

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

ANA PAULA PAIVA PEDROSO RAMOS DE FREITAS

**SOBRE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: UM ESTUDO A PARTIR DE DISCURSOS
CIRCULADOS NOS *SITES* BRASIL PARALELO E BRASIL DE FATO**

CAMPINAS

2025

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR *STRICTO SENSU* EM
LINGUAGENS, MÍDIA E ARTE**

ANA PAULA PAIVA PEDROSO RAMOS DE FREITAS

**SOBRE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: UM ESTUDO A PARTIR DE DISCURSOS
CIRCULADOS NOS *SITES* BRASIL PARALELO E BRASIL DE FATO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Linguagens, Mídia e Arte, da Escola de Linguagem e Comunicação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Linguagens, Mídia e Arte.

Grupo de pesquisa: Entre(dis)discursos: sujeito e língua(gens)

Linha de pesquisa: Subjetivação, Mídia e Sentidos

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Fernandes Azzari

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

CAMPINAS

2025

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F862s	<p>Freitas, Ana Paula Paiva Pedroso Ramos de</p> <p>Sobre educação e democracia : um estudo a partir de discursos circulados nos sites Brasil Paralelo e Brasil de Fato / Ana Paula Paiva Pedroso Ramos de Freitas. - Campinas: PUC-Campinas, 2025.</p> <p>172 il.</p> <p>Orientador: Eliane Fernandes Azzari.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Linguagens Mídia e Arte) - Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Linguagens, Mídia e Arte, Escola de Linguagem e Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Democracia. 2. Educação. 3. Discurso. I. Fernandes Azzari, Eliane. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Linguagem e Comunicação. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Linguagens, Mídia e Arte. III. Título.</p>
-------	--

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR *STRICTO SENSU* EM
LINGUAGENS, MÍDIA E ARTE**

ANA PAULA PAIVA PEDROSO RAMOS DE FREITAS

**SOBRE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: UM ESTUDO A PARTIR DE DISCURSOS
CIRCULADOS NOS *SITES* BRASIL PARALELO E BRASIL DE FATO**

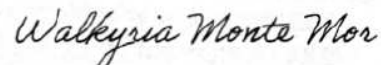
Dissertação aprovada pela comissão avaliadora em
21 de fevereiro de 2025:



Profa. Dra. Eliane Fernandes Azzari
Orientadora e presidente da comissão
examinadora.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas



Profa. Dra. Eliane Righi de Andrade
Pontifícia Universidade Católica de Campinas



Profa. Dra. Walkyria Monte Mor
Universidade de São Paulo

CAMPINAS

2025

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é a realização de um sonho muito antigo, que esperou por anos a chance de tornar-se realidade e que, para tanto, contou com o apoio de muitos. Sozinha, jamais teria conseguido! Por isso, não poderia de registrar aqui minha imensa gratidão aos que fizeram parte dessa caminhada.

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom de minha vida, pela oportunidade concedida e pela presença constante em minha vida, sendo a Luz a todo momento, a guiar-me em minhas escolhas. Este mestrado é nosso!!!

À Marcelo, meu amor e parceiro de uma vida inteira, que foi pai e mãe em vários momentos, e à João Marcelo e à Ana Luísa, nossas maiores riquezas, agradeço o apoio, torcida e todo amor, fundamental, compreensivo e incondicional. Obrigada por entenderem e aceitarem minha ausência. Gratidão pelo orgulho que sentem por esta conquista, que também é nossa!!!

À Lena, minha gratidão enorme: sua presença me dava segurança para pegar a estrada, na certeza de que tudo ficaria bem durante minha ausência. Obrigada pelo carinho e apoio: você bem sabe o tamanho deste sonho!

À Juninho, Marily, Isadora e Danilo, agradeço pela hospedagem tão carinhosa e amorosa, e pela comida saborosa, preparada no capricho para me receber, quando eu chegava tarde da PUC, a cada semana. Sentirei saudades da nossa prosa animada durante o jantar! A presença de vocês trazia conforto e amenizava a saudade de casa.

Pelas palavras de estímulo, meus agradecimentos à minha mãe, irmãos, cunhados e sobrinhos, que sabem o quanto tudo isso representa para mim!

À minha orientadora, profa. Eliane Fernandes Azzari, agradeço pela sensibilidade com a qual me ajudou a dar forma ao sonho de fazer pesquisa e por ter acreditado em minha capacidade, partilhando generosamente seus conhecimentos comigo. Gratidão por todo aprendizado, pela parceria, pelas orientações primorosas, pelas conversas durante os almoços na PUC e por me estimular a correr atrás do meu sonho, sempre! Você é muito especial e faz uma diferença enorme na vida das pessoas, sendo um grande exemplo seus orientandos! Agradeço pelo alto nível de exigência que fez com o que eu buscasse, a cada dia, o melhor de mim! Com gratidão e honra, guardarei seus elogios: me serão sempre um grande estímulo!

Também agradeço aos queridos professores Eliane Righi de Andrade, Walkyria Monte Mor, Souzaana Mizan e João Paulo Lopes de Meira Hergesel pela disponibilidade. Em especial, agradeço, imensamente, às professoras Eliane Righi de Andrade e Walkyria Monte Mór pela leitura atenta desta pesquisa e pelos preciosos apontamentos e sugestões, além dos elogios (puro

deleite) que recebo com grande honra e gratidão! Foi muito (muito mesmo) especial e importante tê-las em minha banca, como parte da comissão examinadora.

Aos meus queridos professores do PPG-LIMIAR, e igualmente queridos colegas de turma e do grupo de pesquisa “Entre(dis)cursos: sujeito e língua(gens)”, minha gratidão pela amizade e aprendizados compartilhados. Levo a cada um em meu coração! E, em especial, agradeço aos queridos Luan e Andres que, sabendo o quanto me sentia insegura em voltar sozinha do campus, à noite, foram meus parceiros de carona, tornando tudo mais leve! A vocês, que sem imaginar, cumpriram papel de verdadeiros anjos, meu carinho e amizade eternos!

Agradeço aos queridos professores Juliana Doretto, Carlos Alberto Zanotti e João Paulo Lopes de Meira Hergesel, o JP, pelos preciosos apontamentos feitos, quando das apresentações desta pesquisa durante a realização dos “Seminários Avançados de Pesquisa”: vocês foram fundamentais para o aperfeiçoamento deste trabalho por meio de provocações e conselhos, que me ajudaram imensamente. Em especial, minha eterna gratidão ao JP, nosso “guru ABNT”, por todas as dicas sobre normas, passadas, generosamente, via WhatsApp, sempre que eu precisei de ajuda: você é muito, muito querido!

À PUC Campinas, agradeço por ter-me aberto as portas do mestrado, pelo reconhecimento de minhas potencialidades, e pela estrutura de excelência ofertada, fundamental para realização desta pesquisa. Levarei comigo as melhores lembranças desse tempo e da acolhida que tive! Em nome de Eduardo Ferreira Souto, o Edu, agradeço a todos funcionários e funcionárias, pela presteza e competência com a qual sempre nos atenderam, fazendo do campus um lugar muito especial, extensão de nossa casa.

A meus queridos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Câmpus São João da Boa Vista, Lincoln Amaral, Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues e Bianca Pulgrossi Ferreira, agradeço pelos conhecimentos partilhados, que despertaram em mim, novamente, o desejo de fazer mestrado. Cada um exerceu um papel muito importante para que eu chegasse até aqui, ao ampliar minhas perspectivas sobre o fazer científico. Bia e Rosana, gratidão eterna por todo apoio e torcida quando eu me preparava para o processo seletivo do mestrado.

Meus agradecimentos à família Recanto Infantil Ana Vilas Boas, pelo carinho e amizade de sempre, e por compreenderem que minha ausência seria necessária em alguns momentos.

Minha gratidão à professora Solange Izidoro, diretora do Departamento de Educação (à época de meu ingresso no mestrado), da Prefeitura Municipal de Espírito Santo do Pinhal, SP, da qual sou professora efetiva, pela oportunidade de poder afastar-me de minhas funções por um tempo,

para que pudesse me dedicar à pesquisa. Da mesma maneira, agradeço a meus queridos alunos e colegas de trabalho por compreenderem amorosamente a minha ausência.

Também agradeço a todos e todas que fizeram/fazem parte de minha vida e, a seu modo, contribuíram para o que sou! Gratidão!

Minha gratidão à Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES – Brasil) - Código de financiamento 001, Processo nº 88887.834789/2023-00, cujo suporte financeiro e apoio à pesquisa foi determinante, decisivo e fundamental para que eu, professora de escola pública/básica, ousasse sonhar em fazer pesquisa em uma universidade de excelência, referência entre as melhores universidades privadas do país.

Por fim, agradeço a você, leitor/leitora desta pesquisa, com quem espero que ela possa dialogar, e que juntos, possamos construir novos elos da cadeia discursiva sobre educação e democracia!

Boa leitura! Que ela lhe traga muitos outros diálogos!

Ana Paula.

“Tratar de democracia no Brasil é uma atividade que remete mais ao plano das esperanças do que ao das realizações.”

Luiz Antônio Cunha (1999)

“Nossa democracia cresceu e amadureceu, mas muito ainda há de ser feito.”

Excerto da *Carta às Brasileiras e aos Brasileiros em defesa do Estado Democrático de Direito!*

Universidade de São Paulo (2022)

RESUMO

Partindo da premissa de que a escola é uma instituição que reflete a heteroglossia discursiva, marcada por diferentes ideologias, esta pesquisa objetiva identificar concepções de democracia e de educação em discursos publicamente circulados nos *sites* Brasil Paralelo e Brasil de Fato, e analisar suas possíveis implicações para a escola contemporânea. Os objetivos específicos são: i) identificar enunciados publicamente difundidos nos *sites* Brasil Paralelo e Brasil de Fato, que (re)velam concepções de democracia e do(s) papel/objetivos da educação; ii) investigar possíveis implicações dessas concepções de democracia (identificadas nas práticas discursivas), para a prática educativa. Trata-se de um estudo de relevância social, que interconecta questões de linguagem e educação aos estudos sociais, caracterizado como uma pesquisa interdisciplinar, exploratória, qualitativa e interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006). Como um dos procedimentos metodológicos, optei pelas contribuições da etnografia digital (Coletiva Ciborga, 2022) para o levantamento de dados, para o qual utilizei as ferramentas de busca dos *sites* analisados, considerando publicações feitas entre janeiro de 2016 e dezembro de 2023. Para a busca, foram escolhidos oito critérios (descritores): democracia; democracia e educação; democracia e escola; gestão democrática; gestão escolar democrática; escola sem partido; escola cívico-militar; intervenção militar. Os *links* das postagens selecionadas foram organizados em planilhas sendo desconsideradas as repetições, ou aquelas que não apresentassem relação direta com os objetivos e interesses de pesquisa. Também realizei uma pesquisa bibliográfica para a produção de resenhas teóricas de modo a consubstanciar a análise dos dados obtidos no ciberespaço. Para a análise interpretativa, recorri aos estudos bakhtinianos (Brait, 2006, 2021a, 2023a, 2023b; 2023c; Bakhtin, 2018, 2022; Volóchinov, 2021; Azzari, 2017; Azzari, Andrade; Amarante, 2020), para tratar dialogicamente do discurso, e às contribuições de Apple et al. (2020), Saviani (2021), Freire (1998), Freire e Mendonça (2019), entre outros, para tratar de relações entre educação e democracia. Adotei também a visada decolonial (Nascimento, 2021; Queiroz, 2020; Mignolo 2003, 2008, 2017; Walsh, 2019) para abordar questões de linguagem e educação. Ao analisar as implicações desses discursos sobre educação e democracia para os contextos educacionais, este trabalho conclui que os discursos identificados e analisados contribuem, potencialmente, para constituição de pontos de vista manifestos no cotidiano social. Para tanto, observou-se prevalência de discursos que revelam uma noção rasa de democracia, distante do que Apple e Gandin (2020) chamam por noção densa de democracia, o que suscita reflexões sobre o lugar da escola no cenário contemporâneo e sobre os sentidos atribuídos à democracia no espaço escolar. Trata-se de um estudo ancorado em fatos sociais atuais, em meio a uma sociedade em que a democracia tem sido posta em risco, cotidianamente.

Palavras-chave: Democracia; Educação; Dialogismo; Discurso; Bakhtin.

ABSTRACT

Starting from the premise that the school is an institution that reflects discursive heteroglossia, marked by different ideologies, this research aims to identify conceptions of democracy and education in discourses publicly disposed on the *websites* Brasil Paralelo and Brasil de Fato, and analyze possible implications of such discourses for contemporary schools. Its specific objectives are: i) to identify statements publicly disseminated on the *websites* Brasil Paralelo and Brasil de Fato, which (reveal) conceptions of democracy and the role/objectives of education; ii) to investigate possible implications of these conceptions of democracy (identified in discursive practices) for educational practice. This is a study of social relevance, which interconnects issues of language and education with social studies, characterized as interdisciplinary, exploratory, qualitative and interpretive research (Denzin; Lincoln, 2006). As one of the methodological procedures, I opted for the contributions of digital ethnography (Coletiva Ciborga, 2022) for data collection, for which I used the search tools of the analyzed *websites*, considering publications made between January 2016 and December 2023. For the search, eight criteria (descriptors) were chosen: democracy; democracy and education; democracy and school; democratic management; democratic school management; non-party school; civic-military school; military intervention. The *links* to the selected posts were organized in spreadsheets, disregarding repetitions, or those that did not have a direct relationship with the research objectives and interests. I also carried out bibliographical research to produce theoretical reviews in order to substantiate the analysis of data obtained in cyberspace. For the interpretative analysis, I resorted to Bakhtinian studies (Brait, 2006, 2021a, 2023a, 2023b; 2023c; Bakhtin, 2018, 2022; Volóchinov, 2021; Azzari, 2017; Azzari, Andrade; Amarante, 2020), to deal dialogically with the discourse, and the contributions from Apple et al. (2020), Saviani (2021), Freire (1998), Freire and Mendonça (2019), among others, to address relationships between education and democracy. I also adopted the decolonial approach (Nascimento, 2021; Queiroz, 2020; Mignolo 2003, 2008, 2017; Walsh, 2019) to address issues of language and education. By analyzing the implications of such discourses for educational contexts, this work points out that the identified and analyzed discourses potentially contribute to the constitution of points of view which are manifested in everyday social life. To this end, there was a prevalence of discourses that reveal a shallow notion of democracy, that are far from what Apple and Gandin (2020) call a dense notion of democracy, which allows us to reflect upon the place of the school in the contemporary scenario and also to consider the meanings that are currently applied to democracy at schools. This study is grounded on current social facts, in the midst of a society in which democracy has been put at risk on a daily basis.

Keywords: Democracy; Education; Dialogism; Discourse; Bakhtin.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Captura de tela do site Brasil de Fato	95
Figura 2. Captura de tela do site Brasil Paralelo	96
Figura 3. Diagrama: Percurso de análise de dados – Parte 1.....	101
Figura 4. Diagrama: Percurso de análise de dados – Parte 2.....	102
Figura 5. Tópicos utilizados na estruturação de enunciados do BP	103
Figura 6. Divulgação de filme produzido pelo BP	105
Figura 7. Slides didáticos propostos pela Secretaria de Educação do PR.....	109
Figura 8. Freire narra suas experiências de leitura	112
Figura 9. Trailer do documentário Pátria Educadora (BP).....	116
Figura 10. Imagem de Paulo Freire ilustra enunciado do BP.....	117
Figura 11. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná aprova PL nº 672/23	122
Figura 12. Manifestação de estudantes contra cortes de verbas	124
Figura 13. Bolsonaro ao lado de uma criança, imita uma arma	125
Figura 14. Imagem de professor exemplifica a doutrinação de alunos, segundo o BP.....	127
Figura 15. Deputada incentiva denúncias a professores.....	133
Figura 16. Escola sem Partido x Escola sem Mordança.....	135
Figura 17. Cena doméstica retratada em tela de autoria desconhecida	143
Figura 18. Apostila “Ideologias políticas: as diferentes correntes” (BP).....	146
Figura 19. Faixa exposta durante ocupação da Seduc, no RJ.....	150
Figura 20. Alunos da UFRGS contestam nomeação por Bolsonaro	151
Figura 21. Episódio A Face Oculta de Paulo Freire (BP)	154
Figura 22. Diagrama: Fios discursivos sobre democracia e educação	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Gestão Democrática como um princípio constitucional	44
Quadro 2. Escola Cidadã – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.....	53
Quadro 3. Levantamento de dados – 1ª fase (setembro a dezembro de 2023).....	84
Quadro 4. Refinamento de dados – 2ª fase (fevereiro a maio de 2024).....	85
Quadro 5. Seleção de enunciados/excertos – 4ª fase (setembro a outubro de 2024)	86
Quadro 6. Fases de realização da pesquisa	89
Quadro 7. Tópicos abordados pelos enunciados pré-selecionados na fase 4.....	96

SUMÁRIO

PERCURSOS DA PESQUISADORA E DA PESQUISA.....	13
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Objetivos.....	24
1.2 Desenho de pesquisa e justificativa	25
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	30
2.1 Educação e democracia.....	41
2.2 Democracia e colonialidade.....	56
2.3 Gestão Democrática <i>versus</i> Escola sem Partido	61
2.4 Perspectiva dialógica da linguagem.....	70
2.4.1 Gêneros do discurso.....	73
2.4.2 A palavra como fenômeno ideológico.....	75
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	78
3.1 Sobre métodos e metodologia de pesquisa	78
3.1.2.1 Pesquisa Bibliográfica – Discursos advindos da academia/referencial teórico.....	79
3.1.3 Etnografia Digital – Discursos circulados no ciberespaço	80
3.1.4 Levantamento e tratamento de dados	82
3.2 Ainda sobre métodos e metodologia - Análise de discurso	88
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	90
4.1 Perfil das mídias digitais, fontes dos discursos analisados.....	92
4.2 Análise de excertos dos dados de pesquisa.....	96
4.3 Fios discursivos sobre democracia e educação nos <i>sites</i> do BP e do BdF	156
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS	164

PERCURSOS DA PESQUISADORA E DA PESQUISA

Os dons que Deus nos dá, como
saúde, inteligência, riqueza etc.,
são para usarmos em função dos
outros.

Se nossa vida é efêmera no
mundo, muito certo vive quem,
servindo-se dos dons recebidos,
aproveita-a para a prática de boas
obras e de ajuda ao próximo.

Quem assim procede é feliz, e ao
findar seus dias na Terra,
encontrará além desta vida, um
Pai amoroso, que o
recompensará, acolhendo-o em
seu reino de paz, justiça e amor.

Pense nisso...

Sebastião Pedroso Ramos (1986)

Memórias de quem não se cansa de esperar¹...

Desde menina quis ser professora, certamente, influenciada pelo fato de ser filha de um professor (de escola pública, técnica), que por sua vez havia sido professor de minhas tão queridas e admiradas professoras. Naquele tempo, ser professor trazia em si uma aura de certa nobreza, como a de quem ocupasse um importante papel social na formação das próximas gerações, sendo reconhecido por isso. Ser filha de alguém que havia ensinado quem me ensinava enchia meu imaginário de menina com a melhor das impressões sobre aquela profissão. Educador!

Passados pouco mais de quarenta anos daquele tempo, professora de educação básica há trinta, e com experiência tanto na rede pública como privada, além de longa experiência como voluntária no terceiro setor, também na área de educação básica (função administrativa/pedagógica), volta e meia me pergunto o que representa ser professor na atualidade. O que mudou? O que permanece? O que se espera da educação e dos educadores

¹ Com admiração, lembro Freire, que dedicou sua vida a [esperançar](#). Acesso em: 20 set. 2023.

do século XXI? Quais foram as principais transformações pelas quais passou a escola brasileira nas últimas décadas?

Pensando a prática educativa como um ato político (Freire; Mendonça, 2019) tal como o é a vida em sociedade, sou uma professora que teve sua formação iniciada numa escola pública em tempos de Ditadura Militar, em que o currículo estava sob o controle militar e, claro, tive aulas das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Pertencço, então, à geração que na adolescência respirou os ares da redemocratização recém-iniciada.

Mas, voltemos ao princípio!

Sou natural de Espírito Santo do Pinhal, uma pequena cidade do interior de São Paulo. Também sou a sétima filha de uma família que, reiteradamente, tem vocação para agregar, para acolher. Por isso, desde muito pequena, senti-me parte importante desse núcleo, que foi, é e sempre será a minha primeira referência para ser e estar no mundo. Nasci de um casal já maduro e tive o privilégio de sorver o melhor de toda sua experiência acumulada, além, é claro, de ser muito amada e mimada por meus seis irmãos mais velhos, três meninas e três meninos. Assim, eu estava nascendo enquanto minhas três irmãs se casavam, o que fez com que eu crescesse junto com meus primeiros sobrinhos.

Ingressei na escola com quase cinco anos porque na época não era comum, como hoje, matricular os bebês na Educação Infantil, termo que surgiu bem depois. Além disso, meu pai já era um professor aposentado, tinha uma rotina mais flexível, o que explica muita coisa.

Sempre fomos muito ligados, e hoje, mãe de dois filhos, isso é perfeitamente compreensível para mim. Imagine gerar um filho aos cinquenta e nove anos, depois de vinte e quatro anos após o nascimento da primeira filha? Por causa disso, costumo dizer que tive um pai com a disponibilidade amorosa e a experiência de um avô: cresci sendo chamada como “minha bonequinha” e assim foi até me casar.

Pude experimentar a força desse amor que aproveitei com a máxima intensidade que pude, porque, inconscientemente, sabia que a vida daria um jeito de nos afastar, bem antes do que costuma acontecer com a maioria das pessoas.

Sebastião Pedroso Ramos foi inspiração não só para mim e meus irmãos, mas para todos que tiveram a oportunidade de conviver com ele. Simples, discreto, de pouca fala, tinha um apurado senso de humor e um profundo respeito pelas pessoas. Dedicou-se ao voluntariado por mais de sessenta anos, sendo um vicentino, membro da Sociedade São Vicente de Paulo

(SSVP)², onde foi muito feliz, simplesmente se ocupando de ajudar aos irmãos necessitados. Lá, fez amigos para uma vida inteira, sem saber que deixava para nós o mais belo testemunho de sua fé inabalável em Deus. Fé que sempre lhe foi referência para uma vida plena.

Cresci numa casa cheia de gente, com muita música e sobretudo muito diálogo, respeito e amor, o que certamente exerceu uma influência muito positiva em minha formação, despertando em mim centros de interesses sobre os quais só tomaria consciência bem mais tarde.

Aos quatorze anos tinha duas certezas: faria o ensino médio técnico para formação de professores³, com quatro anos de duração e, simultaneamente, cursaria o ensino médio comum, que concluí em três anos, ambos na mesma escola pública em que já estudava. Por isso, aos dezessete anos ingressei na graduação para fazer Pedagogia, na Fundação de Ensino Octávio Bastos (UNIFEOB), enquanto terminava o curso técnico.

Aos dezoito anos pisava pela primeira vez o chão de uma sala de aula, na escola estadual onde havia estudado desde menina⁴, hoje, chamada Escola Estadual Cardeal Leme.

Concluí a graduação e segui trabalhando como professora substituta nas escolas públicas de minha cidade, já que esse era o caminho a seguir por quem começava a carreira de professor. Passado um tempo, passei em uma seleção para cursar minha primeira pós-graduação lato sensu: Psicopedagogia, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Nesse tempo, dediquei-me mais uma vez apenas aos estudos.

Novamente fui aprovada, agora para cursar minha segunda pós-graduação lato sensu: Formação de Professores em Educação Especial, na mesma universidade em que havia concluído a primeira. Em parte desse período, trabalhei como auxiliar de ensino em uma escola particular de educação especial, em Barão Geraldo, SP, na Fundação Síndrome de Down, já que durante a semana morava em Campinas para estudar, retornando à minha cidade aos finais de semana.

