionamento de quais são as condições de existência do sujeito democrático.

Para compreender a dimensão dessas novas lutas e a diversidade das relações sociais que se colocam à vivência democrática, é indispensável pensar o sujeito como um agente descentrado, constituído no ponto de interseção de uma multiplicidade de posições subjetivas. Assim, não existe uma posição identitária prioritária e o movimento de articulação é resultado de práticas hegemônicas, que são contingentes (MARQUES, 2008, p. 91).

Levar o pluralismo a sério requer abrir mão do sonho de um consenso racional que acarreta a fantasia de que poderíamos escapar de nossa forma de vida humana. Significa compreender que, longe de serem meramente empíricos ou epistemológicos, os obstáculos aos artifícios racionalistas são ontológicos. Sendo o poder constitutivo das relações sociais, Mouffe defende um modelo democrático capaz de apreender a natureza do político, e isso só poderia ocorrer com uma abordagem que insira o poder e o antagonismo no seio das argumentações que sustentam tal modelo. Isto implica na ampliação da compreensão de democracia para além da forma de governo adotada por um Estado, abrindo a possibilidade de pensar outras hegemonias resultantes de um maior

número de lutas democráticas, e, conseqüentemente, a multiplicação dos espaços políticos e de práticas democráticas na sociedade.

Pensar em uma educação que seja democrática, portanto, não significa trazer uma cartilha com elementos que devem ou não devem ser incluídos em uma instituição ou no fazer pedagógico, mas sim perceber quais articulações têm sido mobilizadas quando discutimos educação/democracia.

Nessa perspectiva, uma ordem social democrática ou uma escola democrática não se apresentam como totalidades engessadas, de sentidos plenos e previamente estabelecidos. Elas se fazem presentes no jogo político como um horizonte de expectativa, cujos sentidos são contingencial e permanentemente disputados (GABRIEL, 2016, p.114).

Nesta lógica, uma política educacional emancipatória seria, a partir da perspectiva de democracia de Mouffe, aquela que operasse com a ideia de democracia não como consenso, ou como essência de um viver juntos em harmonia, mas como conflito permanente pela hegemonização de um significante particular alçado ao lugar de universal em meio às lutas pela significação. “Trata-se, portanto, de produzir igualmente outros antagonismos que interpelem a fronteira do que é e do que não é processo emancipatório e democrático, em função dos interesses e demandas contingenciais que participam do jogo de linguagem” (GABRIEL, 2016, p. 114).

### **Uma encruzilhada chamada interseccionalidade**

Compreendemos, assim com bell hooks (2020, 2022), que a educação, para ser democrática, deve estar ancorada nas perspectivas que ampliam a densidade democrática dos espaços educacionais pelos quais transitamos. Para isso, é fundamental a colaboração da comunidade escolar participativa. hooks (2022) apresenta a consciência de que a sala de aula deve ser um lugar de parceria mutuamente libertadora entre os educadores e os estudantes. Deve-se, portanto, criar comunidades. Nos últimos anos, o [Nome do grupo de pesquisa] tem desenvolvido acúmulos de debates que produziu uma proposta de estudo da Educação Democrática, tal como afirma Penna (2023):

A proposta elaborada pelo NEED, em síntese, é que o campo de pesquisa em educação democrática tenha como foco as práticas que ampliam ou reduzem a densidade democrática de uma comunidade educativa. Esta definição é potente para nós porque: evita um caráter normativo de preestabelecer uma lista de práticas a serem seguidas e foca na realidade cotidiana das comunidades educativas; insiste na importância de compreender também as práticas antidemocráticas para poder melhor combatê-las; e, ao trabalhar com a noção de comunidades educativas, abre espaço para a discussão de experiências não institucionalizadas e a abordagem tanto da educação básica como do ensino superior (p. 4-5)

O NEED tem produzido pesquisas e estudos em educação democrática sob o prumo das práticas que ampliam ou reduzem a chamada “densidade democrática de uma comunidade educativa”. O objetivo tem sido analisar os fatores e/ou elementos que fazem uma comunidade educativa ser mais ou menos coesa em suas dinâmicas e estrutura, e quais são as lacunas existentes entre as dimensões políticas e pedagógicas. Neste sentido, consideramos que para pensar qualquer prática pedagógica que objetive a transformação social é fundamental a discussão deste conceito, dada a complexidade do fenômeno educativo, principalmente em sociedades marcadas pelo legado escravocrata, patriarcal e patrimonialista como a nossa. Urge ainda a necessidade de ressignificar o papel dos profissionais da educação, tão desvalorizados e combatidos pelas políticas neoliberais, neotecnistas, neoconservadoras e mesmo reacionárias – posto que buscam a retirada de discussões e direitos nos quais já avançamos enquanto sociedade. A atuação cotidiana destes profissionais nas escolas é essencial ao trabalho árduo de mediação para a formação das novas gerações.

O grupo tem caminhado sobre a plataforma da perspectiva interseccional. Acreditamos que todas as formas de violência e opressão são uma interconexão entre raça, gênero, classe social, sexualidade entre outras identidades (COLLINS, 2022). Buscamos compreender como essas diversas identidades se relacionam e influenciam as relações escolares e nas coletividades que constituem uma comunidade educativa mais democrática. Isso envolve considerar múltiplos fatores ao analisar questões sociais, políticas e culturais, a fim de desenvolver uma compreensão mais completa e precisa da realidade. Nossa concepção de Educação Democrática dialoga, neste sentido, com a teoria social crítica interseccional proposta por Patricia Hill Collins (2022). Isto se dá por compreendermos que ao explicarem o mundo algumas teorias sociais o influenciam,

justificando-o ou contestando-o. Mas, a teoria social crítica, como a interseccionalidade, critica as desigualdades sociais vigentes criando a possibilidade de mudança, e visibilizando os sujeitos que estão na interseção dessas desigualdades.

A educação para ser democrática deve vestir os óculos da interseccionalidade para enxergar a integração dos seus atores sociais e ambiente de uma maneira mais complexa e plurilateral. Os espaços educacionais têm cada vez mais perdido o protagonismo como ambientes que valorizam a liberdade de expressão, a divergências de ideias e de opiniões plurais. Uníssonos com bell hooks (2020) expressamos:

Educadores progressistas continuaremos a honrar a educação como prática de liberdade por sabermos que a democracia prospera em ambientes onde o aprendizado é valorizado, onde a habilidade de pensar é marca de cidadania responsável, onde a liberdade de expressão e o desejo de dissentir são aceitos e incentivados (p. 45).

Uma comunidade educativa que desenvolve e executa suas práticas de modo coletivo, dialético e interseccional, tende a ter mais atores sociais representados e participantes. Com isso, mais espaços de valorização do aprendizado ocuparão as lacunas, o que tornará o ambiente escolar mais denso e coeso democraticamente.

### **Ameaças à educação democrática no Brasil atual**

Com a radicalização político-ideológica promovida a partir do golpe de 2016 e das eleições de 2018, acirrou-se também a tensão entre o que é pertinente à esfera pública e à privada. A questão da educação domiciliar/escolarização doméstica (homeschooling), ganhou espaço nas discussões educacionais no Brasil – embora a legislação brasileira ainda não permita este formato de escolarização. Dentro da ideia perversa de liberdade reafirmada nas acaloradas discussões da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), a possibilidade de as famílias educarem seus filhos em casa, fora do espaço escolar, visa radicalizar a possibilidade de escolha dos responsáveis neste processo, retirando as crianças e adolescentes do convívio social com seus pares e com professores no espaço das escolas, inviabilizando o espaço do dissenso (PENNA, 2019) sob o argumento de livrá-las do perigo de serem contaminadas por ideais pseudo-comunistas ou pertinentes à discussão de gênero e sexualidades (MORAES, 2021).

Carvalho (2020, p. 4) afirma que tanto a proposta de controle dos conteúdos escolares e da prática docente apresentada pelos projetos de lei que defendem uma escola sem partido, quanto a discussão da educação domiciliar, são resultantes de um viés neoconservador, ou mesmo reacionário, expresso sobretudo pelo fundamentalismo cristão. Ao acentuarem a educação moral, sexual e religiosa, por meio da recusa da pluralidade ideológica e a diversidade cultural expressas no ambiente escolar, principalmente na escola pública, encontram respaldo em uma perspectiva neoliberal, que defende a liberdade de escolha educacional pelas famílias, em um visível processo de desresponsabilização estatal e de transferência de recursos públicos aos empresários que atuam nesta área. No Brasil, tal debate se colocou de forma mais contundente no cenário público a partir de 2010, com a ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar.