Ao término do curso, voltei a residir em Espírito Santo do Pinhal e me casei, depois de quase dez anos de namoro. Nesse período, desempregada, comecei a trabalhar como voluntária numa creche onde meus pais atuavam como voluntários desde a fundação, em 1985. Conseguia

² Suas palavras, que abrem este capítulo e expressam sua visão de mundo, estão expostas no jardim do Recanto Infantil Ana Vilas Boas (Espírito Santo do Pinhal, SP), uma creche da SSVP, sociedade internacional, de origem francesa, que há quase 200 anos se dedica à prática da caridade. Este foi o desejo de um confrade vicentino, como uma homenagem ao amigo de jornada, após o falecimento de meu pai, que na ocasião era o presidente da casa.

³ O curso de Magistério deixou de existir a partir de 1996, passando a ser o curso de Pedagogia, a única opção para quem quisesse ingressar na Educação Básica.

⁴ Escola Estadual de 1º e 2º graus “Cardeal Leme”.

aulas como professora substituta, mas sempre de forma incerta: não era possível ter certeza de quando teria trabalho e salário, o que me inquietava.

Fui aprovada em um concurso para professores mantidos pelo Serviço Social da Indústria de São Paulo (Rede Escolar SESI – SP). Trabalhei por um tempo na cidade de Mogi Guaçu, SP, para onde viajava todos os dias. Quando me foi oferecida a chance de me efetivar em São João da Boa Vista, SP, declinei da vaga porque teria que continuar deixando na estrada parte considerável de um salário, que não era alto. Nessa época decidi voltar para a universidade para uma segunda graduação, na esperança de que outra formação talvez me ajudasse a conseguir um emprego efetivo.

Comecei a fazer Letras no Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal (UNIPINHAL), período em que o estado e a prefeitura de minha cidade, depois de um longo intervalo sem realizar concursos, soltaram seus editais. Aprovada para o cargo de orientadora pedagógica, tornei-me funcionária efetiva da Rede Municipal de Educação e concluí o curso de Letras. Também nesse período, prestei concurso público do estado, fui aprovada como professora de Inglês e também Português, mas segui atuando como orientadora pedagógica em minha cidade, cargo que ocuparia por dois anos e meio.

Paralelamente à minha atuação na rede municipal de educação, continuava trabalhando como voluntária no Recanto Infantil Ana Vilas Boas, agora como consócia⁵ vicentina, membro da Sociedade de São Vicente de Paulo. Nessa época, com meu pai já falecido, me foi feito o convite para assumir a função que ele ocupava dentro da SSVP. Ainda hoje, depois de quase vinte e cinco anos, estou nessa função, numa sequência de vários mandatos.

Novamente aprovada em outro concurso da Rede Municipal de Educação de minha cidade, agora para a vaga de professora de Inglês, exonerei o cargo de orientadora pedagógica e fui efetivada como professora, pois planejava ter filhos e sabia que poderia, assim, ter horários mais flexíveis dos que os de minha função anterior. Permaneço até hoje nessa função e posso dizer que tenho um enorme carinho por tudo o que vivi na rede municipal (Por ser bolsista CAPES⁶ modalidade 1, durante a realização do mestrado precisei me afastar para dedicação exclusiva à pesquisa).

Durante os primeiros quinze anos em que estive atuando como professora na rede municipal de minha cidade, também trabalhei, no hoje extinto, Colégio Divino Espírito Santo, uma escola privada, de orientação católica, mantida pelo Instituto das Apóstolas do Sagrado

⁵ Termo atribuído às mulheres vicentinas, utilizado pelos membros da Sociedade de São Vicente de Paulo. Para os homens, há o termo “confrade”.

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Coração de Jesus, cuja origem é italiana. Tratava-se de uma escola tradicional, a primeira privada, e que atuou na cidade por sessenta e dois anos. Lá, meus filhos estudaram como bolsistas desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

Em princípio, era professora de Redação do Ensino Médio, mas a direção da escola encerrou o trabalho nesse nível de ensino depois de um tempo, e acabei remanejada para o Ensino Fundamental, anos finais, como professora de Português. Trabalhei nessa função por aproximadamente onze anos. No último ano, o Grupo Marista (de orientação católica e origem francesa) assumiu a direção da escola, que passou a chamar-se Escola Champagnat⁷.

Anos antes, também havia recebido dois convites e tive uma breve passagem como professora de Inglês em outras duas escolas privadas da cidade. Mas isso ocorreu justamente na fase em que meus filhos eram bem pequenos e a ideia era estar mais disponível para eles, já que tinha até pedido um afastamento sem vencimentos da rede municipal, por essa razão. Assim, depois de um ano, pedi desligamento do Centro Educacional Pinhalense – Colégio Objetivo e do Centro de Educação Meu Caminho – COC, permanecendo apenas no Colégio Divino Espírito Santo.

Posso afirmar que, desde menina, sempre gostei muito de estudar, aprender e sempre fui muito curiosa em saber mais sobre tudo o que estivesse relacionado à minha prática profissional ou mesmo à interesses pessoais diversos. Por isso, ao longo dos anos, retomei meu curso de inglês e segui fazendo outros cursos complementares, de pequena duração, ofertados pelas escolas empregadoras ou não. Claro, todos de investimento modesto quando eu teria que arcar com os custos, já que meu salário jamais bancaria um intercâmbio no exterior, por exemplo.

Numas dessas vezes, fui novamente aprovada em mais uma seletiva, agora para fazer minha terceira pós-graduação *latu senso*, uma especialização interdisciplinar em Humanidades – Ciência, Cultura e Sociedade, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus de São João da Boa Vista, SP. Terminamos o curso em plena pandemia e a apresentação de meu artigo de conclusão aconteceu remotamente.

Nossa, também fui professora na pandemia! Essa experiência, por si, poderia ser registrada em um capítulo, tantos foram os aprendizados, mas basta aqui escrever que, com certeza, foi a época em que todos nós, professores, tivemos que nos reinventar, aprender uma nova didática da noite para o dia, sem suporte técnico algum, custeando com recursos próprios

⁷ Ao ser aprovada na seletiva para o mestrado, decidi pedir meu desligamento da rede privada depois de quase dezessete anos de trabalho, pois sabia que teria que fazer escolhas para conciliar as novas demandas que viriam.

os equipamentos e a internet para trabalhar. Foi nessa época que descobri, quanto aos recursos tecnológicos, que estava completamente desatualizada.

Éramos três ao mesmo tempo precisando dos equipamentos: meu filho, minha filha e eu. Foi um sufoco colocar a parafernália digital para funcionar, comprar a toque de caixa equipamentos que faltavam e atualizar os muito antigos, para que pudéssemos estudar e trabalhar. Tudo sem sair de casa e somado às incertezas e às angústias que todos vivemos, acompanhando o desenrolar dos fatos, o medo, as perdas, o luto.

Na rede municipal, as aulas eram gravadas (que sufoco fazer isso sem saber como!) e semanalmente enviadas aos alunos pelo WhatsApp, sendo as atividades entregues impressas na escola para que eles as fizessem e as levassem de tempos em tempos para correção. Lembrome de passar o dia com celular nas mãos, atendendo as famílias nos plantões de dúvidas, via WhatsApp. Ainda tenho essas aulas guardadas e dá para perceber o quanto foram evoluindo, ficando um pouco mais interativas.

Mais tarde, organizei alguns encontros via Google Meet, para que pudéssemos nos encontrar remotamente, conversar, compartilhar vídeos e matar a um pouco a saudade. Na rede pública, não tínhamos acesso a nenhuma plataforma garantida por contrato institucional, a exemplo da rede privada, em que usávamos a plataforma educacional Google para desenvolver, gravar e registrar as aulas, o que ajudava muito, embora fosse uma tarefa cansativa e que tomava bastante tempo.

Todas as aulas eram registradas duas vezes: na plataforma, para acompanhamento dos pais, e no diário de classe on-line, para controle da escola. Fora isso, ainda mantinha o meu velho caderno físico, de planejamento: nunca registrei tantas vezes a mesma aula em minha vida! Sem contar que ainda tinha que disponibilizar todas as aulas na nuvem (Google Drive) para que estivessem disponíveis sempre que os alunos quisessem acessá-las: tanto as da rede municipal quanto privada.

Era um trabalho hercúleo, que tomava muito, muito tempo, e gerava muito estresse porque não tínhamos conhecimento ou preparo pra isso, nossos equipamentos eram simples e antigos. Foi um aperto técnico, financeiro e emocional e, para isso, só contamos conosco mesmo: não houve respaldo financeiro das escolas contratantes! Além das aulas, ainda não se pode esquecer das reuniões, tudo em formato remoto. Fomos aprendendo juntos: um colega ajudando ao outro. Não recebemos bônus algum sequer por isso e ainda tínhamos, eventualmente, que ouvir comentários de alguns pais, de que estávamos em casa, sem trabalhar! Ufa! Sobrevivemos! Literalmente!

Voltar para escola representou o alívio de não precisar trabalhar exclusivamente de modo remoto, dependente da tecnologia, mas não foi nada simples, porque voltamos em regime híbrido: parte da turma conosco e parte em casa! Isso significou trabalhar mais ainda, trabalhar dobrado: tínhamos duas turmas em uma para conduzir! Somando rede privada e pública, eu tinha 17 turmas de alunos. Foi um processo muito difícil, tenso e cansativo, porque ainda não tínhamos começado a tomar as vacinas, que, como todos sabemos, demoraram a chegar.

Que loucura! Aos poucos tudo foi se acertando, mas aí, começamos a lidar e ainda estamos lidando com as sequelas emocionais e pedagógicas que essa experiência deixou em muitas de nossas crianças, o que não tem sido nada, nada fácil! Por isso, registro aqui todo meu carinho, reconhecimento e aplausos, a meus colegas de jornada que diariamente têm construído a nova escola, pós-pandemia. Acredito que o cansaço e estresse emocionais trazidos pela pandemia também trouxeram reflexões pessoais e despertaram em mim o antigo desejo de voltar a estudar e fazer mestrado, um sonho que havia guardado na gaveta quando meus filhos nasceram, porque a maternidade representava o maior e mais importante de todos os meus sonhos. Com a recém-chegada adolescência dos filhos, acompanhada de maior independência, entendi que seria o momento de tentar o mestrado novamente, já que não tinha sido aprovada em seletivas anteriores.

Inspirada por minha última pós-graduação, bem recente à época, me inscrevi na seletiva para o mestrado e, para minha alegria, fui aprovada na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas), em um programa de pós-graduação que trazia uma proposta também interdisciplinar, semelhante à última pós-graduação concluída. Minha boa classificação me garantiu bolsa CAPES, modalidade 1, sem a qual seria pouquíssimo provável poder deixar minhas aulas por um tempo, para me dedicar à pesquisa, um sonho que nutria há anos. Depois de mais de duas décadas à espera dessa oportunidade, fui acolhida no Programa de Pós-graduação em Linguagens, Mídia e Arte – PPG LIMIAR, vinculada à linha de pesquisa Subjetivação, Mídia e Sentidos e ao grupo de pesquisa Entre(dis)discursos: sujeito e língua(gens).

A oportunidade em poder atuar como pesquisadora dentro de minha área de atuação profissional, e abordando diferentes noções sobre democracia, assunto que sempre me foi de grande interesse, proporcionou-me uma experiência que considero de grande valia. Embora não se trate de uma pesquisa de cunho autoetnográfico, foram muitos os momentos que despertaram reflexões sobre a minha própria experiência no ambiente escolar, ao longo das últimas décadas. Durante a coleta de dados, deparei-me com discursos que, de certa forma, eram bastante familiares, por refletirem muito do que vivenciara até aquele momento, enquanto professora.

As leituras realizadas, as resenhas teóricas que compuseram o referencial teórico de minha pesquisa e as análises de discursos, permitiram-me rever as práticas escolares a partir de pontos de vista outros, o que certamente contribuiu para uma melhor compreensão do papel do educador num cenário escolar democrático, assim como da importância que a escola pode ter na construção de uma sociedade democrática, o que certamente se refletirá em minha prática futura, como professora.

Com orientação (e parceria) da Prof.^a Dra. Eliane Fernandes Azzari, cheguei ao trabalho que aqui apresento, realizando meu desejo de estudar e conhecer mais a fundo as relações entre linguagem, história e sociedade, algo que sempre considerei de fundamental importância para uma melhor compreensão das práticas sociais estabelecidas, nos mais variados contextos, especialmente o acadêmico/escolar. Espero que goste do que encontramos ao longo desse percurso de pesquisa e que este trabalho contribua com reflexões e debates futuros sobre educação e democracia, enquanto elementos que jamais devem ser consideradas em separado, se almejarmos construir uma sociedade mais justa, solidária e, essencialmente, humana. Vamos à pesquisa!

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, de perfil qualitativo, exploratório e interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), nasce de um desejo pessoal por investigar, de modo sistemático e teoricamente embasado, as interfaces entre linguagem, democracia, educação e sociedade. Por isso, discursos sobre educação e democracia, publicamente circulados em ambientes digitais, compõem seu *corpus*, sendo o principal objetivo compreender como esses discursos se refletem/refratam no ambiente escolar.

Como professora que foi aluna durante os anos de ditadura e testemunhou a chegada da redemocratização ainda durante os anos de estudante, sempre observei as práticas sociais estabelecidas a partir desse novo regime político, procurando compreender como se davam. Por isso, estudar a linguagem enquanto fenômeno social – não só em instâncias digitais, no ciberespaço, mas também em lugares outros, como no meio acadêmico e nas escolas de educação básica –, representa a tônica que mobiliza este trabalho. Ele surge de uma inquietação pessoal em minha busca por compreender possíveis reflexos de um período histórico recente (os anos de ditadura militar, 1964-1984), no ambiente social contemporâneo e, mais especificamente, no contexto educacional.

Ao longo de minha atuação como educadora, sempre me questioneei se algo de efetivo teria mudado na direção de uma vivência mais democrática e participativa. Teria a substituição de disciplinas (a exemplo de Sociologia, que voltou ao currículo em substituição a disciplinas como Educação Moral e Cívica) e outros ajustes curriculares nos pós-ditadura, realmente sido capazes de refletir, mesmo que simbolicamente, os anseios de uma sociedade recém-chegada aos tempos democráticos, após 20 anos de opressão? Qual seria o lugar ocupado pela escola na retomada do regime democrático? Qual o *lócus* de enunciação de uma professora na era pós-redemocratização?

Com graduações e pós-graduações feitas em ambientes universitários, tanto públicos quanto privados, observo que a escola, embora no decorrer dos últimos anos venha buscando apresentar um discurso inclusivo (que defende o direito e o acesso de todos à educação, tendo por objetivo principal formar sujeitos críticos, autônomos e inseridos em sua realidade social, protagonistas no processo educativo e aptos a agir em seu contexto), na prática, não tem sido espaço social para o pleno exercício da democracia pela qual tanto se lutou nas décadas anteriores.

Claro, não se trata de concebê-la tal qual era em tempos ditatoriais. Muita coisa aconteceu de lá para cá e, obviamente, os espaços educacionais têm refletido as mudanças

ocorridas. Há um discurso emancipatório das ações educativas, mas o que se nota é que a escola ainda tem sido um *locus* de manutenção do mesmo *modus operandi*.

Ou seja, os discursos chegam revestidos de aparentes novos sentidos, mas o que se observa é que as práticas ainda carregam marcas trazidas pelo neoliberalismo: professores desvalorizados e sobrecarregados, com demandas que extrapolam a sua função; uma agenda insana de conteúdos a serem cumpridos; reformas verticalizadas e impostas, a exemplo da implantação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13414/17); famílias que não são capazes de atuar em parceria com a escola; um modelo de gestão pautado por políticas públicas engessadas, que tem dificuldade de criar um modelo autônomo e democrático de escola, entre outros exemplos. Seguimos repetindo padrões que têm se mostrado cotidianamente insuficientes/ineficientes.

Nossas escolas, muitas vezes, não têm sido um lugar de acolhimento das diversidades. Ao contrário, têm sido um meio para manifestação de atitudes de intolerância contra aqueles que pensam de modo diferente. Isso significa que há pouco espaço para o debate de ideias que, podem ou não, concorrer na mesma direção, revelando pessoas que se respeitam e se entendam, embora discordem. Embora bem-intencionados, na maioria das vezes⁸, ainda nos falta reconhecer e exercer nosso papel na construção de um ambiente que não seja excludente e que seja mais democrático. Não fomos formados para isso!

Aderimos ao uso de ferramentas digitais, oferecemos cursos e mais cursos de formação continuada a nossos professores (muitos partindo da premissa equivocada de que nossos mestres pouco sabem e muito têm a aprender), defendemos um discurso que se considera “de vanguarda”, mas não temos contribuído de modo efetivo para a formação política das próximas gerações. Bastaria apenas focar a atenção em novas técnicas pedagógicas e manter o discurso focado na autonomia do alunado para se ter a escola que se deseja?

Como desejar que a escola efetivamente mude se o modo de conceber a educação continua sendo muito semelhante ao de décadas atrás? Como um gestor e um professor podem estimular a autonomia e criticidade de pensamento nos alunos, se muitas vezes são silenciados pelo cotidiano, pelas deliberações administrativas impostas verticalmente, pela sobrecarga de trabalho, pelo cansaço, pelo descaso público, além de uma sequência intermináveis de problemas para administrar – que muitas vezes extrapolam o âmbito pedagógico? Como mudar se não considerarmos o papel que a escola ocupa na mediação das práticas sociais?

⁸ Seria insano dizer que nossos profissionais da educação, especialmente os de Educação Básica (e por isso, os menos remunerados), não se dedicam diariamente a fazer da escola um lugar acolhedor!

Muitas vezes, a impressão que se tem é que o ato de educar tornou-se um amontoado de técnicas pedagógicas eficazes (ou não...), e só. Nossos professores estão adoecendo, profundamente esgotados, especialmente após suportarem as incertezas e os desafios aos quais foram expostos no período pandêmico: continuar ensinando sem apoio ou estrutura alguma, na maior parte dos casos, numa confusão entre o público e o privado, já que o atendimento ultrapassava (e ainda ultrapassa) o horário de trabalho na escola e seguia (segue) via redes digitais. Some-se a isso o fato de que muitas famílias têm deliberado para a escola a tarefa de educar seus filhos, que têm chegado cada vez mais despreparados, sem a mínima noção do que seja a convivência democrática em um espaço social.

Para quem é professor há pelos menos duas décadas, fica evidente o desgaste havido nas relações estabelecidas e o quanto, ano a ano, aumenta-se a taxa de alunos com dificuldades de aprendizagem ou com aprendizagem insuficiente. Estamos enfrentando uma crise nas relações sociais sem precedentes. Nossa sociedade está doente. Vive-se à beira do colapso, do esgotamento absoluto.

Não significa acreditar que um sistema profundamente complexo, como o é o universo escolar, teria todas suas mazelas sanadas apenas focando-se nas práticas necessárias à convivência democrática. Não, aqui não defendo o abandono de toda a experiência pedagógica até então acumulada, e que envolve, sim, questões estruturais como estabelecimento de currículos e utilização de técnicas pedagógicas, especialmente as inovadoras, como por exemplo, as também advindas do universo digital.

Entretanto, o ponto de vista que aqui se apresenta é o de que, para pensar uma escola da contemporaneidade, capaz de exercer, de modo eficaz, o seu papel na formação das próximas gerações, não bastam diretrizes curriculares, muitas vezes advindas de outras realidades que não a brasileira, e um apanhando de técnicas pedagógicas, ensinadas em cursos de formação. A complexidade que encerra o universo escolar pede mais! Pede a conscientização sobre a importância política que há na prática pedagógica para além do cumprimento mecânico e enfadonho de uma lista de conteúdos, utilizando malabarismos didáticos para parecer que temos a escola dos novos tempos (Freire; Mendonça, 2019).

Que escola para a democracia estamos preparando se muitos diálogos são suspensos, professores e alunos silenciados!? Apenas para citar um exemplo, em muitas escolas durante as últimas disputas presidenciais (eleições em 2022), professores foram orientados a “evitar o assunto” com os alunos para não “conturbar as aulas”. Sim, isso mesmo: não conturbar as aulas, tamanha a polarização política da sociedade àquela época! Como se fosse possível pensar a escola como não sendo parte do contexto político e social em que estamos inseridos. É como

se houvesse uma cisão entre a vida fora de escola, como toda a sua complexidade, e o universo artificialmente criado no ambiente de ensino-aprendizado focado no cumprimento de conteúdos acadêmicos bastasse para a formação crítica e cidadã de nossos alunos.

Será que estamos, de fato, vivendo um processo democrático, após 40 anos de fim do regime militar? Considerando as abundantes manifestações de intolerância que diariamente se observa no ambiente social, devemos nos perguntar se a escola tem preparado seus alunos-cidadãos para a democracia e na democracia. Ela tem sido efetivamente um local de livre expressão, que prepara para o respeito à diversidade em todas as acepções que esse termo possa ter? Há muito por fazer. Começemos pelo diálogo. O princípio de qualquer mudança parte da reflexão multilateral e de postura dialógica que possa vir de encontro às demandas atuais: nossas escolas pedem socorro.

Ao investigar discursos que circulam publicamente, que possamos ser capazes de também ouvir as vozes silenciadas em nosso cotidiano escolar, rumo à construção de um espaço/tempo em que todos possam participar, assumindo a parte que lhes cabe na mudança. Isso posto, apresento a seguir, meus objetivos de pesquisa.

1.1 Objetivos

Essencialmente, esta pesquisa definiu-se a partir da seguinte pergunta:

Quais as possíveis implicações para a escola contemporânea, das noções de democracia identificadas em discursos publicamente circulados nos *sites* Brasil Paralelo e Brasil de Fato?

Elaborada a pergunta (problema) de pesquisa, esperava investigar possíveis implicações dessas visões para a expressão de conceitos acerca do papel/propósitos da educação, circulados publicamente. Desse questionamento, advém os objetivos que apresento a seguir:

Objetivo geral

Identificar concepções de democracia e de educação em discursos publicamente circulados nos *sites* Brasil Paralelo e Brasil de Fato e analisar suas possíveis implicações para a escola contemporânea.

Objetivos específicos

i) Identificar enunciados publicamente difundidos nos *sites* Brasil Paralelo e Brasil de Fato, que (re)velam concepções de democracia e do(s) papel(is)/objetivo(s) da educação;

ii) investigar possíveis implicações dessas concepções de democracia (identificadas nas práticas discursivas) para a prática educativa.

1.2 Desenho de pesquisa e justificativa

Concebido como um projeto de cunho interdisciplinar, este trabalho teve seu desenho de pesquisa estabelecido a partir das contribuições advindas de áreas das ciências humanas e sociais, como a Educação, a História e a Sociologia, além de contribuições advindas dos Estudos da Linguagem.

Como procedimento metodológico, optei pela realização de um estudo feito a partir de um levantamento de dados etnográfico, realizado a partir da análise de enunciados resultantes de duas mídias digitais distintas: Brasil Paralelo⁹ (BP) e Brasil de Fato¹⁰ (BdF), *sites* de perfil informativo, tendo o primeiro, cunho educativo e de entretenimento, e o segundo, perfil jornalístico.

Definidos os objetivos a partir da pergunta de pesquisa, a próxima etapa foi determinar os procedimentos metodológicos a serem adotados, bem como planejar a revisão de literatura que comporia o referencial teórico da pesquisa. Essa etapa correspondeu ao que chamamos por elaboração do projeto de pesquisa, e foi realizada durante o primeiro semestre de 2023.

O capítulo a seguir, intitulado “Fundamentação teórica”, apresenta a revisão de literatura elaborada a partir da consulta a obras, escolhidas a partir do critério de relevância, que abordam o conceito de democracia e suas interfaces com a educação, como as obras de Apple *et al.* (2020), Saviani ([1983] 2021, 2024), Freire (1998, 2018), Freire e Mendonça (2019), entre outros. Também compõem a revisão de literatura, contribuições advindas dos estudos decoloniais (Nascimento, 2021; Queiroz, 2020; Mignolo 2003, 2008, 2017; Walsh, 2019), bem como estudos sobre temas pertinentes à noção de educação democrática/para a democracia (Cunha, 1999; Dourado, 2019; Mohr; Mohr, 2016; Hytten, 2019, Chauí, 2022; Engelke, 2022; Azzari, 2023), a exemplo de estudos sobre a escola sem partido (Penna; Queiroz; Frigotto, 2018) e sobre gestão democrática (Paro, 2000, 2007; Souza, 2009; Jacomini *et al.*, 2022; Barbosa *et al.*, 2023; Ruela Filho; Barbosa, 2024). Por fim, e não menos importante, a revisão de literatura ainda contempla os estudos bakhtinianos sobre discurso, feitos por Bakhtin e o

⁹ Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/>. Acesso em: 4 maio 2024.

¹⁰ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/>. Acesso em: 4 maio 2024.

Círculo (Bakhtin, 2022, 2018; Volóchinov, 2021) e, a partir desses, estudos de autoras como Brait (2006, 2021a, 2023a, 2023b, 2023c), Azzari (2017, 2023) e Grillo (2021, 2023).

O terceiro capítulo, referente à metodologia, apresenta os procedimentos adotados para a realização do levantamento e tratamento dos dados de pesquisa e, como já informado anteriormente, trata-se de uma pesquisa de metodologia interdisciplinar, exploratória, qualitativa e interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006). Para isso, optei pela realização de uma pesquisa bibliográfica (Silva, 2021; Souza, 2021) e o levantamento de dados realizado em duas mídias digitais (Brasil Paralelo e Brasil de Fato), feito a partir das contribuições da etnografia digital (Coletiva Ciborga, 2022). Para tanto, utilizei as ferramentas de busca dos *sites* analisados e considerei enunciados publicados entre janeiro de 2016 e dezembro de 2023. Ao todo, foram escolhidos oito critérios (termos ou descritores) de busca: democracia; democracia e educação; democracia e escola; gestão democrática; gestão escolar democrática; escola sem partido; escola cívico-militar; intervenção militar. Os *links* das postagens selecionadas foram organizados em planilhas, sendo desconsideradas a repetidas ou que não apresentassem relação direta com os objetivos e interesses de pesquisa.

Dessa forma, pude realizar uma busca/seleção do “macro” para o “micro”, realizando um refinamento, através dos termos de busca e da seleção das postagens de maior aderência aos objetivos da pesquisa. Todos os dados levantados permanecerão disponíveis para consulta, à disposição do público, seja na forma de quadros numéricos apresentados no corpo deste texto, seja por meio de *links* que permitirão acesso aos documentos produzidos durante a realização do estudo etnográfico digital.

Ainda sobre os procedimentos metodológicos, é importante esclarecer que os dados foram analisados a partir da perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo (Brait, 2006, 2021a, 2023a, 2023b; 2023c; Bakhtin, 2018, 2022; Azzari, 2017, 2023; Volóchinov, 2021; Grillo, 2021, 2023), sendo a análise do discurso (Destri; Marchezan, 2021) tomada como meio para analisar sentidos construídos, sejam por meio do dito e como também pelo não dito. A escolha se justifica pois, de acordo com Bakhtin (2018, 2022), (re)lido por Azzari (2017, p. 28-29), a linguagem tomada como prática social, é construída por enunciados em que “[...] vozes outras, ideologias outras, discursos alheios e próprios”, reverberam e encadeiam-se, “mesclando-se num ir e vir e no devir”.

Assim, pensar a linguagem como um fenômeno socialmente compartilhado, significa considerar que a “comunicação discursiva” é carregada de sentidos ideologicamente orientados e que, “[...]todo e qualquer relacionamento/interação (entre enunciador/contemplador e objeto

e/ou entre locutores) estará sempre sujeita a e permeada por questões de poder” (Azzari, 2017, p. 54).

Dessa maneira, apoiadas nas contribuições epistemológicas de Bakhtin e o Círculo, além das contribuições trazidas pela visada decolonial (Nascimento, 2021; Queiroz, 2020; Mignolo 2003, 2008, 2017; Walsh, 2019) e consubstanciadas pelas reflexões suscitadas pela revisão de literatura, as análises são apresentadas no quarto capítulo, intitulado “Análise e Discussão” no qual, além dos dados/análise de pesquisa, apresento as duas plataformas digitais: BP e BdF. Por fim, o último capítulo trará minhas considerações finais.

Apresentadas a contextualização e a organização do trabalho, a seguir, exponho a justificativa para esta pesquisa.

De meu ponto de vista, a temática aqui abordada se justifica por ser extremamente atual e apresentar impacto social, se consideramos fatos recentes ocorridos no Brasil. Como exemplo, cito o 8 de janeiro de 2023¹¹, nos quais grupos que se auto identificavam como “defensores da pátria e da democracia”, invadiram as sedes dos três poderes, no Distrito Federal, e praticaram atos de vandalismo, nos quais destruíram, em alguns casos de modo definitivo, bens do patrimônio nacional. Como já se sabe, as manifestações foram planejadas pelas redes sociais, que por sua vez, mobilizaram muitos simpatizantes do candidato derrotado nas eleições presidenciais de 2022, o então presidente, Jair Messias Bolsonaro.

De tal episódio¹², que representa um exemplo bastante pontual, pode-se depreender a necessidade de se trazer ao debate público o diálogo sobre que sentidos se constroem atualmente em nossa sociedade, acerca do que é democracia e de seu papel na manutenção de sociedades mais justas, já que pelo mundo inteiro ela tem sido posta em risco, e de modo constante, muitas vezes, a pretexto do que se convencionou identificar como “luta pela liberdade” e como um “exercício” de democracia, conforme discutido por Azzari (2023).

Outro exemplo mais recente, refere-se ao material didático digital (2023) adotado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP), na gestão 2023-2026, de Tarcísio

¹¹ Para saber mais a respeito, consulte [este artigo](#). Acesso em: 7 abr. 2023.

¹² Sobre movimentos nacionalistas e identidade, corrobora Castells (2018, p.100) ao apresentar o conceito de nação enquanto um constructo cultural presente nas mentes das pessoas, como parte de uma história coletiva e de projetos políticos comuns. Para o autor, sentimentos nacionalistas não dependem da presença ou regência de um Estado para existir, podendo emergir tanto das elites quanto das camadas populares. Por isso, não podem ser vistos apenas enquanto parte de uma estratégia política-oficial, que embora existente, não representa a única força capaz de influenciar os movimentos sociais refletindo, portanto, interesses por vezes distintos quando não conflitantes, a exemplo do que ficou exposto nas manifestações nacionalistas de 8 de janeiro de 2023 (em Brasília, DF). Há, dessa forma, uma visão menos conservadora e nada dogmática da ideia de Estado-Nação, enquanto uma força política inabalável. Para exemplos de nações sem ou contra o Estado, consulte Castells (2018, p. 82-100).

de Freitas, Republicanos, para subsidiar as aulas nas escolas paulistas, a partir de 2023, sob a gestão do secretário Renato Feder. Desde a implantação dos polêmicos slides pedagógicos, que devem ser usados e, se preciso, editados pelos professores, para que sejam adequados às necessidades locais, muitos debates surgiram. O primeiro caso foi a decisão da Secretaria de Educação em rejeitar os livros didáticos ofertados pelo Governo Federal, por meio do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), um programa de distribuição gratuita de livros e materiais didáticos para todos os estudantes de escolas básicas/públicas do território nacional, vigente desde 1937.

Diante da ampla e negativa repercussão, o secretário Feder retrocedeu, aceitou os livros, mas não renunciou à implantação do material didático digital. Desde então, uma polêmica tem sucedido à outra, como slides contendo informações equivocadas e distorcidas na abordagem de conteúdo¹³, uso de vídeo fazendo apologia ao Movimento Brasil Livre¹⁴ (MBL - movimento social político liberal-conservador brasileiro vinculado à direita, ativo desde 2014), e mais recentemente, o uso de conteúdo extraído do *site* Brasil Paralelo (alvo de polêmicas por distorcer fatos históricos¹⁵), para tratar do conceito de empreendedorismo¹⁶. Em resposta às denúncias, a SEDUC/SP declarou ter ajustado as informações ou as retirado dos slides, e que também realizaria a apuração sobre os eventuais responsáveis. Soma-se a tudo, o fato do governador ter feito, em período próximo, uma declaração pública de que é intenção da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo utilizar mecanismos de Inteligência Artificial (IA), ao invés de professores da rede, para produzir e/ou adequar os slides já disponibilizados aos alunos e docentes do estado¹⁷.

Com isso, identifiquei mais uma justificativa para a realização desta pesquisa: durante as análises de enunciados, encontrei informações criadas, inverídicas, no *site* do Brasil Paralelo, o que ratifica uma apreensão de que esse perfil esteja sendo usado como base de dados para construção do material didático que contribuirá (sabe-se lá como) para a formação de mais de quatro milhões¹⁸ de alunos paulistas.

Portanto, o estudo de discursos compartilhados em mídias digitais, por vezes mediadoras das relações sociais estabelecidas no ambiente off-line, representa o potencial de

¹³ Para saber mais, confira este [artigo](#). Acesso em: 8 maio 2024.

¹⁴ Para saber mais, confira este [artigo](#). Acesso em: 8 maio 2024.

¹⁵ Um exemplo recorrente é o fato da plataforma apresentar o Golpe de 1964 como uma “Revolução que foi benéfica ao país”.

¹⁶ Para saber mais, leia este [artigo](#). Acesso em: 8 maio 2024.

¹⁷ Para saber mais, leia esse [artigo](#). Acesso em: 8 maio 2024.

¹⁸ Dado fornecido pela própria Secretaria da [Educação](#). Acesso em: 8 maio 2024.

relevância científica deste trabalho. As reflexões advindas dos dados empíricos gerados no ciberespaço podem trazer contribuições para um melhor entendimento sobre a importância da vivência democrática nos ambientes escolares, meu local de trabalho por excelência, além de representar um campo de pesquisa que desponta de maneira promissora como terreno fértil para novas descobertas científicas.

Desse modo, foi meu desejo (re)visitar e (res)significar tais conceitos, à luz de referencial teórico, com o objetivo de contribuir para o debate público em prol de uma educação que promova uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Portanto, ao considerar que o entendimento do que seja uma prática democrática pode colaborar para a manutenção de uma cultura de paz, esta pesquisa apresenta, ainda, um caráter de urgência social¹⁹.

¹⁹ Considerando a influência que os discursos circulados pela internet podem exercer sobre a sociedade, a Profa. Dra. Anna Christina Bentes, da Unicamp, apresentou o webinar “*Threats to democracy: the impact of the language on national politics*”, promovido pela embaixada do Brasil em Berlim, em 24 de abril de 2023. Em sua fala, relatou episódios ocorridos recentemente no Brasil, a exemplo das invasões em Brasília em 08/01/2023, e defendeu a necessidade de se criar políticas de regulamentações para a garantia de discussões democráticas pela internet. Para saber mais a respeito, consulte [o vídeo](#). Acesso em: 15 maio 2023.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo a heteroglossia discursiva por seu fio condutor, e entendendo a linguagem como fenômeno sociocultural, este trabalho adota posições enunciativas enquanto um ato de dialogar com discursos alheios e meio de construir sentidos outros (Azzari; Amarante; Andrade, 2020). Por isso, recorro à concepção do dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 2018, 2022; Volóchinov, 2021) como aporte, por meio da contribuição de autores que têm se debruçado sobre a temática da relação entre educação e democracia, para construir novos sentidos para essa relação, premente aos dias atuais. Assim, este capítulo apresenta contribuições de diferentes vozes da atualidade que representam o anseio daqueles que têm se dedicado a fomentar o debate social, que jamais deixou de existir, mesmo nos tempos de repressão política e supressão de vários direitos civis.

Construir uma sociedade democrática é tarefa de todos nós. Todos, sem exceção. Entretanto, o que representa o conceito de democracia? A quem interessa a democracia? Qual a relação entre educação e democracia? Quais as implicações da noção de democracia circulante em nossa sociedade para o futuro da escola? Nossa escola é democrática?

Sem a pretensão de conseguir responder a todos esses questionamentos – seria demasiadamente ingênuo supor essa possibilidade, dado ao reconhecimento das tensões e contradições que as questões sociais encerram – apresento, a seguir, uma análise feita a partir da contribuição de pesquisadores que têm se dedicado a estudar as relações entre sociedade, democracia e educação. Meu objetivo não é outro que não o de também contribuir para o diálogo que já tem se estabelecido em vários setores da sociedade.

Contudo, entendo que seja importante, mesmo que brevemente, para início à discussão, retomar o conceito de democracia a partir da contribuição de cinco diferentes dicionários online e gratuitos: Dicio, Priberam, Aulete, Michaelis e Infopédia (2024). Adoto essa fonte, inicialmente, tão somente para me remeter a noções comumente acessadas pelas pessoas, quando se quer saber o que é algum conceito empregado cotidianamente. Por serem referências socialmente validadas para a reunião de definições e conceitos, os dicionários exercem, por vezes, importante papel de servir como diretriz ao público em geral. Por isso, há séculos, ajudam a compor o imaginário social na construção de sentidos sobre os mais variados temas, papel que na sociedade contemporânea tem sido grandemente exercido pelos dicionários *online*, facilmente acessados, especialmente os gratuitos.

Dessa forma, a consulta às definições rapidamente nos remete a noções de democracia bastante conhecidas pelo senso comum, como a de ser a representação de um poder que emana

do povo, a garantia de liberdade de expressão ou um sistema oposto a uma ditadura. Como dito, trata-se de concepções bastante conhecidas sobre um conceito histórico e complexo, que circulam socialmente e com bastante frequência pelas mídias, sejam as de cunho informativo ou social.

O conceito de democracia como sistema político nascido na Grécia Antiga (Dicio, 2024), no qual se previa a participação popular nas tomadas de decisão, bem como o surgimento da democracia moderna, baseada nos ideais de liberdade e igualdade, advindos com a Revolução Francesa (séc. XVIII), revelam seu caráter histórico, menos debatido no cotidiano, mas, nem por isso, desconhecido.

Também encontramos algumas definições de teor técnico, a exemplo daquelas apresentadas pelo dicionário *Michaelis - Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (Michaelis, 2024), que apresenta variantes para o conceito de democracia: autoritária, direta, econômica, industrial, liberal, política, popular e representativa. Além dessas, também encontrei mais uma definição, apresentada pelo dicionário *Infopédia - Dicionários Porto Editora* (Infopédia, 2024) que ainda traz a expressão “democracia cristã”, relativa à doutrina social da Igreja Católica que, como se sabe, teve uma atuação bastante representativa no Brasil de enfrentamento à ditadura militar (1964-1984) e na defesa dos direitos humanos àquela época (Arquidiocese, 2021).

Por fim, também é possível encontrar considerações sobre a liberdade exercida por meio do ato eleitoral, na realização de eleições populares, talvez a mais difundida entre as definições do que seja democracia, como se fosse possível alcançá-la apenas pela participação eleitoral (embora essa seja de imprescindível e inquestionável importância).

No campo acadêmico-científico, encontro a obra intitulada *Educação, Estado e Democracia no Brasil* (Cunha, 1999). O autor busca apoio no filósofo, político, historiador e escritor italiano Norberto Bobbio para apresentar o que chama de uma definição mínima de democracia, a saber: “[...] conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados” (Bobbio *apud* Cunha, 1999, p. 20).

Para Cunha (1999), sociólogo brasileiro, especialista em políticas educacionais, com foco em educação pública, a democratização da escola é tomada “[...] como meio para a democratização do acesso à cultura socialmente produzida” (Cunha, 1999, p. 15), o que nos permite inferir que escola e sociedade estão interrelacionadas na composição de parte de um grande todo que chamamos “nação”. Por essa razão, segundo o autor, para compreender como

se constroem as políticas públicas voltadas à educação é necessário antes considerar os cenários histórico, social e político em que se firmam as bases das relações sociais estabelecidas.

Assim, se desejamos compreender esse termo – democracia – “[...] tão celebrado quanto impreciso [...]” (Cunha, 1999, p. 20), é preciso considerar o contexto histórico recente, chamado por redemocratização ou transição para a democracia, situado na primeira metade dos anos de 1980, em que se teve o declínio da ditadura militar, instaurada com o Golpe de 1964 e a ascensão do regime democrático. Para melhor elucidação apresento, a seguir, uma breve cronologia que remonta à época do golpe militar.

Breve percurso histórico da democracia no Brasil a partir da década de 1960: avanços e retrocessos

1964. O Brasil vivenciou novo período ditatorial²⁰ por meio de um de Golpe Militar que garantiu ao Exército a permanência no poder até o ano de 1984. O presidente deposto, João Belchior Marques Goulart²¹ (Jango), havia assumido a presidência após a renúncia de Jânio Quadros, ocorrida sete meses após sua posse (Donato, 2000, p. 359-360). Seu mandato fora bastante conturbado, tendo, inclusive, o país experimentado o Parlamentarismo por um breve período, entre 1961 e 1963. Isso foi possível pela aprovação no Congresso Nacional de um Ato Institucional articulado pela ala política conservadora. A real intenção dessa articulação era a de restringir a atuação do novo presidente devido a sua proximidade com os setores populares da sociedade, a exemplo dos sindicatos e dos partidos progressistas (Donato, 2000, p. 360 - 361).

No contexto da Guerra Fria, num clima de profunda tensão política, propagou-se a ideia de que Jango queria transformar o Brasil numa República Socialista. Em 18 de março de 1964, em seu famoso discurso na Central do Brasil, o presidente anunciou as Reformas de Base. Consideradas pelos opositores como de inspiração socialista, essas reformas foram o estopim que veio a organizar nas grandes cidades, as manifestações contra o governo, como a da

²⁰ Em 1930, Getúlio Vargas assumiu a presidência da República, por meio de um golpe de Estado, após destituir Júlio Prestes, que fora eleito pela maioria dos votos. A primeira Era Vargas perdurou de 1930 a 1945. Devido a pressões exercidas por militares e pela sociedade civil, ele renunciou à presidência. Porém, eleito pelo voto direto, reassumiu-a em 1951. Suicidou-se em 1954 (Silva, 2024).

²¹ Antes, tinha sido vice de Juscelino Kubitschek (1956 -1961) e de Jânio Quadros (1961-1961).

“Marcha da Família com Deus pela Liberdade”²². Em 31 de março, as tropas do Exército Nacional seguiram de Juiz de Fora para depor o presidente, que preferiu deixar o país e se exilou no Uruguai (Donato, 2000, p. 361 - 362).

O Regime Militar durou cerca de vinte anos, e nesse período, o país teve presidentes com altas patentes militares, egressos das forças armadas²³. Foi um tempo marcado por grandes reformas, que trouxeram a expansão econômica do país, porém, também altos índices de inflação e desemprego, que foram se acumulando ao longo dos anos.

Sob o aspecto político, a sociedade viveu um forte e marcado período de repressão, em que representantes da sociedade civil foram presos, torturados e assassinados em nome da “ordem social”. Os chamados Anos de Chumbo representam a fase mais truculenta do Regime Militar e tiveram seu início em dezembro de 1968, com o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, que dava ao presidente da República os direitos de “[...] dispensar o Congresso, cassar mandatos, suspender o habeas corpus, regular e manter a repressão mobilizando órgãos oficiais” (Donato, 2000, p. 364).

Em 26 de fevereiro do ano seguinte, o Decreto-lei nº 477, que complementava o AI de dezembro de 1968, “[...] era ainda mais duro e tornava infratores todos que atentassem contra a ordem ditatorial em ambiente escolar, usando as dependências escolares para “fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública”” (Gama, 2018, p.179). Começaria, assim, uma longa fase de perseguições, prisão e tortura, de professores e estudantes, secundaristas²⁴ e universitários²⁵.

É preciso ressaltar que a atuação dos estudantes sempre se deu de forma bastante combativa – embora nem sempre coesa e organizada, já que durante os anos de ditadura militar, o movimento oscilou em diferentes conjunturas. Essas incluíram desde momentos de livre

²² Em 19 de março de 1964, aproximadamente 500 mil pessoas se reuniram na Praça da República, em São Paulo, para manifestar suas insatisfações com as medidas recém-anunciadas pelo governo federal. Para saber mais, leia este [artigo](#). Acesso em: 2 mar. 2024.

²³ Marechal Castelo Branco (1964-1967), Marechal Costa e Silva (1967-1969), General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), General Ernesto Geisel (1974-1979) e General João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985), (Donato, 2000, p. 360-367).

²⁴ À época, eram chamados de secundaristas os alunos que faziam o Segundo Grau, atual Ensino Médio nos dias correntes.

²⁵ Ao longo de sua história, o movimento estudantil sempre esteve engajado em diversos movimentos sociais. Entre outros exemplos, destacam-se: a “Campanha da Legalidade” (1961- em apoio à posse de João Goulart ao cargo de presidente da República), a “Frente de Mobilização Popular” (1962 - organização forjada pela união de organizações sociais e pela UNE, para discutir país afora, as reformas de base propostas por Goulart, que incluíam o acesso da sociedade à educação superior), a “Passeata do Cem Mil” (1968 - mobilização clamando por democracia, liberdade e justiça), a campanha pelas “Diretas-Já” (1984), as manifestações a favor do impeachment do ex-presidente Fernando Collor de Melo, “Fora Collor” (1992), além de outras mobilizações que ocorrem em consonância às demandas atuais (UNE, 2024).

expressão a momentos de franco enfrentamento, seguidos pelo silenciamento repressivo – especialmente nos períodos mais fechados do regime, vividos a partir da instalação do AI5 – e mais tarde, momentos de retomada, já nos anos finais do regime²⁶. Fato é que o movimento estudantil representa um dos setores sociais mais perseguidos em todos os anos de repressão civil (Santana, 2007)²⁷.

A partir da década de 1970, os presidentes seguintes tiveram seus mandatos marcados pelo início da abertura política. O AI-5 foi suspenso pelo General Ernesto Geisel, que iniciou o processo de reabertura lenta e gradual em favor da democracia, medida mantida pelo último presidente militar, o General João Batista Figueiredo (Donato, 2000, p. 366). O governo do general João Figueiredo também foi marcado por várias manifestações da sociedade civil, insatisfeita com os anos de repressão e de restrições aos direitos humanos, somados a uma profunda recessão econômica. Uma das concessões realizadas por ele, aos exilados e presos que haviam sido condenados por razões políticas, foi a Lei da Anistia, em 1979. Com efeito, os exilados retornaram ao país e os presos foram libertados, a exemplo do educador Paulo Freire.

Todavia, nenhum torturador foi punido e centenas de famílias seguiram sem receber informações sobre seus desaparecidos. Apesar disso, a lei abriu as portas do país para a volta à liberdade dos cidadãos que aqui viviam presos ou estavam exilados, o que, certamente, representou importante conquista rumo à redemocratização, como pontua Donato (2000, p. 367).

Posteriormente, nos anos finais do governo Figueiredo, surgiu um movimento que tomaria o país: o “Diretas-Já”, marcado por manifestações lideradas por políticos, estudantes e artistas. A campanha arrastou multidões às ruas, clamando pela volta das eleições diretas no país, sistema que, conforme se acreditava, deveria ser o pilar para a reconstrução da democracia. Entretanto, apesar da apresentação da Emenda Constitucional “Dante de Oliveira” à Câmara dos Deputados (propondo a restituição das eleições diretas no Brasil) representar o desejo de grande parte da população, ela não foi aprovada por uma diferença de apenas 22 votos. Seguiu-se a eleição indireta para presidente e, depois de vinte anos, um candidato civil foi eleito

²⁶ Nessa fase (1975-1980), os estudantes paulistas foram os primeiros a se destacar, sendo seguidos por colegas do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul (Santana, 2007).