Concordamos com Carvalho (2020, p. 22), quando afirma que a proposta de educação domiciliar é uma forma mais extrema de descentralização e privatização na educação, uma vez que retira a criança/o adolescente de um lugar de sociabilidade e o coloca exclusivamente sob a responsabilidade do núcleo familiar. Em um só lance, deslegitima-se o lugar da escola pública como primeira experiência da vida social, na qual a diversidade existe e deve ser respeitada; e a perspectiva da profissionalização docente, uma vez que retira do professor o papel de mediador do processo educativo.

Outra ameaça recente à educação brasileira se deu por meio da Medida Provisória nº 746/2016, transformada posteriormente na Lei nº 13.415, em 2017, que instituiu a reforma do ensino médio. Tal medida precarizou a formação a ser oferecida na última etapa da educação básica, que se tornou obrigatória apenas muito recentemente, com a Emenda Constitucional nº 59/2009. No contexto de implantação de medidas regressivas em vários campos após o golpe de 2016, pode-se afirmar que esta lei estava em consonância com interesses ligados ao viés econômico e educacional. As principais alterações trazidas pela reforma do ensino médio dizem respeito à ampliação da carga horária mínima anual para 1.400 horas e a significativas mudanças curriculares, a saber: apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática passaram a ser obrigatórias nos três anos; tornou-se obrigatória apenas a língua inglesa como língua estrangeira; facultou-se o oferecimento de arte, educação física e outros idiomas; referenciou-se uma Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) que à época sequer existia; e foram estabelecidos itinerários formativos específicos, a serem definidos por cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

Ao apresentarmos acima alguns exemplos de ameaças à educação democrática, concordamos com Freitas (2014) quando aborda os interesses dos reformadores educacionais nos debates deste campo no Brasil. O autor afirma que há um estreitamento pedagógico que se expressa claramente na nossa realidade educacional atual a partir da análise de dois pares dialéticos: objetivo-avaliação e conteúdo-método.

A publicação de uma BNCC em 2017, que estabelece um currículo mínimo para um país de proporções continentais como o nosso, desconsidera as peculiaridades regionais, culturais e homogeneiza o currículo, a ser aferido nacionalmente por meio de avaliações de larga escala que, por sua vez, inserem os estudantes, escolas e sistemas de ensino em uma métrica que ranqueia os melhores e os piores resultados, transformando-os em um índice - o IDEB, e abrindo caminho para que os reformadores empresariais adentrem ainda mais a educação, entendida como “mercado”. Estes passam a apostar pesado na elaboração de materiais didáticos que favoreçam o alcance dos “melhores resultados”, vendendo pacotes pedagógicos para as escolas privadas e públicas, como apostilados e plataformas de ensino, que minimizam o trabalho de mediação crítico-reflexiva dos docentes, focando apenas na aprendizagem dos estudantes, para que tenham sucesso no que é cobrado nos moldes das avaliações externas. O estreitamento pedagógico se dá, pois, discussões fundamentais à formação humana são suprimidas em prol de um processo instrucional, pragmático, para o alcance de metas que não dizem respeito aos sujeitos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem e comprometidos com a transformação da comunidade na qual a escola se situa.

É importante destacar que o combate às políticas neoliberais e à forma como estas vêm se capilarizando no campo educacional nos últimos anos são um dos pilares de uma educação democrática. Os exemplos que apresentamos na presente seção – educação domiciliar, ataque ao trabalho docente, contrarreformas educacionais, estreitamento pedagógico – mostram a relação entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo como

elementos a serem combatidos por uma educação que se quer democrática e atravessada pelos direitos humanos.