²⁷ Em cerimônia recentemente realizada (26/08/2024), a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), da Universidade de São Paulo (USP), diplomou em ato simbólico e na presença de familiares, 15 ex-alunos mortos pelo regime militar (1964-1984). Tal ação é parte de um projeto coletivo, intitulado “Diplomação da Resistência”, cujo objetivo é reparar injustiças e afirmar a garantia de direitos humanos no Brasil, bem como preservar a memória coletiva. Ao todo, 31 ex-alunos terão sido diplomados, incluindo aqueles de outros cursos da universidade. Para saber mais, leia este [artigo](#). Acesso em: 26 ago. 2024.

presidente da República. Como resume Donato (2000, p. 368-369), finalmente, a democracia poderia voltar ao Brasil²⁸.

Contudo, outro revés surpreenderia os brasileiros: o presidente eleito, Tancredo Neves, foi hospitalizado às vésperas de sua posse, vítima de uma crise de diverticulite, que o vitimou dias depois, em abril de 1985. José Ribamar Ferreira de Araújo Costa (José Sarney), seu vice, assumiu a presidência. Selara-se a Aliança Democrática entre o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) de Neves, cuja origem era o antigo MDB e Partido Democrático Social (PDS), de Sarney, partido cuja base tinha sido a ARENA²⁹.

Foi um período de muitas expectativas para os brasileiros, que após 20 anos sobrevivendo à ditadura, ansiavam por mudanças o mais breve possível. Apesar do governo Sarney ter cumprido parte das promessas de campanha que envolviam medidas democratizantes no campo institucional-legal, a exemplo da Convocação de Assembleia Constituinte para a elaboração da nova Constituição (1987), e de ter num primeiro momento vivido uma onda de otimismo trazida pelo Plano Cruzado (1986), um pacote de medidas que visava uma estabilização econômica, que não veio, foi inevitável um sentimento geral de frustração popular. A instabilidade financeira pela qual passava o país após herdar do governo militar uma inflação descontrolada, associada a um déficit público que só crescia, fortaleceu a situação de ingovernabilidade, que em muito contribuiu para a volta de organizações políticas conservadoras de direita (Cunha, 1999, p. 27-30).

Assim, após o regime militar, Fernando Collor de Melo (o primeiro presidente eleito pelo voto direto) assumiu efetivamente a presidência da República, em 1990. Contudo, sob graves denúncias de corrupção em sua gestão, renunciou ao cargo para evitar um processo de *impeachment*. Em 1994, o vice-presidente Itamar Franco assumiu e concluiu o mandato com altos índices de aprovação popular (Donato, 2000, p. 369-371).

Nesse contexto, respirando os ares da redemocratização e da abertura política, pode-se observar o retorno e o protagonismo dos sindicatos e, também, de alguns espaços, como as escolas e universidades, que representaram importantes locais de ação e resistência. Também a

²⁸ De acordo com Cunha (1999, p. 22), três acontecimentos foram importantes para o reestabelecimento da democracia no Brasil: a eleição de Tancredo Neves (1985), a instalação da Assembleia Nacional Constituinte (1987) e a eleição direta para Presidente da República (1989).

²⁹ Em outubro de 1965 o governo militar estabeleceu rígidas normas de organização e funcionamento dos partidos políticos, conhecidas por Sistema Bipartidário. Dessa forma, apenas dois partidos passaram a existir na legalidade: o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), que representava a oposição, e o ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido conservador e de apoio ao regime. A medida durou até dezembro de 1979, período em que uma lei orgânica possibilitou novas agremiações, com a exigência de que todas iniciassem pela palavra “partido”. A intenção dessa medida era dividir a frente de oposição, já que surgiriam vários partidos depois de promulgada a lei (Cunha, 1999, p. 23-25).

Igreja Católica, por meio das Comunidade Eclesiais de Base (CEBs) e dos grupos a elas ligadas, como a Juventude Estudantil Católica (JEC) e a Juventude Universitária Católica (JUC), representou, com sua Teologia da Libertação³⁰, uma nova e alternativa forma de resistência, especialmente porque as comunidades religiosas cediam seus espaços (seguros) para que os movimentos sociais pudessem se estruturar, como lembram Apple e Gandin (2020, p. 182 - 187).

A essa época (início da década de 1980), surgiram partidos políticos socialmente comprometidos com a redemocratização, como o Partido dos Trabalhadores (PT), em São Paulo, cuja ênfase àquela época era a luta pelos direitos das camadas populares. Por isso, ao assumir a administração de Porto Alegre, em 1989, uma das primeiras medidas do PT foi adotar o Orçamento Participativo (OP)³¹, bem como a Escola Cidadã, cujos objetivos era realocar a aplicação de recursos para os bairros pobres, de modo que fossem aplicados a partir da participação popular na tomada de decisões – algo inédito no cenário histórico recente e que depois não teve plena continuidade, após o término daquela gestão (Apple, Gandin, 2020, p. 188-194).

Diante do exposto, não é difícil concluir que

[a] educação brasileira é herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial. Mesmo tendo deixado de existir, o escravagismo deixou marcas persistentes na escola atual, apensar do avanço do capitalismo no Brasil e de alguns períodos de maior abertura do sistema político (Cunha, 1999, p. 31).

São exemplos de alguns dos principais desafios enfrentados por diversas gerações que se dedicaram à educação no Brasil nas últimas décadas: altas taxas de analfabetismo, reprovação e evasão; a má distribuição e/ou aplicação de recursos públicos; formação inicial deficitária do corpo docente (somada à ausência parcial ou total de formação continuada); classes multisseriadas; prédios escolares mal conservados (ou mesmo em quantidade insuficiente); alunos em idade escolar fora da escola; segregação de alunos com necessidades especiais, discriminação religiosa e racial; descontinuidade dos programas de governo; ausência de uma base curricular comum; desigualdade de oportunidades acadêmicas entre alunos de escolas públicas e privadas; inexistência de planos de carreira docente e de gestões

³⁰ Espécie da associação da religião a ideais políticos progressistas que combatiam as injustiças sociais.

³¹ Baiocchi (1999), Wright e Fung (2003), Apple e Gandin (2020, p. 193-195) ressaltam que os aprendizados conquistados por meio dos OPs tendem a ser generalizados e aplicados a outros setores da administração, a exemplo do que se notou com o surgimento da Escola Cidadã.

democráticas; violência, entre outros. (Cunha, 1999; Freire; Mendonça, 2019; Apple, 2020b; Saviani, 2021, 2024).

Uma rápida consulta às mídias de informação ou base de dados científicos nos permite concluir que muitos desses problemas não estão plenamente superados até o presente, e por isso, ainda se fazem notar em muitas escolas brasileiras.

Nesse cenário, não é difícil supor a dimensão das expectativas populares em relação à implantação da Assembleia Constituinte (1987) no tocante à educação, já que os anos de ditadura foram marcados por silenciamento e controle. Àquela altura, já haviam passado mais de quarenta anos da promulgação da última Constituição Federal em um cenário democrático, pós-Estado Novo (1946), e só uma nova Constituição seria capaz de afastar os tempos sombrios das últimas décadas³².

Por isso, uma nova Constituição representava importante avanço para a conquista da democracia. Rapidamente, diversos setores sociais – universidades públicas e privadas, grupos políticos e religiosos, associações de professores, entre outros – se organizaram para defender seus interesses na elaboração do texto que, no ano seguinte, ficaria conhecido como a Constituição Cidadã, vigente até o presente momento (Cunha, 1999, p. 430 - 436).

Naturalmente, vários interesses estavam em jogo e havia conflitos ideológicos entre as diferentes pautas de negociação, especialmente entre grupos progressistas e conservadores. Apoiando-me em Cunha (1999, p. 437- 444), cito alguns exemplos: presença (facultativa) de ensino religioso nas escolas; repasse de verbas públicas para escolas/universidades privadas; distribuição de bolsas de estudo para alunos carentes estudarem em escolas privadas; gestão democrática compulsória nas escolas públicas e facultativa para as privadas; ausência de isonomia entre escolas públicas, confessionais, comunitárias, filantrópicas.

Segundo Cunha (1999, p. 444 - 455), embora o texto promulgado em 1988 apresentasse contradições na aplicação de seus artigos, por vezes priorizando instituições privadas, por exemplo, sem dúvida, trouxe importantes avanços. Cito, resumidamente, alguns exemplos: o ensino público, laico, gratuito e obrigatório; a proposição de gestão escolar democrática; a presença de políticas de valorização do magistério; o reconhecimento das línguas indígenas e

³² Além disso, há de se considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5.692/71) em vigor à época, tinha sido, de acordo com Cunha (1999, p. 474), “[...] o principal instrumento de política dos governos militares [...]”, responsável, em sua visão, por equívocos que contribuíram para a queda da qualidade da educação pública. Como exemplos, o autor cita a adoção do currículo profissionalizante e a diluição de disciplinas como língua portuguesa, história, geografia, física, química e biologia, aglutinadas, respectivamente, em frentes como: comunicação e expressão, estudos sociais e ciências.

a autonomia administrativa e de gestão financeira/patrimonial das universidades (que não deveriam dissociar ensino de pesquisa e extensão).

Passada a euforia da promulgação da Carta Magna de 1988³³, caberia aos estados reelaborarem seus próprios textos no prazo de um ano. Sobre a seção Educação, todas as constituições “[...] trataram dessa matéria de forma bastante diversa, em termos de extensão e de conteúdo: umas foram mais detalhadas; outras regularam questões específicas, e outras ainda almejavam apresentar um texto pedagógico” (Cunha, 1999, p. 455). Como resultado, pôde-se observar muitas incompatibilidades entre cada Constituição Estadual e a Federal, bem como entre as constituições estaduais (Cunha, 1999, p. 469).

Consoante Cunha, “[a] grande dívida contraída em termos da democratização da educação, determinada pelas formas possíveis pelas quais se desenvolveu a luta contra os governos militares, parece que será paga pelas gerações vindouras” (Cunha, 1999, p. 479). Assim, os descompassos presentes na trajetória da educação brasileira são marcados por avanços e recuos, muitas vezes regidos pelas negociações típicas da atividade parlamentar político-partidária (Cunha, 1999, p. 482, 484). Para o autor, embora seja do Estado o papel de propor medidas para a superação desse quadro, ainda é necessária a adesão popular, ocupando politicamente o papel que lhe cabe, bem como uma atuação diferenciada dos partidos políticos, para além de seus interesses parlamentares, bem como a existência de corpo docente política e profissionalmente engajado, em prol da construção de uma nova hegemonia.

Dessa forma, a existência de um cenário preponderantemente democrático depende de ações conjuntas que devem envolver estado, parlamentares e sociedade civil, raciocínio também compartilhado por Engelke (2022), para o qual os avanços e recuos pontuados acima por Cunha (1999) são descritos a partir do que o autor chama de movimentos (democráticos/antidemocráticos) ondulantes.

Considerando a construção da sociedade democrática enquanto fruto de um processo social, histórico e ondulante, caracterizado pela alternância de avanços e retrocessos, Engelke (2022, p. 59- 68) sugere que, para compreender a democracia brasileira, é preciso considerá-la desde a década de 1940, tomada a partir do contexto Sul Global – portanto, considerada de

³³ O leitor que viveu esse período, certamente, tem na memória a emblemática imagem do então presidente da Câmara dos Deputados e também presidente da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, Ulysses Guimarães (PMDB), segurando nas mãos erguidas, um exemplar da nova Constituição, em cerimônia que aconteceu no Plenário do Congresso Nacional, em 5 de outubro de 1988. Guimarães carregava as alcunhas de Senhor Diretas e Senhor Democracia, dada sua participação nos movimentos pró-democracia. Para saber mais, leia consulte a seguinte [página](#). Acesso em: 21 ago. 2024.

forma completamente díspar em relação ao estabelecimento da democracia norte-americana, por exemplo. Para esse pesquisador, as relações de países como Brasil, Paraguai, Bolívia, Honduras e Venezuela com a democracia não podem ser compreendidas a partir de teorias democráticas oriundas do Norte Global, uma vez que cada país latino vivenciou/vivencia processos democráticos/antidemocráticos particulares.

Com o objetivo de melhor compreender como tem se estabelecido tal processo no Brasil, Engelke (2022, p. 64) busca apoio nos estudos de Leonardo Avritzer (2018, 2019) para explicar as causas do processo de **desdemocratização ou erosão democrática**, pelo qual passamos em determinados momentos. Dessa maneira, por meio do uso da “noção de pêndulo democrático”, o autor ressalta que, em sua história política, o Brasil viveu momentos de forte otimismo tanto por parte das elites quanto das massas, bem como a alternância de momentos de profundo pessimismo, chamados antidemocráticos ou contrademocráticos.

Segundo Engelke (2022), os momentos de regressão pessimista favoreceram o surgimento do

[...] sentimento de apolítica que serviu de elemento encorajador para que a defesa de princípios antidemocráticos fosse publicamente autorizada como discurso legítimo, trazendo à tona ideais e desejos autoritários até então sublimados pelo pacto democrático da Nova República (Engelke, 2022, p. 65).

Tal inversão antidemocrática, comuns em diferentes períodos históricos, ao negar “[...] atributos como a negociação ou a coalizão, esvazia as possibilidades de construção democrática” (Engelke, 2022, p. 65) e passa representar riscos à manutenção da democracia. Por sua vez, a repulsa causada pelo sentimento de apolítica, gera o mal-estar responsável pela

[...] desvalorização das instituições democráticas, acarretando possível enfraquecimento da possibilidade de participação cívica e envolvimento em processos de participação democrática local, uma vez que tende a gerar um desinteresse ou até mesmo aversão às instituições e atores políticos democráticos (Engelke, 2022, p. 66).

Dá ser possível concluir que não é necessário apenas a existência de um golpe de Estado para a suspensão de um sistema democrático, pois a própria estrutura democrática pode sucumbir aos movimentos pendulares, responsáveis por processos de (des)democratização, presentes na história política brasileira, especialmente nos períodos pós-democratização (Engelke, 2022, p. 62). Isso nos permite concluir, conforme apresentarei adiante (2.3 - Gestão Democrática *versus* Escola sem Partido) que, por serem fruto de um processo social, os movimentos de (des)democratização sempre compuseram o tecido social, num ir e vir de disputas ideológicas marcadas por períodos de amplo enfrentamento (períodos ditatoriais), alternados por fases mais estáveis (períodos de redemocratização).

Porém, apoiando-me em Engelke (2022, p.64), especialmente quando apresenta o que chama de erosão democrática, acredito que se por um lado não podemos acreditar na existência de um processo efetivamente democrático, em amplo sentido (haja vista se tratar de um complexo fenômeno, social e ondulante), por outro lado, não devemos considerar os riscos envolvidos. Isso porque, a despeito de vivermos um regime presidencialista que oficialmente defende a democracia, todos sabemos que não se trata de algo simples, já que é comum observarmos manifestações antidemocráticas no cotidiano, inclusive no seio das instituições educacionais.

Tais manifestações antidemocráticas, embora em certa medida esperadas dentro da lógica de movimento histórico/social ondulante, podem representar, em determinados momentos, riscos à prevalência de visões/medidas democráticas, o que Engelke (2022) chama de processos de “erosão democrática”. Para esse autor, tais ações possuem potencial de intervir nos contextos políticos e sociais, tal qual fomentar golpes de Estado, porque criam brechas para o fortalecimento de pensamentos conservadores e/ou apolíticos, que passam a desacreditar nas instituições democráticas, deixando de apoiá-las e valorizá-las³⁴.

Nesse sentido, de acordo com Mohr e Mohr (2016), é preciso levar em consideração que os processos educacionais e sua relação com a experiência democrática no Brasil também se caracterizam por avanços, limites e contradições. Por isso, para compreender o emprego da palavra democracia, é preciso considerar diferentes épocas e contextos sociais, além, é claro, de diferentes locais/olhares através dos quais se busca definir o que venha a ser esse termo. Logo, não poderemos reduzir a prática democrática à participação nos processos eleitorais, mas considerar que uma sociedade democrática se constrói em várias instâncias (de modo não linear), o que também inclui processos educativos, especialmente aqueles desenvolvidos no âmbito escolar.

Em vista disso, Mohr e Mohr (2016, p. 10) lembram que “[a]s dificuldades que surgem no contexto escolar não são dificuldades restritas a este meio, sendo muito mais manifestações de problemas sociais, políticos e econômicos”, o que nos permite supor que experiências sociais, historicamente, têm se refletido nos ambientes escolares/acadêmicos.

Como exemplo do que defendem Mohr e Mohr (2016), apoio-me em Dourado (2019, p. 7) que, ao avaliar o impacto social e político da Constituição Federal de 1988, considera que ela “[...] avança no alargamento formal da cidadania e dos direitos sociais, entre eles a educação.

³⁴ Por exemplo recente, cito novamente as manifestações ocorridas em 8 de janeiro de 2023, em Brasília, DF, quando houve a invasão do Palácio do Planalto, do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal (STF). A meu ver, um evento que reflete o que Engelke (2022) nomeia por processos de “erosão democrática”.

A dinâmica política segue, contudo, demarcando, para a maior parte da sociedade, uma cidadania tutelada, restrita e funcional ou de segunda ordem [...]”, o que representa riscos à manutenção do Estado Democrático de Direito. Por isso, reafirmar a CF é fundamental para garantia de direitos sociais, defesa do Estado e das Instituições, bem como a manutenção de políticas públicas, a exemplo do Plano Nacional de Educação³⁵, a despeito de algumas de suas limitações (Dourado, 2019, p. 13-15).

Dessa forma, ante o exposto, em se tratando de um conceito complexo e essencialmente nascido e forjado em sociedade, além de historicamente marcado por avanços e retrocessos, a noção de democracia pode assumir diferentes sentidos, construídos a partir de diversos pontos de vista, encerrando em si muitas disputas ideológicas. Conhecer e problematizar tais sentidos relacionados à educação, representa a tônica e maior interesse deste trabalho.

Assim, vejamos a próxima seção.

2.1 Educação e democracia

Aprendamos ensinando-nos.

Paulo Freire (2019a, p. 244)

Dada sua longa e profícua atuação como educador e pesquisador, não poderia me privar de trazer para este trabalho as contribuições do pensamento freiriano (Freire, 1998, 2018; Freire; Mendonça, 2019), que há anos muito tem colaborado com as pesquisas do campo educacional.

O nome do educador Paulo Freire, reconhecido internacionalmente por seu trabalho e contribuições teóricas, dispensaria qualquer apresentação ou justificativa para compor o referencial teórico desta pesquisa. Entretanto, por se tratar de um *corpus* sobre educação e democracia, senti necessidade de, mesmo que de modo breve, relatar uma experiência vivida por Freire³⁶ há sessenta anos, bastante conhecida no ambiente acadêmico, mas que ainda segue desconhecida por muitos, o que explica um crescente recusa de setores mais conservadores da sociedade às suas contribuições.

³⁵ Fruto de intensos debates e disputas, envolvendo sociedade civil e parlamentares, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado no Congresso Nacional e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff por meio da Lei nº 13.005/2014, tendo vigência para dez anos e seguindo o disposto no Art. 214 da CF. Estabelece 20 metas e um conjunto de estratégias para a manutenção e desenvolvimento do ensino no Brasil, nas suas diferentes etapas e modalidades (Dourado, 2019, p. 8-9).

³⁶ Para conhecer a cronologia da vida de Paulo Freire, consulte o [site](#) do instituto que leva seu nome. Acesso em: 21 fev. 2024.

1963. Já atuando como professor, o pernambucano Paulo Freire liderou uma equipe de professores em uma experiência de alfabetização de adultos bastante exitosa, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte (RN). Em poucos dias, cerca de 300 camponeses conseguiram ler e escrever, mesmo que textos e palavras mais simples. Vale lembrar que a essa época o país tinha enfrentava altos índices de analfabetismo e evasão escolar. O sucesso da experiência inspiraria ações que comporiam o Plano Nacional de Educação (PNE), em elaboração pela equipe gestora de João Goulart (1961-1964), que em breve seria deposto no golpe militar de 1964.

O fato de Freire defender as habilidades de leitura e escrita como meio de conhecimento e consciência de mundo, capaz de libertar os oprimidos de situações de opressão, que é base fundante para a abordagem do letramento crítico, fez com que fosse um dos primeiros brasileiros presos e depois exilados pela Ditadura Militar. Nos dezesseis anos de exílio, morou em vários países, onde lecionou em universidades e trabalhou como consultor de governos para o desenvolvimento de programas de alfabetização, como aconteceu em países de África. Só retornaria ao Brasil em 1980, após a anistia aos presos e exilados políticos. Temos aqui um educador exilado por uma ditadura (que nos calou por vinte anos), com vasta experiência internacional, acadêmica-profissional, e que também por suas experiências pessoais, muito tem contribuído para a relação educação, democracia e sociedade.

Ao voltar do exílio, Freire atuou como docente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas, defendendo o que chamava de “educação humanizadora”. No último ano da década de 1980, aceitou o convite para assumir a gestão da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, por entender que teria esse compromisso ético de acordo com o que sempre defendera em suas obras (Mendonça, 2019, p. 28). O educador ocupou esse cargo por quase três anos, antes de voltar à escrita dos livros, mas não sem antes criar com sua equipe uma estrutura de gestão democrática, que seguiria adiante, pondo em prática os seus ensinamentos. Foi substituído por Mario Sergio Cortella, membro de sua equipe que ocupou o cargo até o fim do mandato de Luiza Erundina, em 1991 (Cortella, 2019, p. 325).

Nas palavras de Ana Maria Araújo Freire, educadora, segunda esposa de Freire (mais conhecida por Nita Freire),

[...] a gestão de Paulo Freire à frente da SMEd/SP é uma prova cabal e pungente de que o gestor público pode ao mesmo tempo escutar, delegar, dividir poderes e liderar grupos – mesmo imensos, como foram estes comprometidos com a educação da cidade-metrópole de São Paulo –, com tolerância, respeito, coerência e amorosidade. (Freire, 2019, p. 21).

De acordo com Mendonça (2019, p. 25), a experiência de Freire enquanto gestor público teve como eixo norteador a educação em direitos humanos – para pôr em prática o princípio de gestão democrática, tomado como um imperativo constitucional. Grandes desafios sempre foram uma constante na vida de Paulo Freire. Por isso, ao assumir a SEDUC/SP, encontrou uma série de problemas para administrar (ainda muitos comuns na rede pública dos dias atuais): escolas sucateadas e abandonadas; um modo de gestão vertical, distante e burocratizada; professores desencantados e desvalorizados; práticas descontextualizadas e/ou descontinuadas pela ausência de um projeto pedagógico eficaz; funcionários em desvio de função; professores contratados sem concurso público e, por isso, sem condições de ascender profissionalmente; além da ausência de um plano de carreira; de um projeto pedagógico comprometido e inclusivo, etc. (Freire, 2019b, p. 59-68).

Em muitas das entrevistas que concedeu à época, Freire defendia a necessidade de se oferecer aos alunos um ambiente bonito, seguro e acolhedor, como uma das premissas para mudar não só a “cara”, mas também a “alma” da escola, associando o estético ao ético: “[r]eparar, com rapidez, as escolas é um ato político que precisa ser vivido com consciência e eficácia”³⁷ (Freire, 2019c, p. 87). E assim, como alguém que chega em um espaço já operado segundo regras secularmente estabelecidas, o novo gestor da SEDUC/SP (gestão de 1989-1992) assumiu a árdua tarefa de fazer da escola um lugar plural, de acolhida e permanência, de respeito à diversidade e meio para a convivência democrática, justa e solidária.

Segundo relato daqueles que com ele conviveram, o educador conduzia os trabalhos sempre com otimismo e o mesmo respeito a cada um – o que já haviam se tornado a sua marca. Talvez por isso, fosse tão natural para Freire conceber uma forma de gestão em que todos eram importantes e deveriam ser ouvidos e considerados. Silenciado e exilado de seu país pela ditadura militar, fazia questão de ouvir criteriosamente a todos, pois acreditava ser o único caminho para a construção de uma escola democrática, acolhedora e de qualidade.

De acordo com sua visão, e em suas palavras,

[m]udar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidades científicas, zeladores, merendeiras etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário. (Freire, 2019c, p. 87).

³⁷ Em sua gestão, por meio de parceria com a UNICAMP, inaugurou, em 1990, o Projeto Gênesis da Informática, que inseriu computadores nas escolas e capacitou professores municipais para o uso da informática como recurso educativo (Freire; Mendonça, 2019).

A gestão de Freire frente à secretaria de educação da maior metrópole da América do Sul contou com a experiência de um líder que, àquela altura, já havia acumulado vasta experiência na área da educação e que sempre estivera ao lado de sua equipe na defesa de princípios que nortearam sua vida e prática como educador. Prova disso é o fato de que, ao deixar o cargo por entender que já havia dado sua contribuição³⁸, sua equipe seguiu atuando em conformidade com as orientações do antigo secretário, hoje patrono da Educação Brasileira³⁹.

Esse título representa o reconhecimento da trajetória e das contribuições desse brasileiro que segue recebendo homenagens, prêmios e títulos Doutor Honoris Causa, ofertados por universidades do mundo todo, e que figura entre os autores mais citados em trabalhos acadêmicos internacionais.

Entre suas conquistas para a rede pública municipal e que revelam nitidamente sua concepção de uma gestão democrática (Freire, 2019d, p. 71-76), cito algumas: reorientação curricular com estímulo à participação de cada unidade escolar nas proposições; formação docente permanente com ênfase em Direitos Humanos; convênios com universidades públicas e privadas para formação de professores e suporte técnico aos projetos; organização de grupos de formação, encontros e congressos; criação de conselhos (de escola, municipal e outros) para participação efetiva; construção, reforma e implementação tecnológica das escolas; melhora nos índices de permanência e aprovação de alunos; criação e estabelecimento do Movimento de Alfabetização (MOVA) e Pós-Alfabetização para a cidade de São Paulo; conclusão do Estatuto do Magistério Municipal como meio de assegurar direitos e valorizar os professores; melhor remuneração dos professores; envolvimento da comunidade para execução do plano orçamentário da secretaria de educação; fortalecimento de grêmios estudantis e da integração entre as diferentes secretarias municipais, para articulação de serviços e melhor atendimento à população.

O modelo de gestão democrática proposto e implementado por Freire e sua equipe, no final dos anos 1980, à frente da Secretaria Municipal de Educação paulistana, é resumidamente apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1. Gestão Democrática como um princípio constitucional.
Continua

**Gestão Democrática como um princípio constitucional na
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1992)**

³⁸ Freire já contava com setenta anos ao deixar o cargo.

³⁹ A Lei 12.612, de 2012, declarou [Freire](#) o Patrono da Educação Brasileira. Acesso em: 24 fev. 2024.

Quadro 1. Gestão Democrática como um princípio constitucional.

Conclusão

BASES	Reorganização curricular	<ul style="list-style-type: none"> ➤ participação de cada unidade escolar nas proposições; ➤ conselhos (de escola, municipal e outros); ➤ construção, reforma e implementação tecnológica das escolas; ➤ criação do Movimento de Alfabetização (MOVA) e Pós-Alfabetização para a cidade de São Paulo; ➤ fortalecimento de grêmios estudantis e da integração entre as diferentes secretarias municipais.
	Formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ênfase em Direitos Humanos; ➤ convênios com universidades públicas e privadas para formação e suporte técnico aos projetos; ➤ grupos de formação, encontros e congressos; ➤ conclusão do Estatuto do Magistério Municipal; ➤ envolvimento da comunidade para execução do plano orçamentário da secretaria de educação e melhor remuneração dos professores.

Fonte: Síntese própria elaborada com base em Freire (2019d, p. 71-76).

A administração popular de Freire fundamentou-se na dialogicidade, no comprometimento mútuo entre as partes. Para ele, o único meio possível na construção de um novo tempo-espaco escolar, em que a prática democrática representasse uma atitude constante na busca por uma escola de qualidade e para todos. Como educador, sempre acreditou na força da escola como um meio de mudança, em seu papel na construção de uma sociedade democrática. Suas ideias seguem atuais, e ainda hoje ecoam profundamente comprometidas com a realidade dos tempos atuais.

Em suas palavras,

[...] não é possível continuar falando em democracia e, ao mesmo tempo, nada fazer pela defesa da escola pública. Da escola pública séria, competente, aberta, democrática, em que a necessária autoridade da mestra, da diretora, jamais se alongue em autoritarismo e a liberdade dos educandos jamais se torne licenciosidade. (Freire, 2019e, p. 121).

Para ele, a educação, não necessariamente partidária, é por si, um ato político, o que significa que todo professor deve ter consciência sobre o papel de sua prática enquanto um ato social e histórico. Assim, as escolas são indispensáveis à transformação social por meio de práticas democráticas, o que explica sua preocupação em estruturar sua gestão quando secretário de educação sobre duas bases principais: reorganização o curricular e formação continuada de professores (Freire, 2019f, p. 33-44).

Em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*⁴⁰, considerada uma de suas contribuições mais importantes, Freire (1998, p. 78) apresenta sua visão do que

⁴⁰ Obra publicada pela primeira vez em 1996 e, atualmente, está em sua 74ª edição (set. 2019).

venha representar o caráter político do educador, não tomado a partir do senso comum, que nos faria pensar em associações a partidos políticos, mas a partir da consideração da não neutralidade da práxis educativa. Isso significa afirmar que todo professor, seja ele progressista ou conservador, realiza a todo momento escolhas motivadas por razões ideológicas, mesmo que não se dê conta disso.

Isso quer dizer que o papel do professor vai muito além do ensino de conteúdos. Estando as relações dentro do universo escolar social e historicamente situadas, seria ingênuo considerar que há, por parte dos que fazem educação, neutralidade absoluta em suas escolhas, entendimentos e ações. É justamente aí que reside um aspecto central da visão freireana: a consideração de que o fazer educativo deve, por excelência, primar pelo respeito, ética, liberdade (sem confundi-la com licenciosidade), autonomia, comprometimento e responsabilidade (Freire, 1998, p. 104-107).

De acordo com Freire, a visão de educação enquanto ato político tem o poder de transformar a realidade, injusta e limitante, em uma realidade outra. Nesse cenário, deseja-se que o diálogo possa existir como meio de entendimento entre os diferentes, em que haja entre as partes um respeito capaz de se indignar com as desigualdades e todas as formas de exploração humana, contra toda forma de conveniente e limitante de comodismo, nomeadas posições dogmáticas (Freire, 1998, p. 151).

Em suas palavras,

[a] professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto pela vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente como vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido (Freire, 1998, p. 127).

É justamente sobre essa visão tão pontual sobre o “ser no mundo do professor” que se apoia a pedagogia freiriana. Ao longo de toda sua vida como teórico e pesquisador, Freire atuou como professor e, por isso, sua sensibilidade privilegiada sempre soube enxergar alternativas outras para a prática educativa, onde prevalecia a desesperança. Daí a valorização que sempre reservou aos professores, em relação à sua formação assim como ao currículo, enquanto meios de superação de visões obsoletas e, por isso, limitadas, sobre a relação entre a escola e a sociedade.

Sua visão da prática educativa, comprometida com a esperança, pode ser comparada à proposição de Hytten (2019, p. 3-5), segundo a qual, a esperança deve ser tomada não apenas com um desejo, expressão da subjetividade, mas como uma estratégia de intervenção no mundo,

como meio de combater a polarização e de construir pontes entre diferentes posições ideológicas⁴¹. Para a pesquisadora, professora em Greensboro (EUA), especialista em educação voltada aos direitos humanos, as escolas podem representar locais para construção coletiva de uma noção de democracia comprometida com o outro e com um mundo melhor, sendo, portanto, um meio para a expansão do senso de coletividade.

Apoiada em Dewey (Hyttten, 2019, p. 10-11), Hyttten defende a noção de democracia que esteja além da convencional visão de justiça social tomada como forma de governo, mas que também envolva a colaboração entre as pessoas, engajadas na solução de problemas enfrentados, em busca da equidade. Em outras palavras, também baseada em outros autores (como James Beane, Naoko Saito, Steven Fesmire e Shawn Ginwright), Hyttten considera que é possível cultivar formas de uma esperança que possa ser crítica, democrática, ativista e pragmática, por meio do diálogo e do aprendizado social (desenvolvimento do senso de comunidade sustentável).

Considerando especificamente o currículo escolar, a autora supracitada defende pensá-lo ser para favorecer ações cooperativas, deliberativas e democráticas, que revelem engajamento político no combate ao individualismo para favorecer as conquistas coletivas e a superação de injustiças (Hyttten, 2019, p. 20). Assim como Freire, Hyttten assume uma postura otimista ao considerar que a esperança ativa e crítica que defende possa ser contagiosa e quebrar históricos padrões sociais, por meio de uma cultura de ação. Isso ainda significa considerar o papel e importância das políticas públicas que, comprometidas com a construção de um mundo pacífico e socialmente justo, possam adotar medidas legais para o cultivo de uma “esperança engajada”.

Também considerando o papel sócio-histórico da educação, Saviani (2021, p. 64) lembra que a sua “[...] contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática global.” Para o filósofo da educação, a prática pedagógica tem seu ponto de partida na prática social e da mesma maneira, seu ponto de chegada de tal forma que, segundo sua visão, o grau de democratização na escola está diretamente relacionado ao contexto social em que está inserida (Saviani, 2021, p. 64).

Assim como o educador Paulo Freire, o também professor, Saviani (2021, p. 66-70), considera indissociável a relação entre educação e política⁴². Embora as considere como

⁴¹ “Cultivating democratic hope as a strategy for intervening in the world is an antidote to cynicism, passivism, and despair. It is also a strategy for combating persuasive polarization and helping to build bridges across lines of ideological difference” (Hyttten, 2019, p. 3-4).

⁴² Importante sempre lembrar que política, nesse contexto, não significa partidarismo.

elementos distintos, com características próprias, para ele, ambas integram uma mesma prática: a social. De acordo com sua visão, a dependência é recíproca: as escolas dependem de normativas e deliberações políticas para existir e realizar seu trabalho, ao passo que as práticas políticas só são possíveis a partir da existência de cidadãos que possuam acesso à informação, ou seja, a partir da socialização do conhecimento.

Ainda de acordo com Saviani (2021, p. 72), é necessário considerar a prática pedagógica como um meio de exercício político da educação, o que corresponde afirmar que [...] realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (Saviani, 2021, p. 70). Por essa razão, as práticas pedagógicas são tão importantes, considerando-se que, socialmente, podem (e devem) ser um processo de passagem da desigualdade à igualdade e, por isso, um processo democrático (Saviani, 2021, p. 62).

Ainda de acordo com o autor (Saviani, 2021, p. 52-53), por estar diretamente relacionada ao contexto social, a educação pode assumir um papel decisivo na transformação da sociedade na qual está inserida. Daí considerar a possibilidade de existência de uma pedagogia revolucionária (histórico-crítica), por ser crítica às condições de desigualdade social, e não sua cúmplice e mantenedora. Nesse contexto, a atuação do professor, consciente do papel político que pode assumir sua prática, ganha significativa importância, já que

[...] não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico (Saviani, 2021, p. 63).

Apoiando-se em Gramsci e Marx, Saviani (2021, p. 28), lembra que as práticas sociais refletem anseios e conflitos de seu tempo, que se fazem notar, inclusive, no contexto educacional. Assim, considerando os meados do século XIX, período da ascensão da burguesia à classe dominante, ele lembra que o surgimento da ordem democrática estruturou os sistemas nacionais de ensino de modo a defender a existência de escola para todos.

Por isso,

[e]scolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para consolidação da ordem democrática (Saviani, 2021, p. 33).

Com a escola burguesa, surge a chamada pedagogia tradicional, baseada na instrumentalização das camadas populares focada na transmissão de conteúdos por meio de um método majoritariamente expositivo, inspirado pela visão da ciência moderna. No início, tudo

parecia resolvido, mas com o passar dos tempos, o que se observou foi um movimento questionador, uma onda de contestações àquela que, embora tenha surgido como defensora dos anseios populares, na prática, havia se transformado num aparelho ideológico a serviço da burguesia, inculcando nas gerações que se sucederam princípios que regiam a ordem burguesa (Saviani, 2021, p. 22-23).

Nas primeiras décadas do século XX, inspirado por movimentos que ganhavam força no cenário europeu, surge no Brasil o movimento que ficou conhecido por Escola Nova, cuja característica principal foi uma dura crítica à transmissão de conteúdos, essência do trabalho pedagógico até então desenvolvido. A prática pedagógica dos novos tempos deveria conceber o processo educativo não a partir da transmissão, mas da obtenção de conhecimentos, como se o trabalho pedagógico pudesse se realizar nos moldes de uma metodologia de pesquisa científica, o que, na visão de Saviani (2021, p. 38, 43), provou-se uma falácia. Segundo ele, ao negar a importância dos conteúdos na base pedagógica, tentando transformar um ensino em um processo de pesquisa, a Escola Nova representou um novo meio desigualdade social, ou seja, revelou-se antidemocrática ao aprimorar o ensino das elites e rebaixar o nível de ensino das camadas populares.

Para o autor,

[...] nós estamos hoje, no âmbito da política educacional e no âmbito do interior da escola, na verdade, nos digladiando com duas posições antiéticas que, geralmente, são trazidas em termos do novo e do velho, na da pedagogia nova e da pedagogia tradicional (Saviani, 2021, p. 31).

Em outras palavras, e de acordo com Saviani (2021, p. 5-28), a pedagogia tradicional revelou-se antiética na medida em que transformou a escola num aparelho ideológico hegemônico de modo a, por meio dos conhecimentos partilhados, manter o poder concentrado nas mãos dos que já o detinham. Isso significa afirmar que os menos favorecidos, embora tenham passado a ter direito de acesso à educação pública e gratuita, enquanto reflexo da onda democrática que cresceu com a ascensão burguesa, permaneceram à margem da sociedade, na medida que as políticas e metodologias educacionais passaram a defender e garantir os interesses da hegemonia dominante.

Por outro lado, a Escola Nova também manteve o sistema excludente e, portanto, antiético e antidemocrático ao priorizar uma metodologia amplamente voltada aos procedimentos e não aos conteúdos. Isso acabou, mais uma vez, por favorecer as camadas sociais privilegiadas que, comparadas às humildes, sempre tiveram acesso à informação e ao conhecimento, por estarem inseridas em ambientes culturalmente mais favoráveis. As escolas

da rede oficial continuaram a trabalhar em parte de acordo com a metodologia tradicional, no tocante à transmissão de informações (que se tornaram rarefeitas), mas foram afetadas pelo afrouxamento da disciplina, uma consequência das novas propostas (Saviani, 2021, p. 54).

Sobre a nova abordagem destinada às camadas populares em relação aos conteúdos, Saviani (2021, p. 38) apresenta sua crítica ao afirmar que “[...] se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido [...]”. Além disso, o autor acredita que o desconhecido, aqui referindo-se aos conhecimentos do porvir, devam ser uma construção socialmente validada, uma forma de garantia de acesso aos conhecimentos dos privilegiados, e não um processo de construção individual: “[...] dominar os que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2021, p. 45).

Entretanto, aqui cabe ressaltar que, embora pertinente, a visão do autor supracitado (re)apresenta o risco de repetirmos (mesmo que involuntariamente), a retórica liberal das classes dominantes, se (re)tomarmos os saberes hegemônicos por válidos e legítimos, como via única de acesso à democratização do conhecimento. Portanto, se em conformidade com Saviani (2021, p. 45), por um lado, é preciso garantir aos subalternos acesso aos conhecimentos dos dominantes como “condição de libertação”, por outro, não se deve desejar que essa via seja unidirecional. Por isso, é preciso considerar a existência de trocas dialógicas que também movam as elites em direção ao acesso, ao reconhecimento e à saberes ora considerados “periféricos” para, com isso, ter-se a possibilidade de democratização ao acesso das diversas cosmologias. Esse raciocínio dialoga com o pensamento freiriano (Freire, 1998), segundo o qual as pedagogias devem valorizar os saberes de origens dos educandos e não os ignorar.

Para Saviani (2021, p. 53), a partir da superação desse dilema educacional e social (antiético e antidemocrático), é possível conceber uma visão para além dos métodos novos e tradicionais. Por isso, propõe o que chama por “teoria da curvatura da vara”⁴³ (Saviani, 2021, p. 46), na defesa do que considera ser a pedagogia revolucionária e, por isso, democrática. De acordo com tal proposta, é necessário rever a “curvatura da vara” (aqui entendida como uma equivocada desvalorização dos conteúdos pelas pedagogias novas) de modo a valorizar o trabalho dos conteúdos em prol do que chama por pedagogia revolucionária, de perfil crítico e, portanto, sócio-histórico. Assim, é justamente na socialização do conhecimento que reside a importância política da educação (Saviani, 2021, p. 70).

⁴³ De acordo com Althusser (1977, p. 136-138 *apud* Saviani, 2021, p. 30), ela foi enunciada por Lênin, de modo metafórico, quando criticado por seus posicionamentos, ao afirmar que para corrigir uma vara curva, não bastava colocá-la na posição vertical, mas sim, curvá-la ao contrário.

Recentemente, por ocasião do aniversário de 40 anos (completados em 2023) de lançamento de *Escola e Democracia*, de Saviani, o autor revisitou o contexto sócio-histórico no qual cunhou o termo Pedagogia histórico-crítica (PHC), em sua opinião, a maior contribuição histórica da obra. Além disso, retomou e reapresentou as ideias centrais que a sustentam. Por isso, o autor reafirma que somente uma pedagogia revolucionária, voltada à transformação social e, portanto, para além da “curvatura da vara”, será capaz de enfrentar e superar o conflito de classes e a desigualdade social (Saviani, 2024, p. 9). Para o pedagogo, a prática educativa⁴⁴ deve estar em sintonia com as práticas sociais, o que significa considerar, passadas quatro décadas, que a garantia de acesso aos ambientes virtuais durante a formação discente (Saviani, 2024, p. 14), por exemplo, seja hoje um meio de exercício da cidadania, bem como forma de expressão de uma educação que se deseja democrática.

Tomando o papel do conhecimento na formação discente, aliado à atuação (ética e política) docente, Freire (1998, p. 106-110) ressalta que não pode haver dicotomia entre o ensino dos conteúdos e a formação ética dos educandos: teoria e prática devem compor um todo integrado, no qual o conhecimento partilhado, não de forma mecânica entre as partes, possa colaborar para uma prática educativa progressista, crítica e democrática.

Nesse sentido, por meio de suas agências governamentais, o Estado representa as políticas públicas adotadas no tocante à organização do conhecimento oficial a servir como base referencial ao trabalho realizado no contexto escolar. Para Apple (2020a, p. 18), tem-se aí um espaço de lutas, de embates ideológicos, que refletem em que medida a democracia é vivida na escola.

Considerando a política em seu sentido estrito, Apple (2020b, p. 251) acredita

[...] que precisamos, então, é de uma política tanto vertical quanto horizontal. Verticalmente, há que se engajar em cada nível em ações significativas, visando interligar esses níveis como partes de um movimento mais amplo de construção e defesa de formas críticas de deliberação democrática. Horizontalmente, em cada nível há múltiplas dinâmicas de poder que precisam ser consideradas, com ações substantivas de apoio dos movimentos e em busca de alianças em torno de políticas de redistribuição, reconhecimento e representação. Classe, gênero, sexualidade, raça, capacidade, idade, degradação ambiental e outras formas de “diferença” são encaradas, então, não como divisivas, como impedimentos, mas como recursos que devem ser mobilizados conjuntamente pelo trabalho árduo sempre que possível (Apple, 2020b, p. 251).

Disso decorre a importância em se considerar a relação que há entre política (pública), aqui entendida enquanto ações governamentais, e educação, na construção de uma sociedade

⁴⁴ Quarenta anos depois, Saviani (2024, p. 6) retoma e utiliza o exemplo da “curvatura da vara” como metáfora para defender uma pedagogia que considera revolucionária (PHC) e que possa superar tanto a pedagogia tradicional quanto a nova (proposta pela Escola Nova).

democrática. Por isso, Apple e Gandin (2020, p. 179-180) utilizam a expressão “construção de sistemas educacionais democráticos” para referirem-se à mudanças estruturais que ocorreram ao longo de dezesseis anos (1989-2004) na gestão municipal de educação de Porto Alegre, RS⁴⁵.

A experiência porto-alegrense é tomada como um entre outros exemplos possíveis, seja em contexto internacional ou local, de como práticas institucionais podem contribuir para mudanças estruturais, mesmo que, como se possa supor, represente uma tarefa demorada e difícil. Vejamos o caso para compreender o que defendem os autores.

Inspirada pelo sucesso da experiência de gestão baseada no Orçamento Participativo (1989), cujo objetivo era aplicar recursos nos bairros periféricos a partir da participação popular na tomada de decisões, a administração de Porto Alegre (PT) implantou, em 1994, o projeto Escola Cidadã. Com ele, houve o fim da administração (tradicional) distante das diversas comunidades e de suas necessidades particulares.

Tendo por princípio base o protagonismo popular,

[o]s objetivos básicos do projeto – democratização do acesso à escola, democratização do conhecimento e democratização da governança – eram coletivamente trabalhados através da Assembleia Constituinte, uma estrutura participativa especialmente criada para estudar e definir esses objetivos (Apple; Gandin, 2020, p. 196).

Como medida de garantia democrática de acesso (e permanência) à escola, foram construídas novas unidades, especialmente nas regiões periféricas; implantados Ciclos de Formação, cujo objetivo era superar a realidade de reprovação e abandono da escola pelas crianças egressas das camadas mais pobres; criados Grupos de Progressão para ajustar as discrepâncias entre a idade dos alunos e seu aprendizado; implantados Laboratórios de Aprendizado para favorecer alunos com problemas mais graves de aprendizagem e professores, na melhoria da qualidade de suas aulas regulares; criadas Salas de Integração e Recursos, voltadas aos alunos com necessidades especiais (Apple; Gandin, 2020, p. 197 -200).

Visando a democratização do conhecimento, o projeto concebeu uma nova estrutura curricular proposta a partir de “complexos temáticos”,

[...] uma forma de ter toda a escola trabalhando num tema gerador central, a partir do qual as disciplinas e diversas áreas do conhecimento vão estruturando o foco dos seus conteúdos em um esforço interdisciplinar (Apple; Gandin, 2020, p. 202).

Por tomar os problemas sociais (reais, concretos) como ponto de partida para a prática pedagógica, o que incluía, sobretudo, a seleção de conteúdos, essa abordagem lidava com três

⁴⁵ Ao longo de quatro mandatos consecutivos (1989-2004), a prefeitura de Porto Alegre esteve sob o comando de uma coalizão de partidos de esquerda, liderada pelo Partido dos Trabalhadores, período apresentado pelos autores como exemplo de gestão educacional democrática.

questões da pedagogia tradicional consideradas problemas, a saber: a fragmentação dos conteúdos e sua aparente neutralidade, além da aparente desvalorização dos conhecimentos produzidos pelas comunidades periféricas. Por isso, consoante Apple e Gandin (2020, p. 201-203), o trabalho realizado pode ser tomado como “exemplo de intervenção política”.

O terceiro e último objetivo da Escola Cidadã é representado pela governança democrática que, através da Assembleia Constituinte (responsável pela definição de objetivos e decisões administrativas), viabilizou o protagonismo do Conselho Escolar⁴⁶, cujo papel era “[...] promover a democratização no processo de tomada de decisões e na gestão do ensino em nível bem local” (Apple; Gandin, 2020, p. 206).

Apple e Gandin (2020, p. 207-208) pontuam outro mecanismo de governança adotado que se dá pela eleição do gestor escolar pela comunidade – um meio de garantir a gestão democrática a partir das bases. O modelo de gestão democrática proposto e implementado pela Secretaria Municipal de Educação porto-alegrense nos anos 1990⁴⁷, por meio da Escola Cidadã, é retomado e apresentado, resumidamente, no quadro a seguir (Quadro 2).

Quadro 2. Escola Cidadã – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

Escola Cidadã – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (1994 – 2004)		
OBJETIVOS	Acesso democrático à escola	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construção de escolas; ➤ Ciclos de Formação; ➤ Grupos de Progressão; ➤ Laboratórios de Aprendizado; ➤ Salas de Integração e Recursos.
	Democratização do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Complexos Temáticos.
	Governança democrática	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Assembleia Constituinte; ➤ Conselho Escolar; ➤ Eleição do Gestor Escolar.