Ao discutirmos estes temas com os estudantes/licenciandos que fizeram parte da primeira turma da disciplina de educação democrática, pudemos ouvir diversos relatos que materializam as questões problematizadas nos cotidianos por eles vivenciados, quer seja em períodos de estágios ou mesmo a partir da inserção profissional em escolas e/ou outros espaços educativos. Muitas vezes, por mais que uma escola se reivindique como democrática, há algumas situações e abordagens que nos levam para longe dos conceitos e autores que discutimos e da abordagem interseccional que aqui defendemos. Por outro lado, há escolas conservadoras nas quais um professor ou um grupo consegue efetivar uma prática a partir de decisões e debates horizontais. Neste sentido, passamos a receber profissionais convidados e a ouvir os relatos com o cuidado necessário para não estigmatizar uma realidade e seus profissionais como democráticos ou não democráticos. Esta discussão é o objeto principal da próxima seção.

### **Práticas que ampliam a densidade democrática de uma comunidade educativa**

Pensar a educação democrática ancorada no conceito de comunidade, leva-nos a destacar a importância do trabalho coletivo na reelaboração das práticas pedagógicas, rompendo com o estímulo ao individualismo e à meritocracia, tão propalados pelo modelo educacional construído nos países em desenvolvimento, sobretudo a partir dos anos de 1990. Como afirmamos anteriormente, baseamo-nos em bell hooks (2022), posto que a autora trabalha com o termo “comunidades de aprendizagem”. Contudo, avançamos um pouco nessa elaboração, a partir da crítica que tecemos à palavra “aprendizagem”, apropriada pelo discurso que busca apagar a dimensão fundamental do trabalho docente na socialização dos conhecimentos acumulados, bem como na mediação fundamental à produção de novos saberes. Autores como Gert Biesta (2012) e Luis Carlos de Freitas (2014) foram referências importantes nesse aprofundamento. Entendemos ainda que a expressão “comunidades educativas” é mais adequada por abranger espaços não-escolares que também se dedicam ao trabalho sistemático de formação humana.

Neste sentido, compreendemos que não há como afirmar que existem escolas e professores que são totalmente democráticos. Acordamos que há algumas práticas que podem contribuir para ampliar espaços democráticos dentro de uma comunidade educativa, por garantirem o direito à educação para todos, sem transformar a diversidade humana em desigualdade. Amplia-se a densidade democrática por meio da inclusão de estudantes com deficiência; da oportunidade da escolarização aos que não tiveram acesso na idade regular, via Educação de Jovens e Adultos (EJA); da educação indígena, quilombola, ou da educação do campo, de forma que essas populações sejam atendidas em seu próprio território, tendo respeitadas suas culturas, tradições e línguas (quando for o caso); do respeito à pluralidade de ideias, concepções pedagógicas e às formas de manifestar as diferentes visões de mundo que não se contraponham aos direitos humanos; do combate a toda e qualquer forma de violência - física ou simbólica - contra a pessoa humana; da defesa da laicidade nos espaços públicos, dentre eles a escola, de forma que não ocorra nenhuma forma de proselitismo religioso no espaço físico ou no currículo escolar, tampouco o ataque às pessoas que professam religiões distintas das hegemônicas; da gestão democrática da educação pública e dos espaços educativos, de maneira que a participação e as decisões colegiadas não sejam apenas figuras retóricas.

Apesar de ser citada como último elemento do que viria a possibilitar a ampliação da densidade democrática de comunidades educativas no parágrafo anterior, a gestão democrática é fundamental como articuladora de todos os demais. Aqui fazemos referência à gestão educacional (de forma mais ampla) e escolar (de forma mais restrita) para além dos métodos e técnicas adaptáveis a qualquer instituição, a partir da transposição da teoria da administração geral para as escolas. Ao partir da concepção de trabalho como uma atividade eminentemente humana e da atividade pedagógica como uma forma de trabalho no qual sua produção e consumo são impossíveis de serem dissociados (PARO, 2016, p. 39), ressalta-se a gestão como organização deste fazer de forma abrangente, que respeita a diversidade humana expressa em sua comunidade educativa, suas vivências e expectativas, que promove a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, bem como a produção de novos, e que fomenta a análise crítica para a transformação da realidade na qual se encontra inserida. Neste sentido,

resgatamos Lima (2014), quando afirma que só é possível pensar em uma gestão comprometida com a democracia quando ela considera três elementos: a eleição, a colegialidade e a participação na decisão. Constitui-se, portanto, em uma complexa categoria político-educativa, uma vez que envolve a

[...] análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre, para além de envolver dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares (LIMA, 2014, p. 1070).