Fonte: Síntese própria elaborada com base em Apple e Gandin (2020, p. 195-208).

Os pesquisadores Apple e Gandin (2020, p. 208-221) observaram, após o término da gestão de orientação democrática (1994-2004), a presença de preocupações locais com os

⁴⁶ Em sua composição deveria ter eleitos: professores, funcionários, pais e estudantes, além de um integrante da administração, geralmente o gestor ou gestora da escola. Basicamente, suas funções eram consultivas, deliberativas e de monitoramento, incluindo a aplicação de recursos financeiros, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação para as escolas (Apple; Gandin, 2020, p. 206-207).

⁴⁷ Após o término da gestão petista, foi observada descontinuidade no tocante a algumas ações implantadas com a Escola Cidadã – o que é algo muito frequente no cenário político brasileiro durante as transições de gestão entre partidos conservadores e progressistas. Entretanto, o que se notou foi a prevalência de boas práticas em relação ao que deixou ou quase deixou de existir.

interesses e necessidades das escolas, que permaneceram mais conservadas, se comparadas às unidades escolares mantidas pelo governo do estado. Também houve preocupação das gestões posteriores em oferecer formação continuada aos professores, além da manutenção de política salarial e remuneração de horas de estudo e planejamento das aulas.

Por outro lado, os Conselhos de Escola saíram enfraquecidos após as transições, com baixa adesão e envolvimento das comunidades, e os Ciclos de Formação passaram a ser questionados como uma medida eficaz para garantir uma educação democrática de qualidade. Aliado a esses fatos, muitos professores demonstraram compreender que, segundo a proposta pedagógica da Escola Cidadã, deveriam esperar o mínimo de seus alunos no tocante às conquistas cognitivas, o que se refletiu em baixo desempenho acadêmicos dos alunos. Por fim, por ausência de suporte das gestões posteriores, descrentes sobre a eficácia do trabalho a partir de Complexos Temáticos, eles praticamente deixaram de existir. Contudo, alguns professores seguiram trabalhando a partir dos Temas Geradores, da pedagogia freiriana, que não representam a mesma proposta dos Complexos Temáticos⁴⁸.

A experiências relatadas por Apple e Gandin (2020) sobre a “construção de sistemas educacionais democráticos” na rede municipal de educação de Porto Alegre (Orçamento Participativo e Escola Cidadã), assim como a experiência de gestão democrática implantada por Freire (Freire; Mendonça, 2019), na rede municipal de São Paulo, representam exemplos bastante robustos e recentes sobre a importância das políticas públicas. Elas podem assumir um papel determinante para subsidiar a construção e a manutenção de uma escola que seja como Hytten (2019) defende: um espaço de combate ao individualismo na conquista de atitudes coletivas e democráticas.

Diante do exposto, não há como negar o quanto os espaços educacionais, sejam escolas básicas ou centros universitários, detêm um papel político, social e histórico muito claro, bem como esclareceu Saviani (2021), ao considerar, assim como Freire (1998), o “fazer educação” como um ato político. Essa postura é ratificada por Apple e Gandin (2020) que, considerando

⁴⁸ De acordo com Apple e Gandin (2020, p. 204-205), o trabalho com Complexos Temáticos refere-se a um novo formato de organização curricular, proposto a partir da escolha de um tema geral e de subtemas a ele relacionados. Trata-se, portanto, de uma proposta de organização curricular que parte da realidade onde está inserida a escola para atingir, de modo interdisciplinar, os conteúdos oficiais. O trabalho com os Temas Geradores de Freire (Costa; Pinheiro, 2013, p. 37-44), embora também privilegiando a realidade como ponto de partida, representa um método (procedimentos) de ensino, uma nova pedagogia que, a rigor, também vai em busca dos conteúdos oficiais. Há, certamente, grande semelhança entre ambos. A diferença básica reside na finalidade imediata de cada um: reorganizar o currículo oficial (Complexos Temáticos) e propor numa nova abordagem pedagógica (Temas Geradores).

a escola como um espaço de disputas ideológicas, também acredita na força propulsora da educação para a construção de uma sociedade democrática.

Para Saviani (2021), a prática pedagógica entendida como um ato político, deve ser considerada a alternativa viável para a superação da desigualdade que, como sabemos, assola nosso país. Como pesquisador e filósofo das temáticas educacionais, ele defende a importância de se considerar a organização curricular para que a efetiva socialização do conhecimento, que historicamente tem estado ao alcance, de fato, das camadas sociais privilegiadas.

De acordo com Apple (2020, p. 228b), “[d]ada a natureza de nossas sociedades, há e sempre haverá contradições e conflitos mais gerais e, portanto, também na Educação.” Por isso, pode-se concluir que, se a democracia é um construto social, historicamente situado, e não se deve prescindir de considerar que escola – local privilegiado para práticas sociais – é também espaço de disputas ideológicas, especialmente quando o assunto é democracia.

De modo complementar, Saviani (2021, p.53), defensor da pedagogia crítica⁴⁹, afirma que “[...] a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade”. Para ele, a escola pode ser um elemento importante e, por vezes, decisivo para a transformação social, opinião compartilhada por Freire (2019g, p. 260), quando afirma que “[é] no conflito, sendo enfrentado, que crescemos em nossa capacidade de contestar, respeitar e transformar”.

Assim, fica evidente, de acordo com esses autores, que não é possível conceber a educação desvinculada da política, que por sua vez, não pode ser desvinculada da história, que por sua vez, só existe porque há uma sociedade da qual todos fazemos parte, mesmo que em condições desiguais e que, claro, precisam ser combatidas. Seja defendendo uma postura de esperança diante da realidade (Freire, 1998, 2018; Hytten, 2019), seja defendendo políticas públicas inclusivas, que consideram não só a gestão, mas também a organização curricular (Apple; Gandin, 2020; Freire; Mendonça, 2020; Saviani, 2021), todos os educadores aqui mencionados ratificam o potencial que os centros de educação podem representar para a construção de uma sociedade democrática.

Por outro lado, nos lembram o quanto uma sociedade democrática pode favorecer as mudanças e conquistas sociais pela via da educação. Tem-se, portanto, uma via de mão dupla: escola e sociedade influenciam-se mutuamente e são mutuamente dependentes, para que possam existir, compondo um grande e complexo sistema que envolve questões políticas/ideológicas, como veremos na próxima seção.

⁴⁹ De acordo com Saviani (2021, p.52), a pedagogia crítica compreende-se condicionada pelos diversos contextos sociais e entende-se que entre educação e sociedade não há possibilidade de influência unilateral.

2.2 Democracia e colonialidade⁵⁰

A construção e expansão de formas densas de democracia socialmente crítica é um projeto de longo prazo [...]

Michael W. Apple (2020a, p. 34)

Uma rápida pesquisa histórica nos lembra que as transformações sociais são fruto de pressões que determinados grupos exercem sobre os outros, no anseio de terem seus direitos garantidos. A cada período, novas e diferentes demandas se sucedem, refletindo mudanças ocorridas no seio da sociedade que, por sua vez, trazem em si consensos e dissensos – geralmente permeados por tensões e, muitas vezes, vários conflitos. Essa mobilidade constante é característica da composição do tecido social, e é histórica. Portanto, a luta pela democracia sempre é histórica e social, além de ideológica, como veremos na seção seguinte.

Nesse contexto, o pensamento decolonial⁵¹ tem trazido importantes contribuições aos estudos sociais, ao ressignificar narrativas que ainda trazem marcas de colonialidade, como resquícios do pensamento cartesiano e estruturalista da modernidade. Apoiado em Mignolo (2017 *apud* Queiroz, 2020, p. 13), Queiroz⁵² lembra que deve haver um movimento social contínuo, de reconhecimento e agência no enfrentamento do que chama colonialidade do poder. Para o pesquisador, o século XXI traz, diferentemente dos séculos anteriores, uma forma de dominação das subjetividades (que eu ousaria considerar como sendo mais refinada, dada sua inconcretude física, se comparada às práticas escravistas do período de colonização), pois geralmente se apresenta de forma discreta, transvestida em discursos sobre igualdade de direitos, bem-estar social ou globalização (Queiroz, 2020, p. 19).

Ainda de acordo com Queiroz (2020, p. 23), ressalto que

⁵⁰ O termo “colonialidade” foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano (final anos 1980/início anos 1990) e, posteriormente retomado e discutido pelo professor argentino Walter Mignolo. “Na sua formulação original por Quijano, o “patrón colonial de poder” (matriz colonial de poder) foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia; da autoridade; do gênero e da sexualidade; do conhecimento e da subjetividade” (Mignolo, 2017, p. 5).

⁵¹ Assim como Azzari e Freitas (2024), leitoras de Queiroz (2020, p. 62), entendo que “[...] “decolonizar” é um verbo de ação que significa tensionar as relações de poder em todos os espaços sociais, lutar continuamente por justiça social e resistir a todas as formas de colonização e dominação das heranças coloniais. Por sua vez, “decolonialidade” é substantivo que serve para nomear práticas resultantes das tensões, lutas e formas de resistência, questionando e desestabilizando as estruturas da arquitetura das relações de poder. E decolonial é adjetivo usado para caracterizar a natureza das práticas de decolonialidade (por exemplo: educação decolonial, pedagogias decoloniais, pensamento decolonial etc.), assumindo caráter local e pluriversal”.

⁵² Consoante Queiroz (2020, p. 17), adoto o uso da grafia sem “s” para as palavras decolonial, decolonizar e decolonialidade, e não descolonial, descolonizar e descolonizar, com “s”, segundo Mignolo (2003, 2008, 2017), sem prejuízo do entendimento do que representam nos estudos sociais contemporâneos.

[n]o Brasil, não há como negar que os processos de construção de saber foram “atravessados” por séculos de colonização e “contaminados” composicionalmente por heranças coloniais bastante influentes, determinando inclusive quem pode e quem não pode controlar a produção, circulação e interpretação do conhecimento.

Tal processo foi possível porque a retórica da modernidade apoiava-se em ideais supostamente desejáveis, tais como salvação, progresso, desenvolvimento, modernização e democracia (Mignolo, 2017, p. 8). A esse respeito, Mignolo (2017, p. 10 - 12) apresenta um conjunto de elementos históricos-estruturais que caracterizam as marcas de colonialidade: hierarquia entre raças, formas de trabalho, sexo/gênero; hierarquia espiritual/religiosa (Igreja Católica/Protestante); estética (artes); epistêmica (cosmologia e conhecimento ocidentais); linguística (valorização das línguas ocidentais); bem como divisão internacional do trabalho; organizações político-militares euro-americanas de comando; valorização do homem europeu como pessoa de privilégio e símbolo do sujeito moderno.

A partir do exposto, amparados em Mignolo, concluímos que a matriz colonial, manifesta na retórica da modernidade, tem se desenvolvido de forma semelhante ao processo de civilização ocidental, iniciado nos últimos 500 anos. Inicialmente, isso deu-se a partir dos países europeus e, posteriormente, passou a incluir os Estados Unidos como uma referência imperial outra, cuja legitimidade também “[...] é ancorada nos princípios de conhecimentos diversos, assim como no aparato da enunciação, que consiste em categorias de pensamento, atores sociais e instituições sustentados pela continuidade da educação” (Mignolo, 2017, p.10)⁵³.

Considerando tal cenário, Queiroz (2020) defende a necessidade do surgimento de reflexões não eurocêntricas, ou seja, feitas a partir do Sul Global, pelos povos colonizados, e não a partir da perspectiva imperial. Por isso, baseado em Dussel (2016), Queiroz (2020, p. 38) apresenta o conceito de “transmodernidade” enquanto alternativa filosófica que não só romperia com a Modernidade (corrente filosófica que despontou no século XV e vigorou até o século XVIII, marcadamente reconhecida pelo pensamento cartesiano iluminista), mas também com a Pós-modernidade que, embora crítica à ontologia moderna, ainda se encontra vinculada à perspectiva eurocêntrica. De acordo com essa proposta, a Transmodernidade é uma Teoria do

⁵³ Chamo a atenção para o último trecho desse parágrafo, em que há destaque da educação, enquanto meio para a manutenção da lógica imperial/colonial. A esse respeito, de acordo com Santos (2024, p. 122), a educação representa, atualmente, “[...] a principal alternativa para mudanças possivelmente decoloniais nos modos de pensar e agir em sociedade”. E para justificar seu posicionamento, a autora lembra que as experiências vividas em sala de aula reverberam em nossas vivências sociais outras, para onde levamos o que experienciamos antes.

Terceiro Mundo e, portanto, representa o contradiscurso (Escobar, 2003, *apud* Queiroz, 2020, p. 39), ou pensamento/posicionamento fronteiriço, a partir da fronteira do Sul Global.

Para Catherine Walsh, educadora norteamericana radicada no Equador, é fundamental a adoção de um

[...] "posicionamento crítico fronteiriço", cujo caráter epistêmico, político e ético orienta-se para a diferença e a transformação das matrizes do poder colonial. Ou seja, um posicionamento tanto em termos de pensamento como de práxis, que vai além das categorias estabelecidas pelo pensamento eurocêntrico (ao mesmo tempo em que incorpora essas categorias por meio de espaços interiores e exteriores), que partem de uma alteridade da diferença de lógica, de modernidade/colonialidade, e que se sustenta nos confrontos entre as distintas concepções da sociedade, propondo alternativas reais (Walsh, 2019, p. 28-29).

Adotar esse posicionamento é de fundamental importância, pois, colonizados que fomos/somos, lidamos cotidianamente com marcas de colonialidade sem nos darmos conta do quanto ainda o processo de colonização, findo no século XIX, segue invisível entre nós, “[...] agindo por meio da violência física, epistêmica e violação de lógicas e éticas humanas inaceitáveis” (Queiroz, 2020, p. 54). Como consequência, com o passar dos tempos, naturalizamos a violência, a exclusão e a desigualdade como se fizessem parte do nosso modo de ser/estar no mundo. Exemplos não faltam. Basta olhar ao redor e reconhecer manifestações de racismo, preconceito ligado às questões de gênero, apologia a regimes ditatoriais, negacionismo científico etc.

Tomar consciência do quanto ainda somos/estamos marcados pela colonialidade do poder e por seus interesses hegemônicos, abre possibilidade para olharmos outros *lôcus* de enunciação, a partir de novos lugares de fala, cientes da presença da diferença colonial⁵⁴. A esse respeito, Nascimento (2021, p. 58 - 67) explica que o conceito de lugar de fala surge com o feminismo negro estadunidense, a partir da década de 1960, e traz consigo o reconhecimento ao direito de fala daqueles silenciados pela/na colonialidade. Já o conceito de *lôcus* de enunciação indica os muitos sentidos produzidos a partir de diferentes enunciadores que ocupam locais de fala diversos. O autor também recorre à ideia de “trazer o corpo de volta à fala” e de “marcar o não-marcado”, uma expressão simbólica referindo-se às “[...] experiências

⁵⁴ “A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta” (Mignolo, 2003, p. 10).

de corpo-político sequestrado que foram destruídas e que precisam ser retomadas” (Nascimento, 2021, p. 67).

Com isso, o pesquisador defende o combate a antigas narrativas, responsáveis pela manutenção do racismo estrutural. Entretanto, sua reflexão pode perfeitamente ser derivada para a análise de outras temáticas sociais, a exemplo do que propõe este trabalho, que valoriza a importância de decolonização política⁵⁵ (Walsh, 2019, p. 27) ao investigar discursos publicamente circulados sobre democracia e suas interfaces com a educação. De que lugar de fala vêm esses discursos? Ao focalizarmos os enunciados que os materializam, o que se pode observar em termos de *lócus* de enunciação? Em que medida eles trazem ou ocultam, os “não-marcados”? E, finalmente, quem seriam os não-marcados nesses discursos sobre democracia e educação que circulam nos *sites* do BdF e no BP?

Ao considerar que há um longo percurso histórico para a discussão do que venha a ser o conceito de democracia, e lembrando a luta de grupos sociais como mulheres, pessoas LGBTQIA+, com deficiências, entre outros, Apple (2020b, p. 229) defende que “[...] qualquer versão de democracia que não envolva um reconhecimento profundo de suas (nossas) lutas e uma participação nelas não pode ser considerada de fato verdadeira e criticamente democrática”⁵⁶. Ou seja, não se pode perder de vista, em momento algum que, por ser um constructo histórico e social, o conceito de democracia é dinâmico, sempre refletindo/refratando ideologias diversas.

Da mesma forma como Apple (2020) e Queiroz (2020), Freire (1998, 2019f), Saviani (2021) e Bakhtin (2018, 2022), considero que o contexto histórico deva ser considerado como meio/possibilidade para melhor compreendermos como são construídos os vários discursos socialmente circulados sobre democracia: não há, pois, como compreender as práticas sociais que não por constituição histórica.

⁵⁵ De acordo com Walsh, a dinâmica de decolonização política tem no conceito de interculturalidade sua principal orientação. Por interculturalidade, entende-se “[...] um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial” (Walsh, 2019, p. 27).

⁵⁶ A esse ponto, trago a contribuição de Mignolo (pesquisador argentino e referência nos estudos decoloniais latino-americanos), a quem cito diretamente, como meio de complementação ao raciocínio que aqui desenvolvo e apresento: “Quanto aos ideais da democracia, preocupa-me o fato de que a proclamação universal da democracia mostrou-se cega às histórias locais nas quais essa mesma proclamação estava acontecendo, no que diz respeito aos quase trezentos anos de colonialismo e à constituição do sistema mundial colonial moderno. Preocupa-me, em geral, que a legitimização da verdade social que é proclamada não leve em consideração as responsabilidades daqueles que fazem a proclamação, mas, sim, apoie-se no mesmo valor transcendental supostamente independente daqueles que o invocam. A democracia, todos sabemos, foi invocada por Pinochet para justificar o golpe militar que destituiu Salvador Allende; foi invocada por Stalin em nome do socialismo; foi constantemente mencionada pelos presidentes Ronald Reagan e George Bush como o imponderável espírito que mantém viva a civilização ocidental” (Mignolo, 2003, p. 426-427).

Acerca do conceito de educação e sua interface com a democracia, Saviani (2021, p.53) ressalta que ele se relaciona dialeticamente com a sociedade, o que corresponde afirmar que pode ser instrumento decisivo para transformá-la. Chauí (2022, p. 5) complementa tal afirmação quando declara que

[a] sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes e à criação de novos direitos. Eis porque podemos afirmar que a democracia é a sociedade *verdadeiramente histórica*, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência de contra-poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria *práxis*.

Considerando que todas essas tensões sociais às quais se refere Chauí (2022) são permeadas pela linguagem, é justamente nesse ponto que chamo a atenção do leitor para o objetivo principal desta pesquisa: identificar concepções de democracia e de educação em discursos publicamente circulados nos *sites* Brasil Paralelo e Brasil de Fato, e analisar suas possíveis implicações para a escola contemporânea. A esse respeito, Saviani (2021, p. 99) reforça que “[...] é necessário distinguir os contextos de uso dos enunciados que compõem um discurso.”

Mignolo (2008, p. 317) também corrobora esse ponto ao lembrar que a “[...] educação é fundamental tanto para a formação da subjetividade quanto para a formação e a administração da organização econômica e política da sociedade.” Apoiando-me nessa declaração, com a qual concordo integralmente, ousou afirmar que, só a partir de posicionamentos discursivos críticos e, entre eles, sobre a díade educação/democracia, será possível romper com as feridas coloniais⁵⁷ que ainda carregamos, enquanto subalternizados que somos.

Na América do Sul e no Caribe sabemos, os privilégios do homem branco são fundamentados na história e nas memórias de pessoas de ascendência europeia que levaram com eles o peso de certas formas de gestão política, econômica e de educação (Mignolo, 2008, p. 323).

Por isso, romper com tais paradigmas, disfarçados muitas vezes em discursos emancipatórios/progressistas, se apresenta como algo premente aos novos tempos⁵⁸. Para Silvestre (2024, p. 93, destaques em itálico feitos pela autora), é necessário um “esforço decolonial” para romper com a matriz colonial de poder, que impera em várias esferas de nossas

⁵⁷ Por ferida colonial, Mignolo (2008, p. 304) considera “[...] a consciência pura da expansão europeia imperial/colonial e o convite forçado para assimilar ou para sentir a diferença, a diferença colonial.”

⁵⁸ Mignolo (2008, p. 312) acredita que a **política da identidade** (suposição de que identidades marginalizadas por questões raciais, de gênero e sexuais, merecem reconhecimento social) permanecem na esfera da civil e, por isso, dificilmente é transformada em políticas públicas pelo Estado. Já a **identidade em política**, ao contrário, representa a possibilidade de representação por um Estado que rompe com as amarras coloniais (destaques meus).

vidas, a partir do que ela chama “coconstrução” de “espaços de fala”, enquanto espaços coletivos e locais, de acolhimento às diversas cosmovisões presentes.

Nesse contexto, destaco o papel que adquire a linguagem como meio e condição para a construção de espaços de fala nos mais diversos ambientes sociais e, em especial, o escolar, no qual atuo como professora. Para isso, trago a contribuição de Souza Neto (2024, p.186), segundo o qual

[L]íngua e linguagem são produções humanas, devidamente encaixadas no tempo, no espaço, com sua marca de intencionalidade e revelação de seus produtores: raça, gênero, classe social, ocupação etc. É através da língua(gem), tanto verbal quanto não verbal, que nos construímos sujeitos com uma história e uma identidade; é através da língua(gem) que refratamos a realidade, compartilhamos crenças, visões, preconceitos, violências e afetos.

Concordando com a perspectiva do autor sobre a relação histórico-social entre língua(gem) e sociedade, e inspirada pelas proposições dos professores Saviani (2021) e Mignolo (2003, 2008, 2017), além de outros autores aqui chamados ao diálogo, no que concerne às relações entre democracia, educação, linguagem e sociedade, considero a necessidade de se debater discursos oficiais e acadêmicos, como parte fundante desse trabalho. Logo a seguir, apresento a próxima seção, em que discuto brevemente os conceitos de gestão democrática e escola sem partido, por serem termos recorrentemente relacionados às discussões sobre democracia/educação.

2.3 Gestão Democrática *versus* Escola sem Partido

[A] educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Dermeval Saviani (2003, p. 13)

Como exposto até aqui, educação e sociedade estão direta e intimamente relacionadas, de tal modo que sejam inquestionáveis os reflexos de uma sobre a outra, sendo os fatos históricos testemunhas do que afirmo. Prova disso também são os documentos oficiais, um meio de reconhecimento da gestão pública sobre a importância da educação como parte da estrutura e organização de uma sociedade. Considerando ser o estudo de enunciados sobre democracia e educação o *corpus* desta pesquisa, a seguir apresento, resumidamente, o teor de excertos de textos oficiais que abordam a questão.

Antes contudo, lembro que, embora não seja o interesse central deste trabalho debater os conceitos de Gestão Escolar Democrática e Escola sem Partido, bem como apresentar o

histórico dessa relação, entendo ser de suma importância apresentar aqui, mesmo que brevemente, a sua existência e seu significado sócio-histórico para, com isso, consubstanciar minha análise de dados.

Início pela apresentação do conceito de Gestão Democrática em âmbito escolar. Assim, trago os Artigos 205 e 206 (Capítulo III, Seção I, Da Educação), da Constituição Federal de 1988 (Brasil, [2023]), que tratam da Educação em território nacional, considerando que seja direito de todo cidadão e dever do Estado e da família, como meio para exercício da cidadania e qualificação profissional. O Artigo 206, entre outros princípios, defende a igualdade, a liberdade, o pluralismo de ideias e de concepções e a gratuidade do ensino público. Ainda, apresenta, no Inciso VI, a gestão democrática na forma de lei para escolas públicas.

A Constituição é a lei maior do nosso país e traz as diretrizes gerais para a elaboração de todas as demais. A partir dela, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, [2009]), que em seu Art. 2º (Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional) também traz a Educação como dever do Estado e da família, e de modo semelhante à Carta Magna, defende princípios equivalentes. Porém, chama-nos a atenção o Título IV, Da Organização da Educação Nacional, Art. 14, que em seus princípios estabelece que deve haver a implantação da gestão democrática em território nacional, embora o artigo deixe a elaboração das leis a cargo de cada unidade federativa. Assim, em linhas bem gerais, sugere a participação da comunidade e do conselho escolar na gestão escolar, bem como a eleição dos diretores por seus pares. O mesmo artigo também defende, além da democratização da gestão, a democratização de acesso e permanência na escola.

Em ambas as Leis, é possível observar normativas sobre a educação enquanto um direito de todos e um dever do Estado (Art.205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, [2023]); Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, [2009])). Embora haja semelhança na redação inicial dos artigos, o Art. 205 (CF) cita a necessidade de promoção, incentivo e colaboração da sociedade para que se cumpra a lei, ao passo que o Art. 2º (LDB) cita necessidade de pleno desenvolvimento do educando, além da “formação para a cidadania” e a qualificação para o chamado “mundo do trabalho”.

Certamente, o conteúdo desses artigos já é de conhecimento público, seja pelas divulgações realizadas por meio das campanhas eleitorais, seja por campanhas institucionais das gestões públicas ou por outras fontes. Contudo, a informação que provavelmente seja ignorada por muitos é apresentada no inciso VI do Art. 206 da CF (Brasil, [2023]), no inciso VIII do Art. 3º, e no Art.14 da LDB (Brasil, [2009]), e prevê a promoção da gestão democrática nas escolas públicas. Em seu Art. 14, a LDB apresenta os princípios pelos quais a gestão escolar

deva ser implantada nas escolas e delibera que os estados e municípios devem legislar sobre como se dará esse processo em suas unidades.

Corroborando esta análise, Ruela Filho e Barbosa (2024, p.73), ressaltam que “[...] com a LDB, a gestão democrática passa a compor a regulamentação do ensino público como princípio básico, com caráter legal e jurídico, enquanto registro em lei de direito adquirido.” Nesse contexto, os autores destacam a atuação dos mais variados movimentos sociais (muitos nascidos a partir da década de 1980, como associações, sindicatos, conselhos, confederações, entre outros), reunidos por mérito das Conferências Brasileiras de Educação (CBE)⁵⁹, além da criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)⁶⁰. Unidos em algumas frentes, em outras nem tanto, os diversos segmentos trabalharam junto à Assembleia Nacional Constituinte na defesa da escola brasileira idealizada aos tempos da redemocratização (Ruela Filho; Barbosa, 2024, p. 73).

Segundo os autores supracitados, a VI e última CEB (1991) defendeu uma visão de gestão democrática que previa a “[...] a gestão da escola pública sobre o prisma da qualidade do ensino, da autonomia e da participação” (Ruela Filho; Barbosa, 2024, p. 46). Nesse sentido, a participação, tão característica das CEB, era tomada como condição ímpar para o alcance da autonomia e da qualidade do ensino.

No entanto, tal fato não deixa de representar uma ironia, já que o texto final da LDB não foi aprovado de maneira consensuada, sendo fruto de manobras políticas e estratégias regimentais. O aprovado, embora refletisse algumas das proposições tecidas coletivamente ao longo da última década, conforme exposto acima, foi fruto de acordos parlamentares, mas, apesar disso, representou importantes conquistas e avanços, se comparado com o texto em vigor à época, que já contava com vinte e cinco anos, e ainda refletia a filosofia educacional militar (Ruela Filho; Barbosa, 2024, p. 70-75).

⁵⁹ Segundo Ruela Filho e Barbosa (2024), foram realizadas seis conferências, tendo a primeira acontecido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1980, e a última, na Universidade Estadual de São Paulo (USP), em 1991. Reunindo vários setores da sociedade, as CBE juntaram de uma forma inédita, até então, diversos segmentos ligados à educação, pública e privada, de todos os níveis, para debater os princípios que deveriam nortear os dois documentos oficiais gestados àquela época: a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996). De acordo com os autores, todas as edições “[...] se mostraram ligadas/comprometidas ao momento político vivido à época no Brasil e se constituíram como palco para o movimento social dos educadores se manifestar, resistir e elaborar pautas propositivas para a política educacional brasileira [...]” (Ruela Filho; Barbosa, 2024, p. 48-49).

⁶⁰ Criado em 1987, o FNDEP representou as demandas sociais que se apresentavam à época, “[...] exercendo pressão junto aos constituintes por meio de cartas, manifestos, telegramas e contatos com líderes partidários e parlamentares, práticas estas restritas a pequenos grupos de representantes das entidades, não logrando atingir a sociedade civil por meio de comunicação de massa e se limitando no corpo a corpo no campo do poder legislativo [...]” (Ruela Filho; Barbosa, 2024, p. 56).

Baseando-se em Drabach e Souza (2014), Ruela Filho e Barbosa (2024, p. 76-77) alertam para o fato de que “[...] no que diz respeito ao princípio da gestão escolar democrática, a delegação de sua regulamentação aos sistemas de ensino feita pela LDB possibilitou que em muitos municípios e estados o princípio não saísse do campo das intenções”. Isso explica o porquê dos termos “gestão” e “democracia” ainda caminharem em perfeito descompasso no interior de nossas escolas.

De acordo com Paro,

[a] grande frustração com relação à regulamentação da gestão democrática do ensino público pela LDB deriva da ausência de regras que pelo menos acenem para uma mudança estrutural da maneira de distribuírem-se o poder e a autoridade no interior da escola (Paro, 2007, p.81).

Apoiado em Habermas (1990), Souza (2009, p. 125), compartilha a mesma preocupação ao afirmar que a instituição de conselhos ou eleições de representantes por si só não são garantia da essência democrática, especialmente se os seus integrantes não tomam decisões pautadas pelo diálogo e pela alteridade. O autor também cita Lima (2000) para afirmar que “[...] a gestão democrática é um fenômeno político [...]”, o que envolve, necessariamente, questões de poder e controle. Por isso, em sua opinião, a participação política dos sujeitos, seja no ambiente escolar ou em outras esferas, é necessidade para a existência da prática democrática. Para o estudioso, a participação precisa ser efetiva, não apática, pois do contrário, tem-se apenas uma democracia representativa formal. Por isso, entende a gestão democrática como um processo por meio do qual haja a educação política dos sujeitos (Souza, 2009, p. 126) e alerta para o risco de que os conselhos, grêmios estudantis, associações de pais e outros possam ser tornar aparelhos burocratizantes e pouco democráticos, se não houver a participação efetiva de seus membros.

Jacomini *et al.* (2022, p. 128), em análise de programas e projetos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), no período de 1995 a 2018, observaram que

[o]s espaços e as formas de participação propostos nos programas e projetos normalmente têm caráter mais informativo, de execução de tarefas e de decisões tomadas em instâncias superiores, evidenciando uma concepção de participação para a implementação dos programas e projetos que não se consubstancia numa participação ativa da comunidade escolar em espaços de formulação e decisões em relação às políticas educacionais no âmbito da SEE-SP e das próprias escolas, visto que as propostas chegam para serem realizadas, mas não debatidas, tampouco deliberadas pela escola. (Jacomini *et al.*, 2022, p. 128).

Essa forma de gestão, baseada no controle, tem sido exemplo do que Barbosa *et al.* (2023, p. 18), também a respeito das ações tomadas pela SEE-SP (2016 a 2018), consideram ser a “[...] contramão da gestão democrática da educação [...]”. Para isso, citam exemplos

práticos, como: a proposta de currículo padronizado; as avaliações externas; a perspectiva gerencialista (Barbosa *et al.*, 2023, p. 18). Segundo os autores, a perspectiva gerencialista determina o controle das práticas educativas por meio de ações, políticas e programas de governo de cunho neoliberal, impostos verticalmente às secretarias de educação pelo governo de estado.

É inegável a importância das leis como meio para a garantia de direitos e avanços sociais, especialmente considerando que há apenas quarenta anos o regime ditatorial de exceção cedeu espaço para o democrático. Por isso, é necessário que as Secretarias de Educação possam ser amparadas por suas próprias Constituições, que servirão de parâmetro aos municípios. Entretanto, apenas medidas legais têm se mostrado insuficientes para a existência de uma escola democrática. De acordo com Jacomini *et al.* (2002, p. 132), a transformação qualitativa da sociedade

[...] deve partir da articulação da comunidade em espaços democráticos que envolvam estudantes, famílias e equipe escolar, para elaborar e realizar estratégias coletivas, exercitar participação ativa e aprimorar a formação política com vistas a uma escola pública que contribua para uma cidadania crítica de superação da subalternidade (Jacomini *et al.*, 2002, p. 132).

Por isso, a existência de uma escola crítica, socialmente fortalecida, representa possibilidade de transformação social na direção do bem comum e superação de seus estereótipos excludentes. O combate à exclusão de toda a forma, representa a espinha dorsal de uma escola que se quer democrática. Zelar por políticas públicas e ações que possam viabilizar a sua existência é tarefa de toda a sociedade. As experiências descritas na seção anterior, a partir de Apple e Gandin (2020), assim como a partir de Freire e Mendonça (2019), são bons exemplos de que gestões democráticas são possíveis, viáveis e necessárias.

A esse respeito e apoiado em Arroyo (1996, p.17 *apud* Paro, 2000, p. 35), Paro defende que não basta a existência de uma gestão escolar democrática se a estrutura social no entorno permanecer excludente. Ao que corresponde dizer que só é possível pensar a gestão democrática a partir da coexistência de políticas públicas que estejam, de fato, comprometidas com objetivos democráticos para dar suporte às escolas, garantindo-se a assim, os direitos sociais previstos em nossa Constituição Federal, Art. 205 a 214 (Brasil, [2023]), para a existência e manutenção de uma escola para todos, o que envolve não só alunos, mas as famílias, além das comunidades escolar e local.

À guisa de conclusão da linha de raciocínio que até aqui apresentei, ressalto que

[a] discussão sobre gestão democrática não pode ser reduzida tão somente à defesa de algum tipo de participação da comunidade escolar na gestão da escola, como

frequentemente se apresenta. É necessário recuperar a radicalidade das reivindicações por gestão democrática que marcaram as CBE, tendo sempre em vista que a luta pela democratização da gestão escolar precisa se relacionar à luta pela democratização do acesso à educação de qualidade e, é claro, à luta pela democratização da sociedade (Ruela Filho; Barbosa, 2024, p. 77-78).

Para Ruela Filho e Barbosa (2024, p. 77), não há como conceber a ausência de direitos humanos e, entre eles, a educação, na composição de uma sociedade que se deseja democrática. Daí a defesa de uma visão social e ampla – eu acrescentaria decolonial – do conceito de gestão escolar democrática, enquanto um dos meios para a consolidação de práticas democráticas, não somente no ambiente escolar, mas nos mais diversos setores sociais.

Diante desse cenário, considerar as interfaces entre democracia e educação exige a consciência (crítica e não ingênua) de que estamos diante de um fenômeno extremamente complexo, que envolve relações (históricas) de poder e controle. Isso nos leva a concluir, consoante Cunha (1999), que não passamos ainda do campo das intenções, representadas pela existência de mecanismos de representatividade formal. Por exemplo, destaco as contribuições de Barbosa *et al.* (2023) em estudos já mencionados neste texto.

Entretanto, apesar de considerar a complexidade/profundidade que envolvem a noção de democracia, seja no campo social ou educacional, o que nos leva a desacreditar na possibilidade de existência de uma sociedade e escola efetivamente democráticas, que sabemos ser possível apenas no mundo das ideias, penso que seja viável (e desejável), acreditar na possibilidade de relações mais democráticas forjadas a partir do combate a práticas sociais antidemocráticas e excludentes. Como frutos sociais, as relações estabelecidas nos ambientes escolares sempre manifestarão disputas ideológicas sendo, por vezes, mais ou menos democráticas, o que não nos impede de acreditar que na viabilidade da existência de uma sociedade menos injusta e mais inclusiva.

Acredito que, a partir das relações dialógicas estabelecidas, é possível problematizar as relações existentes, com vistas a superá-las, mesmo que parcialmente. Falo aqui da possibilidade de uma ontologia que considera a diversidade ideológica como parte fundante do tecido social e, portanto, que concebe a coexistência de visões mais ou menos democráticas constituindo as práticas sociais, inclusive no tocante à esfera educacional. Por isso, reitero a importância/necessidade de existência de uma escola de qualidade, social e historicamente crítica, capaz de contribuir com esses complexos processos dialógicos, marcas do que somos, enquanto sujeitos sociais e discursivos.

Paralelamente às ações pró-gestão escolar democrática que, como vimos em Paro (2007), Jacomini *et al.* (2022), Barbosa *et al.* (2023) e Ruela Filho e Barbosa (2024), não têm sido efetivamente democráticas, servindo mais como uma democracia estética (Souza, 2009),

de aparência (representando apenas uma democracia representativa), temos observado o crescimento de uma corrente de pensamento chamada Escola sem Partido, talvez com uma representatividade muito maior do que a onda pró-gestão escola democrática. Por se tratar de um movimento cujas bases são diametralmente opostas à gestão democrática, passo a apresentá-lo para, a partir do confronto, marcar os posicionamentos ideológicos de cada movimento, e contribuir para a compreensão de discursos que circulam socialmente a respeito.

O movimento/projeto Escola sem Partido (EsP) desponta no cenário das disputas político-ideológicas a partir de 2016, período marcado por muitas manifestações sociais pró e contra a destituição da presidenta Dilma Rousseff de seu cargo, em dezembro daquele ano. Seu início é atribuído à iniciativa de um advogado paulista, Miguel Nagib, procurador do Estado de São Paulo em Brasília, que defendia a criação de projetos de lei para “proteger” as escolas de quaisquer ideologias (de esquerda), em uma declaração subliminar de que só as correntes de adesão aos movimentos à esquerda pudessem ser consideradas ideológicas. Assim,

[s]upostamente em benefício da família, da moral e dos bons costumes, o Escola sem Partido (EsP) tornou-se lema organizador de um movimento, que sistematizou um programa e deu conteúdo a projetos de lei (PLs). Escolheram como síntese de suas antíteses o termo “doutrinação” e o que denominaram como “ideologias” de esquerda e de gênero (Ramos, 2018, p.7).

De acordo com Gama (2018, p. 179), “[d]ois princípios estão subjacentes a esta concepção: o da imparcialidade e o da neutralidade”. O autor explica que o primeiro se refere à imparcialidade que deve haver no ato de selecionar explicações teóricas sobre os mais variados objetos do conhecimento e o segundo diz respeito aos conteúdos selecionados para compor os programas de ensino. Consoante, Frigotto (2018) e Saviani (2021), refutam-se tais princípios ao alegar que a prática educativa, dado seu caráter histórico-social, é um dos meios de transformação social e de emancipação dos sujeitos, portanto, deve ser um espaço de estímulo ao pluralismo de ideias, à liberdade de pensamento e expressão e meio de manifestação das diferentes expressões artísticas e culturais.

Por isso, para Gama (2018, p. 180), “[o] projeto EsP, como instrumento de força e de cerceamento da liberdade de expressão, é o mais novo meio de restrição às liberdades democráticas no âmbito escolar”. Prova dessa afirmação tem sido a ocorrência de casos envolvendo materiais adotados, a exemplo de livros, considerados como ofensivos à moral e aos bons costumes das famílias. Recentemente (abril, 2024), a prefeita Juliana Maciel, do Partido Liberal (PL)⁶¹, da cidade de Canoinhas (SC), divulgou um vídeo em redes sociais no

⁶¹ Para saber mais, leia o seguinte [artigo](#). Acesso em: 8 maio 2024.

qual aparecia simulando jogar livros no lixo, enquanto falava tratar-se de porcarias que induziriam os alunos a acreditarem em “coisas” (não especificadas) que não eram as consideradas boas pela comunidade que ali ela representava.

Os livros em questão pertenciam a uma biblioteca pública comunitária e haviam sido gratuitamente enviados como parte do desenvolvimento do projeto *Mundoteca*, idealizado por uma empresa privada (FGM Produções), em âmbito nacional, para abatimento de valores no Imposto de Renda (Lei de Incentivo Cultural, 2018). Entre os títulos, estavam *Aparelho Sexual e Cia*, de Zep e Hélène Bruller e *As melhores do Analista de Bagé*, de Luís Fernando Veríssimo. Questionada, a empresa idealizadora do projeto alegou que os livros possuem indicação de faixa etária, que não tinham sido emprestados a adolescentes ou crianças, e sim, a uma pessoa adulta. Mesmo assim, de acordo com a Secretaria de Educação, seriam devolvidos. Como afirmado anteriormente, esse exemplo representa um entre outros casos que diariamente nos chegam pelas mídias sociais ou imprensa. E o que eles nos dizem?

Cunha (2016, *apud* Rosa, 2018, p. 55) “[...] avalia ações reacionárias, entre as quais a proposição de projetos de lei (PLs) designados Escola sem Partido (EsP), como respostas conservadoras aos avanços democráticos das últimas décadas”. A isso corresponde dizer que o movimento ganhou tal força, ao longo dos últimos anos, a ponto de fazer tramitar projetos de lei (PLs) na Câmara dos Deputados para, entre outras ações, incluir o EsP na Lei nº 9.394/96 (LDB). O intuito era proibir estudo da chamada “ideologia de gênero”, assim como educação sexual, o que inclui a abordagem da diversidade sexual, de modo a coibir a doutrinação dos estudantes sobre valores que não estejam de acordo com a moral da família conservadora.

De acordo com Rosa (2018, p. 63),

[a]s narrativas e os PLs EsP têm produzido um ambiente de insegurança e desconfiança em instituições educacionais, estimulando a delação anônima de educadores. Tais práticas fragilizam a rede de proteção à infância e à juventude bem como o papel das escolas na prevenção às violações de direitos e também na reparação de discriminações históricas (Rosa, 2018, p. 63).

A esse respeito, a intimidação de professores tem sido recorrentemente relatada como consequência dessa onda conservadora chamada EsP, já que, muitas vezes, são tomados por doutrinadores que devem ser combatidos. Dessa forma, a prática pedagógica tem sido por diversas vezes invalidada diante da comunidade escolar, deslocando-se a identidade dos educadores, que passam a ser vistos como inimigos. Por isso, relatos de agressões físicas e verbais a professores costumam ser noticiados com relativa frequência.

No mesmo mês em que circulou pelas mídias sociais episódio dos livros jogados no lixo pela prefeita de Canoinhas, também foi publicada uma notícia sobre uma ocorrência em uma escola do Distrito Federal, em que uma aluna de Ensino Médio havia registrado em sua redação uma afirmação na qual acusava o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Alexandre de Moraes, de ter acabado com as leis do país⁶². Ao ser corrigida pela professora, que informou que o ato de elaborar leis não competia aos ministros do Judiciário, mas aos membros do Legislativo, a aluna ligou para a mãe e relatou o fato. A mãe, imediatamente, enviou mensagem na forma de um áudio à coordenação da escola, acusando a professora de ser doutrinadora.

Posteriormente, foi à escola para repetir as agressões verbais que havia proferido contra a professora, nas quais ameaçava agredi-la fisicamente com um celular. O caso terminou com um boletim de ocorrência registrado pela professora, que também apresentou atestado médico para um afastamento de trinta dias da sala de aula, alegando estar muito abalada com o fato. A aluna foi transferida para outra unidade escolar a pedido da família.

Esse exemplo ilustra o que Penna (2018) defende quando afirma que

[o] discurso reacionário de defesa de uma Escola sem Partido desloca a identidade daqueles professores que se percebem como educadores porque nega a dimensão educacional do processo de escolarização. Os professores passam a ser ameaçados e intimidados apenas por agir cotidianamente na escola de acordo com seus saberes profissionais. Esse descolamento pode desmobilizar os professores e agravar um quadro já intenso de problemas de saúde na categoria profissional, mas também tem o potencial de construir uma nova identidade docente combativa e envolvida visceralmente com a defesa da escola pública (Penna, 2018, p. 118).

Assim, o autor defende a postura de que, para contestar o movimento EsP, há o Movimento Educação Democrática (MED), uma alternativa outra de elaborar, divulgar e executar estratégias de luta por uma educação democrática. A esse respeito, Penna (2018, p. 137) ressalta que o MED deve estar aberto à construção de pautas que estejam em defesa da escola democrática, considerando-a em seu contexto histórico.

De modo semelhante a Saviani (2021), Frigotto (2018, p. 23) afirma que independentemente do “[...] tempo histórico, sempre houve uma relação orgânica entre a estrutura das relações sociais de uma determinada sociedade e os processos educativos difusos, e a partir da modernidade, da educação escolar”. Isso porque

[a] maneira como percebemos os elementos que fazem parte do processo de escolarização (professores, alunos, conhecimento, escola, educação) está em disputa

⁶² Para saber mais, leia o seguinte [artigo](#). Acesso em: 9 maio 2024.

por discursos que tentam fixar os seus sentidos e as relações entre eles (Penna, 2018, p. 113).

Apoiada em Frigotto (2018), Ramos (2018, p. 8) contribui com esse debate ao afirmar que a escola – espaço legítimo de formação e direito alienável de todos os cidadãos, conforme garantido na legislação supracitada –, torna-se também um espaço de contradição e disputa pelos grupos de interesses opostos. Tanto os movimentos pró-Educação Democrática ou pró-Escola sem Partido, lutam para tornar legal, por meio de projetos de leis, o modelo de educação no qual acreditam, e esse diálogo segue em um contexto político profundamente polarizado.

Como já mencionado, trata-se, pois, de dois movimentos que aderem a posicionamentos opostos, sendo um representado pelos grupos conservadores (EsP) e outro, por grupos progressistas (MED). É inevitável considerar que tais visões refletem a história, as ideologias e a cultura desses grupos que, por sua vez, estão inseridas na história/cultura nacional – daí a complexidade social que essa disputa ideológica representa, já que ambos os movimentos ainda não possuem substancial suporte legal/oficial para existir.

Considerando essa disputa entre discursos advindos de diferentes orientações ideológicas, na seção a seguir, retomo a discussão sobre as relações entre discursos, sociedade e ideologia, agora a partir das contribuições de Bakhtin (2018, 2022) e o Círculo.

2.4 Perspectiva dialógica da linguagem

Todos os diversos campos da atividade humana
estão ligados ao uso da linguagem.

Mikhail Bakhtin (2022, p. 11)

Para a filosofia bakhtiniana (Bakhtin, 2022), sendo a linguagem um fenômeno social, a palavra representa um material privilegiado na interação entre os sujeitos. É justamente nesse contexto que os sentidos são produzidos, transformados e reconstruídos por meio da interação entre diversas vozes. Assim,

[e]ssas vozes formam o cenário onde contracenam a ambiguidade e a contradição, certezas e incertezas, verdades e mentiras. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade das questões humanas (Souza; Carvalho, 2016, p. 102).

Por isso, apoiadas em Bakhtin (2022), Souza e Carvalho (2016, p. 102) lembram que a “busca pela verdade” reside nas interações entre os sujeitos que, dialogicamente, se procuram coletivamente. E o conceito de dialogismo, fundante do postulado bakhtiniano, informa que os sujeitos, nos contextos de interação social, produzem sentidos que são compartilhados por meio

de discursos, por sua vez materializados na forma de enunciados (Azzari, 2017, p. 30-31). Sendo essencialmente sociais, os diálogos carregam ilimitados sentidos que vão se reordenando nas diversas interações.

De acordo com Bakhtin (2018, p.410), “[n]ão existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)”. A isso também corresponde afirmar que os sentidos podem ser retomados a qualquer momento, seja no presente ou futuro, o que dá aos discursos uma plasticidade infinita para, por meio de enunciados, estabelecer-se na comunicação entre os sujeitos, mas não de forma previsível e estática e, sim, mutável, a partir novas interpretações (ou seja, novos sentidos).