Não acreditamos, todavia, que existem gestões escolares totalmente democráticas, mas esforços que buscam desenvolver no cotidiano da comunidade educativa espaços decisórios cada vez mais horizontalizados, com a participação efetiva de sujeitos de diferentes segmentos dessa comunidade no planejamento, execução e contínuo processo de avaliação de tais ações. Enfatizamos, pois, que gestão democrática é um processo, não um ponto de chegada; é uma utopia que seguimos cotidianamente. Isso ficou bastante evidente na escuta e na análise das situações levadas para o debate em sala de aula, tanto pelos estudantes da disciplina, quanto pelos convidados e professores regentes.

De forma semelhante, quando pensamos em uma educação que se pretende democrática, não podemos ignorar o tema da inclusão. Rodrigues (2014, p. 7) afirma que ao pensarmos os caminhos para promover uma educação inclusiva, temos em mente alguns conceitos básicos: igualdade, desigualdade e equidade e que “pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do que se recebe e não a partir daquilo que se dá”. Neste sentido, defendemos que a promoção da educação inclusiva se relaciona não somente com o respeito à diversidade humana, mas, principalmente, com a viabilização de formas diferenciadas de acesso e permanência na escola, com qualidade e com vistas ao sucesso de todos os sujeitos, sem exceção.

Para tanto, há que se considerar a participação efetiva de toda a comunidade educativa em todos os processos, desde a elaboração do projeto político pedagógico, passando pelo acompanhamento dos debates curriculares e das questões administrativas, que envolvem o cotidiano escolar, de maneira que todos possam se sentir confortáveis, acolhidos e ouvidos pela instituição e seus sujeitos. Neste sentido a discussão da inclusão

não passa somente pelas pessoas com deficiência, mas por todos os sujeitos dos quais historicamente se retirou os direitos; aqui nos referimos principalmente ao direito à educação. Pessoas com deficiência; corpos divergentes do padrão heterocisnormativo; estudantes negros; jovens e adultos que tiveram seu acesso à escola negado na idade regular; estudantes ateus, agnósticos, de religiões de matriz africana ou de grupos minoritários são sujeitos que existem em nossas escolas. Todos, portanto, precisam estar efetivamente incluídos no seu cotidiano, a partir da lógica de que a heterogeneidade é a regra, e que construir comunidade é o caminho para se efetivar relações mais horizontais, em que todos se sintam livres para expor suas ideias, opiniões e, mesmo, as divergências.

Assim, pudemos ter clareza que são pequenas ações que demonstram uma real preocupação com todos os sujeitos: a elaboração de planejamentos individualizados, a garantia de espaços e materiais acessíveis a todos, a discussão dos direitos humanos em todos os espaço-tempos da escola, o combate a todas as formas de bullying e de violência contra estudantes e profissionais da educação, bem como a defesa da laicidade. Cabe ressaltar que compreendemos com Cury (2013) que tal conceito

[...] reconhece e garante a mais ampla liberdade de consciência e de expressão religiosa, não discriminando os cidadãos por razão de suas crenças, seja por meio de privilégios, seja mediante desvantagens quaisquer. Tal modo de ser para com os indivíduos converge para uma postura de neutralidade e de igual distanciamento do Estado ante os cultos enquanto aparatos da sociedade civil e de suas manifestações de expressão religiosa. (p. 285)

Diante o exposto, concluímos que a educação só pode ser democrática quando é pensada com e pelos sujeitos a partir do local no qual se encontram. A identidade, o pertencimento e o território são fundamentais para pensarmos o conceito de comunidade, que nos é tão caro. Todavia, é ainda mais central para as populações do campo, da floresta, das águas e de comunidades tradicionais. Não basta abrir escolas e disponibilizar vagas; é mister compreender que estas populações têm dinâmicas de vida distintas, que respeitam e dialogam com a natureza, seus espaços distintos e tempos específicos. Portanto, garantir que haja escolas por elas organizadas e em seus territórios é fundamental não somente para a preservação de sua cultura e memória, como para a garantia de acesso e permanência com sucesso.

## Considerações Finais

Ao relatarmos as questões que nos moveram à elaboração de uma disciplina optativa para as licenciaturas em 2023 na FEUFF, comunidade educativa da qual fazemos parte como docentes, (re)elaboramos os principais conceitos que subsidiam o que entendemos como educação para os direitos humanos e educação democrática.

Diante a realização do trabalho com a primeira turma, entendemos que seria necessária a ampliação do debate a partir da inserção de profissionais que se encontram em atuação nas diferentes redes públicas de ensino no cotidiano das aulas. Recebemos, inclusive, um professor de ensino de História como ouvinte em todas as aulas, além de outros profissionais da educação básica, que participaram pontualmente de algumas atividades durante o primeiro semestre letivo. Todavia, entendemos que alguns caminhos poderiam ser trilhados: ações de extensão universitária poderiam ser efetivadas, agregando estes profissionais regularmente às aulas com os licenciandos e permitindo, da mesma forma, nosso diálogo mais próximo com as escolas nas quais atuam, levando os graduandos até elas; ações de formação continuada poderiam ser desenvolvidas com as escolas de educação básica, por meio de parcerias firmadas e do acesso destes profissionais ao próprio espaço do NEED; um curso de pós-graduação *lato sensu* foi elaborado como forma de viabilizar o contato mais prolongado com profissionais em atuação em uma ou mais redes de ensino; e, todos estes caminhos podem viabilizar o aprofundamento prático-teórico-prático da educação democrática, por meio de novas publicações e, quem sabe no futuro, com a criação de um programa de pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática, a ser debatida sempre a partir da análise interseccional.

## Referências

- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Teias*. Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.
- BIESTA, Gert. A boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*. v.42, n.147, p.808-825. set./dez. 2012.
- BIROLI, Flávia.; MACHADO, Maria das D. C. M.; e VAGGIONI, Juan. M. *Gênero, neoconservadorismo e democracia*. Disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por>

[temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf](#)>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CARVALHO, Maria E:P. de. Da família na escola à escola no lar: notas sobre uma polêmica. In: *Revista Roteiro*, v.45, p. 1-28, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

COLLINS, Patricia. H. *Bem mais que ideias: A interseccionalidade como teoria social crítica*. São Paulo: Boitempo, 2022.

COUTINHO, Carlos N. *A democracia como valor universal*. [1979]. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/coutinho/1979/mes/democracia.htm>>. Acesso em 28 fev. 2024.

CURY, Carlos R.J. Laicidade, direitos humanos e democracia. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 8, n. 16, agosto/dezembro de 2013. p. 282-304.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GABRIEL, Carmem T. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Cadernos De Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)*, v. 46, p. 104-130, 2016

hooks, Bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. SP: Elefante, 2013.

hooks, Bell. *Ensinando pensamento crítico*. Sabedoria prática. SP: Elefante, 2020.

hooks, Bell. *Ensinando comunidade: Uma pedagogia da esperança*. SP: Elefante, 2022.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.

MARQUES, Luciana R. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. *Educ. Soc. [online]*. 2008, vol.29, n.102, pp. 55-78. ISSN 1678-4626.

MORAES, Viviane M. Liberdade de ensino ou escolha da família? Velho dilema, nova roupagem. *Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.* v. 37, n. 1, p. 486 - 505, jan./abr. 2021. p. 486-505.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. In: *Política e Sociedade*. n. 03, outubro de 2003, p. 11-26.

MOUFFE, Chantal. *On the Political*. London: Routledge, 2005.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016.

PENNA, Fernando de A. A defesa da “Educação Domiciliar” através do ataque à Educação Democrática: a especificidade da Escola como espaço de dissenso. *Teresina*, Ano 24, n. 42, mai./ago. 2019. p. 8-28.

PENNA, Fernando de A. Educação democrática: Sentidos em disputa. *Anais da 41ª reunião anual da ANPEd*. 2023 (no prelo).

RAWLS, John. *A Theory of Justice – Original edition*. Cambridge. Harvard University Press, 2005

RODRIGUES, David. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. ISSN (impresso): 1889-4208. Volumen 7, Número 2, Junio 2014. p. 5-21.

SHUMPETE, Joseph A. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio: Zahar. 1984.