Para o filósofo da linguagem (Bakhtin, 2018, p. 400), “[c]ada palavra (cada signo) do texto leva para além de seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos”. Sobre essa afirmação, se pode afirmar que cada enunciado carrega em si “[...] toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade” (Bakhtin, 2022, p. 60), partes de uma cadeia de comunicação discursiva que pode ser tanto imediata quanto muito distante.

É exatamente nesse ponto que o postulado bakhtiniano revela-se uma alternativa possível para a composição da fortuna crítica desta pesquisa, que tem por objetivo principal a análise de discursos circulados em ambientes digitais públicos e síncronos. Portanto, investigar como esses discursos são constituídos, a partir de/constituindo as diferentes noções de democracia e (suas implicações para a) educação, representa o interesse basilar deste trabalho.

Para isso, há de se considerar que dialogismo pressupõe a presença permanente de diálogo, “[...] nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (Brait, 2023c, p. 94). Para Bakhtin, o dialogismo é também dialético, na medida que não busca a síntese, mas a polifonia⁶³ expressa nas trocas discursivas (Brait, 2023c, p. 95).

Dessa forma, considerar os diferentes contextos de produção também representa um princípio necessário a ser considerado, já que, consoante Bakhtin (2018, p. 404), “[c]ada palavra do texto se transfigura em um novo contexto”. E isso só é possível por meio das interações dialógicas entre os sujeitos dos discursos, que produzem o que ele (Bakhtin. 2022,

⁶³ O termo polifonia advém dos pressupostos bakhtinianos voltadas à literatura (*Problemas da poética de Dostoiévski*), podendo perfeitamente ser utilizado para estudos outros, que tenham a linguagem como objeto de análise. Refere-se “[...] ao grande coro de vozes que participam do processo dialógico [...]” (Bezerra, 2021, p. 194).

p. 42) nomeia por “fluxo da fala”. Assim sendo, “[...] o diálogo⁶⁴ é a forma clássica de comunicação discursiva (Bakhtin, 2022, p. 29)”.

A este ponto, é importante esclarecer que, por diálogo, entende-se não apenas aquele que se estabelece fisicamente, no ato de fala, mas também aquele que estabelecemos com os textos verbais ou não verbais: seja qual for o contexto, seguimos compartilhando sentidos, mesmo que não manifestemos verbalmente nossas opiniões imediatamente. Seja para contestar ou validar o discurso de outrem, sempre assumimos posições responsivas, que podem existir apenas ao nível de nossa consciência, mas que estão presentes na constituição das cadeias discursivas, pois “[...] cedo ou tarde, o que é ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (Bakhtin, 2022, p. 25).

Segundo a teoria bakhtiniana, construímos sentidos a partir das interações com o outro e isso só é possível por meio da linguagem: por meio dela, marcamos nosso lugar de ser e estar no mundo (mesmo que muitas vezes não nos tomemos consciência disso). A compreensão desse pressuposto em muito nos auxiliará na análise dos discursos materializados nos enunciados selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa. Isso porque entendemos que

[n]osso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (Bakhtin, 2022, p. 54).

Consequentemente, durante as trocas dialógico-discursivas, os falantes alternam-se na produção de enunciados, bem como na compreensão ativamente responsiva (Bakhtin, 2022, p. 29), mesmo que não se trate de um diálogo convencional. Isso porque nas práticas de linguagem, estabelecemos relações dialógicas muito variadas, como com textos escritos/digitais, por exemplo, e podemos assumir posturas responsivas (embora silenciosas) aos discursos presentes nos enunciados dessas interações. Entretanto, a um dado momento, em interações discursivas outras e futuras, inclusive as estabelecidas na vida cotidiana, podemos responder a eles por meio de um ato responsivo, já que a cadeia discursiva não se encerra nunca, reconfigurando-se a cada interação.

Considerando que tais interações – sociais (exteriores) ou psíquicas (interiores) – são, necessariamente, carregadas de sentidos que, por sua vez revelam marcas ideológicas advindas das inúmeras cadeias discursivas estabelecidas, é possível afirmar que

⁶⁴ Daí a expressão “dialogismo bakhtiniano”, frequentemente usada para referir-se às contribuições teóricas de Bakhtin e o Círculo.

[e]ssa síntese dialética viva entre o psiquismo e o ideológico, entre o interior e o exterior, se realiza sempre reiteradamente na palavra, em cada enunciado, por mais insignificante que seja. Em cada ato discursivo, a vivência subjetiva é eliminada no fato objetivo da palavra-enunciado dita; já a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato da compreensão responsiva, para gerar mais cedo ou mais tarde uma réplica responsiva. Como já sabemos, toda palavra é uma pequena arena em que ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em debate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais (Volóchinov, 2021, p. 140).

Brait e Melo (2021, p. 66), estudiosas do pensamento bakhtiniano, corroboram esta análise ao lembrarem que as situações de linguagem implicam em fatores que extrapolam elementos linguísticos. Por exemplo, destacam-se os enunciados concretos (a materialização verbal dos discursos durante o processo de interação), que consideram situações extraverbais, que por sua vez podem incluir “[...] interlocutores que se conhecem, compartilham universos, conhecimentos, pressupostos, sentimentos” (Brait e Melo, 2021, p. 66).

As situações extraverbais caracterizam-se como parte importante para as experiências de enunciação, enquanto “[...] dimensão discursiva, implicada num caráter interativo, social, histórico e cultural” (Brait; Melo, 2021, p. 68). Segundo Brait (2023a), o pensamento bakhtiniano contribui qualitativamente com os estudos de linguagem, ao observá-la

[...] não apenas no que ela tem de sistemático, abstrato, invariável, ou, por outro lado, no que de fato tem de individual e absolutamente variável e criativo, mas de observá-la em uso, na combinatória dessas duas dimensões, como uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens” (Brait, 2023a, p. 22-23).

Desta forma, considerando a experiência dialógica para a compreensão das práticas discursivas e com o objetivo de guiar a busca pelas contribuições de Bakhtin e o Círculo (Bakhtin, 2018, 2022; Volóchinov, 2021), especialmente sobre as relações dialógicas estabelecidas na ágora digital (Azzari; Andrade; Amarante, 2020), passo à próxima seção para tratar sobre o discurso e suas particularidades.

2.4.1 Gêneros do discurso

O estudo da teoria bakhtiniana exige de nós especial atenção à interpretação de alguns termos que devem ser concebidos à luz dos tratados deixados por Bakhtin e o Círculo⁶⁵ e não a partir dos estudos das estruturas gramaticais de uma língua. Assim, começo pelas expressões “gênero do discurso” ou “gênero discursivo”, que a muitos, em um primeiro momento podem

⁶⁵ O círculo era composto um grupo de intelectuais multidisciplinares (a exemplo de Valentin Volóchinov, também citado neste trabalho) que se dedicou a estudar linguagem, literatura e arte. Suas contribuições são conhecidas em áreas como a sociolinguística e análise do discurso. Para saber mais, leia este [artigo](#). Acesso em: 10 maio 2024.

parecer sinônimos da expressão “gêneros textuais”, mas que precisam ser distintas da ideia de tipos textuais (ou de textos), categorizados, por exemplo, como narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo.

Gêneros do discurso, para Bakhtin (2022, p. 38-39), são as infinitas formas nas quais moldamos nossos discursos a partir dos/nos atos comunicativos, e são fundamentais para que haja a comunicação entre os sujeitos. Assim, um bate-papo entre amigos pode ser considerado um gênero discursivo⁶⁶. Por isso, são flexíveis, sem a estabilidade apresentada pelas normas gramaticais da língua. Dessa forma, “[f]alamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de *construção do conjunto*” (Bakhtin, 2022, p. 38-39, destaque em itálico feito pelo autor). Por “construção do conjunto” pode-se compreender as condições linguísticas e extralinguísticas, presentes no contexto comunicativo.

Daí, Bakhtin afirmar que

[a]prender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio (Bakhtin, 2022, p. 39).

Nesse contexto, os enunciados assumem importante papel enquanto materialização dos discursos, pois são fundamentais para que atos comunicativos se concretizem. São eles que reúnem as palavras que “[...] podem entrar no nosso discurso a partir de enunciados individuais alheios, mantendo em menor ou maior grau os tons e os ecos desses enunciados individuais” (Bakhtin, 2022, p. 53). Ou seja, as interações dialógicas representam oportunidades profícuas para trocas discursivas, também ideológicas, entre os sujeitos, tanto quanto estão intrínsecas às próprias palavras, aos enunciados e, portanto, aos gêneros.

Sobre os enunciados, é importante destacar que não são considerados sinônimos de orações, pois estas não se relacionam com o contexto extraverbal da realidade (a situação, o ambiente, fatos anteriores) como os enunciados, i.e.: “[a] oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade” (Bakhtin, 2022, p. 33). Por isso, para a teoria bakhtiniana: “[t]odo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação

⁶⁶ O relato cotidiano, a carta, o comando militar, documentos oficiais, peças publicitárias, textos literários ou científicos são apenas alguns exemplos de gêneros de discurso que existem em variações infinitas (Bakhtin, 2022, p. 12).

discursiva” (Bakhtin, 2022, p. 57). Eles são construídos a partir de palavras e orações, tomadas enquanto unidades do discurso, e constituídos por tema, composição e estilo variados, carregados de sentidos (Bakhtin, 2022, p. 33-52).

Vejamos a seguir, a “palavra” segundo Bakhtin e o Círculo (Bakhtin, 2018, 2022; Volóchinov, 2021).

2.4.2 A palavra como fenômeno ideológico

Como discutido na seção anterior, a teoria bakhtiniana concede à linguagem status de fundamental importância para viabilizar a vida em sociedade, só possível por meio das trocas dialógicas. Também se abordou que há infinitos gêneros discursivos, materializados por enunciados, por sua vez elaborados a partir de orações e/ou palavras. Sobre as palavras, base necessária para qualquer enunciado, o pesquisador russo Volóchinov (2021), pertencente ao Círculo de Bakhtin, defende que podem se tornar signo, assim como quaisquer instrumentos ou símbolos.

Nessa direção, “[o] o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante (Volóchinov, 2021, p. 93). Importante ressaltar que todo signo ideológico é histórica e socialmente situado, sendo determinado por seu tempo e grupo social (Volóchinov, 2021, p.110).

Para esse estudioso da linguagem, a palavra, quando repleta de significação, torna-se um “signo ideológico” que, durante as interações dialógicas entre os sujeitos, passa a fazer parte de uma cadeia que nunca se rompe. Para ele, até mesmo nossa “consciência individual” está repleta de signos, que por sua vez, estão repletos de representações ideológicas: “[o]nde não há signo, também não há ideologia” (Volóchinov, 2021, p. 91, destaque em itálico feito pelo autor).

Bakhtin (2022, p. 47, destaque em itálico feito pelo autor) contribui a esse ponto ao apresentar o “elemento *expressivo*” enquanto parte constitutiva de todo enunciado, representando “[...] a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”. Para ele, justamente por isso, não existe a possibilidade de haver enunciados absolutamente neutros, já que todos carregam variados graus de força e significados, determinados pelos elementos expressivos. Dessa forma, “[a] expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os

enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (Bakhtin, 2022, p. 58, destaque em itálico feito pelo autor).

Enquanto elemento fundante dos enunciados, a palavra assume importante papel durante as trocas discursivas. Consoante Volóchinov (2021, p. 106, destaques em itálico feitos pelo autor),

[n]a palavra se realizam inúmeros os fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o *indicador* mais sensível das *mudanças sociais*, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados. [...] A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam”.

Apenas para citar um entre vários exemplos da palavra tomada como signo ideológico, cito duas que recorrentemente encontrei durante o levantamento de dados: democracia e ditadura. Enquanto palavras grafadas em um dicionário, são apenas dois substantivos femininos, entretanto, quando levadas à cena pública, durante as interações dialógicas, se transmutam em signos ideológicos, utilizados em diferentes contextos discursivos, com diferentes valores, contudo, igualmente carregados de ideologia.

Isso é possível, pois

[a]s palavras que, em determinadas condições da vida político-social adquirem um peso específico, tornam-se enunciados exclamativos específicos expressivos: “Paz!”, “Liberdade!”, etc. (Trata-se de um gênero de discurso político-social específico.) [...] (Bakhtin, 2022, p. 49).

Logo, de acordo com Bakhtin e o Círculo, não há discurso neutro: **todos são carregados de sentidos que refletem/refratam⁶⁷ valores, visões de mundo, ou seja, ideologias** (grifos meus).

Analisar a “palavra” como expressão tanto individual quanto coletiva, carregada de signos ideológicos que forjam as consciências coletivas e individuais, representa, além de uma escolha metodológica, interesse primordial desta pesquisa, como já dito anteriormente. Por isso, estou de pleno acordo com Volóchinov, quando declara que

[a] palavra é o *fenômeno ideológico par excellence*. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social (Volóchinov, 2021, p. 98-99, destaques em itálico feitos pelo autor).

⁶⁷ Tomado a partir dos tratados da física, refratar aqui corresponde afirmar, de modo figurado que, durante as interações discursivas, há valores ideológicos que se reelaboram e são refletidos de maneiras outras, que não a sua forma anterior; do contrário, seriam refletidos e não refratados.

Apoiada nas discussões bakhtinianas, Azzari (2017, p. 35) contribui com esse debate ao ressaltar que durante as práticas discursivas, as múltiplas vozes sociais reagem e comunicam valores ideológicos a partir de um ponto de vista, que é histórico e socialmente constituído, e não apenas representa opiniões pessoais e/ou individuais. Isso só é possível porque “[...] a consciência nasce e existe encarnada na palavra (signo ideológico), que é formadora da autoconsciência e atribui estabilidade conceitual a ela” (Grillo, 2021, p. 69), ou seja, sendo seres históricos e sociais, estamos sujeitos ao meio no qual estamos inseridos, da mesma maneira como reagimos discursiva e ideologicamente a ele, por meio dos atos discursivos.

Assim, é possível concluir que todo produto ideológico carrega marcas individuais e ao mesmo tempo coletivas, fruto da relação dialética entre a palavra interior e exterior, que se estabelece a cada enunciado elaborado (Grillo, 2021, p. 57-58). Complementa esse raciocínio a afirmação de Volóchinov (2021, p. 137, destaque em itálico feito pelo autor) de que “[*n*]ão há o signo exterior sem o signo interior”.

Portanto, pode-se concluir que o grande tecido discursivo representado pela comunicação social é costurado por sujeitos que, permeados e constituídos por infinitas linhas ideológicas, refletem e refratam diversidade, e não universalidade ideológica. Consequentemente, não há, de acordo com o postulado bakhtiniano, neutralidade ideológica possível. Todos os discursos são, irremediavelmente, carregados de ideologia, não importando as orientações religiosas ou políticas, para citar apenas mais um exemplo.

Volóchinov (2021, p. 91) complementa esse raciocínio, ao afirmar que qualquer produto ideológico reflete/refrata parte da realidade social e natural, mas também outra, que esteja fora de seus limites.

Dando continuidade a este texto, a seguir, apresento a metodologia que sustenta este trabalho.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Como já exposto, os estudos sobre linguagem e sociedade representam a tônica desta pesquisa que, sendo qualitativa,

[...] deriva de uma investigação, de uma situação problema social e histórica, na coleta e análise de dados reais e concretos não estabelecendo uma pesquisa rígida, mas sim que traz sempre novos elementos problematizadores que podem modificar as interpretações iniciais. (Silva; Oliveira; Silva, 2021, p. 93).

Desta forma, apresento seguir os procedimentos metodológicos adotados.

3.1 Sobre métodos e metodologia de pesquisa

O presente trabalho configura-se como sendo uma pesquisa interdisciplinar, qualitativa e crítico-interpretativista, em que se compreende o intercruzamento de dados como ação metodológica, um meio para a compreensão, com maior profundidade, dos fenômenos sociais (Denzin; Lincoln, 2006). Nesta pesquisa, Souza e Carvalho (2016) contribuem para a noção de pesquisa etnográfica que adoto, e para a pesquisa bibliográfica, contribuem Sousa, Oliveira e Alves (2021), além de Silva, Oliveira e Silva (2021). Para a análise dialógica de discurso, baseio-me em Bakhtin (2018, 2022), Volóchinov (2021), Brait (2006, 2021a, 2021b, 2023a, 2023b, 2023c), Brait e Melo (2021), Grillo (2021, 2023) e Azzari (2017, 2023).

Em consonância com o objetivo geral que norteia minha investigação (identificar concepções de democracia e de educação em discursos publicamente circulados nos *sites* Brasil Paralelo e Brasil de Fato, e analisar suas possíveis implicações para a escola contemporânea), optei pela realização de uma pesquisa qualitativa e interpretativa como metodologia adotada para a geração e a análise de dados. Essa escolha se justifica, pois

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo (...) o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Apoiada na afirmativa desses pesquisadores, considero a escolha adequada, pois trata-se um estudo que aborda discursos socialmente circulados e ambos os autores atribuem à pesquisa qualitativa o compromisso com a pós-modernidade e com a sociedade (Denzin; Lincoln, 2006, p.22).

Como pesquisadora que estuda a linguagem enquanto prática social, a escolha pelo uso de mais de uma abordagem metodológica justifica-se segundo o viés da pesquisa qualitativa,

pois só assim se pode encontrar as “[...] melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 33).

Os dados que compõem meu estudo foram inter cruzados a partir de dois diferentes contextos de pesquisa: um estudo bibliográfico e documental (Souza; Oliveira; Alves, 2021; Silva; Oliveira; Silva, 2021) acerca do tema “educação e democracia” e um levantamento apoiado nos procedimentos de pesquisa etnográfica digital (Coletiva Ciborga, 2022), na qual foram exploradas duas plataformas on-line: Brasil de Fato e Brasil Paralelo (BdF e BP).

Essa opção representou um meio eficaz para a geração de dados empíricos, de modo que os resultados de um levantamento pudessem complementar e/ou contestar os resultados já obtidos por outro modo, por meio da articulação do material obtido. Uma outra vantagem dessa abordagem reside no fato de que, por vezes, dados que possam eventualmente passar despercebidos em determinado levantamento, mostram-se claramente a partir de outra metodologia de pesquisa.

A seguir, apresento como se compõem e cada um dos dois contextos para geração dos dados de pesquisa. Iniciamos pela pesquisa bibliográfica.

3.1.2.1 Pesquisa Bibliográfica – Discursos advindos da academia/referencial teórico

A pesquisa está também fundamentada por um estudo bibliográfico que se refere ao levantamento de enunciados extraídos de obras de autores como Apple *et al.* (2020), Freire e Mendonça (2019), Freire (1998, 2018) e Saviani (2021). Trata-se de autores que abordam questões relacionadas aos temas educação e democracia, com vasta experiência na área e reconhecimento nacional e internacional. Com isso, meu objetivo foi resenhar proposições sobre os conceitos de educação e de democracia (levantados em literatura específica) para consubstanciar a análise dialógica de discursos circulados nos dados obtidos.

Com isso, reuni exemplos de discursos circulantes na academia acerca de interfaces dos temas referidos com os enunciados, a fim de inter cruzar os dados advindos das duas bases de pesquisa, os *sites* BP e BdF. Os enunciados foram levantados a partir de uma leitura crítica-analítica do referencial teórico e de recortes feitos e registrados na forma de citações diretas e referenciadas.

Sobre a Pesquisa Bibliográfica, Silva, Oliveira e Silva (2021) destacam que

[...]apresenta-se como metodologia de pesquisa que subsidia teoricamente todas as demais metodologias investigativas, que exigem estudos exploratórios ou descritivos uma vez que permite uma ampla visão da problemática que permeia e conduz a investigação possibilitando também a construção literária de um quadro conceitual que envolve o objeto pesquisado (Gil, 1994, *apud* Silva; Oliveira; Silva, 2021).

Assim, para este trabalho, utilizei fontes secundárias para a realização da pesquisa bibliográfica como artigos, livros, dicionários, teses e dissertações (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 68), selecionadas de acordo com os objetivos estabelecidos. Nesse processo, realizei dois tipos de leitura: a exploratória, em que busquei e selecionei obras relacionadas ao problema de pesquisa, e a crítica, em que fiz uma análise criteriosa do material selecionado (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 73). Como já mencionado, os dados selecionados foram organizados de duas maneiras: como exemplos de enunciados sobre educação/democracia e na forma de textos, compostos a partir de análise criteriosa (apresentados no Capítulo 2).

Apoiada em Saviani (2021, p. 61), e entendendo que “[...] o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social”, ratifico a pertinência de se promover uma análise que possa trazer a contribuição de autores que discutam as interfaces entre educação e democracia, para dialogar com enunciados extraídos do ciberespaço, à luz do dialogismo de Bakhtin (2018, 2022), estudioso da linguagem e suas relações com a sociedade. Dessa forma, a revisão de literatura apresentada se reveste de importância dobrada: ser fonte de dados de pesquisa e meio para composição de parte do referencial teórico, base das análises realizadas.

A esse respeito, durante o planejamento, considerei que “[a] pesquisa bibliográfica é importante desde o início de uma pesquisa científica, pois é através dela que [...] o pesquisador faz o levantamento de informações que sejam relevantes na construção da pesquisa científica” (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 68). Portanto, ela trouxe a reunião de informações já produzidas por outros pesquisadores, o que não seria possível de outra maneira.

3.1.3 Etnografia Digital – Discursos circulados no ciberespaço

Para Coletiva Ciborga (2022, p. 25-26), um estudo etnográfico é aquele no qual se observa, por um determinado período, o modo de viver de um grupo, ou seja, de que modo se dão as práticas sociais e isso pode incluir, naturalmente, as pesquisas em linguagem, foco central deste trabalho.

Desse modo,

[q]uando pensamos numa abordagem etnográfica para as pesquisas em Linguística, estamos levando em consideração a ampliação das formas de se obter informações e de construir reflexões críticas sobre usos linguísticos reais, num deslocamento do olhar de uma forma abstrata e totalizante das interações para a costura entre aspectos micro e macrocontextuais de práticas linguísticas e, portanto, para o funcionamento de determinadas estruturas sociais ... (Coletiva Ciborga, 2022, p. 28-29).

Nesse contexto, a Etnografia Digital se apresenta como uma alternativa outra de se realizar um estudo etnográfico. Dessa forma, toma-se o universo on-line como um meio para observar práticas sociais que refletem e/ou dialogam com a vida social off-line, ambiente contemporâneo em que circulam múltiplos discursos de maneira pública que, por sua vez, refletem diferentes ontologias (Coletiva Ciborga, 2022, p. 32).

Nas palavras da Coletiva Ciborga,

[o]lhar para os impactos das estratégias online de mobilização política que vêm ocorrendo no Brasil e no mundo nos mostra, assim, que é preciso entender o digital como importante mediador das relações que se dão offline, numa imbricação entre os dois ambientes de maneira indissociável (Coletiva Ciborga, 2022, p. 115).

Consoante as autoras, embora as relações entre multiterritórios e multiculturas não sejam exclusividade do meio on-line, o uso de recursos tecnológicos pode potencializar a observação do pesquisador na busca por dados de pesquisa. Além disso, defende-se que as tecnologias digitais sempre estão ligadas à estruturas de poder e conhecimento (Coletiva Ciborga, 2022, p. 153), e isso foi levado em consideração neste trabalho, durante a análise de dados levantados. Isso porque, “[...] é na ação e no discurso que os homens mostram quem são, revelam suas identidades pessoais e singularidades, e assim apresentam-se ao mundo [...]” (Souza; Carvalho, 2016).

Como dito anteriormente, tomei por objeto a exploração de enunciados circulados em dois *sites*: Brasil de Fato⁶⁸ e Brasil Paralelo⁶⁹. Por isso, aqui tem-se aqui o primeiro objetivo específico: identificar enunciados publicamente difundidos nos *sites* Brasil Paralelo e Brasil de Fato, que (re)velam concepções de democracia e do(s) papel/objetivos da educação. O ciberespaço é, portanto, meu *locus* de pesquisa.

Por se tratar de textos publicamente circulados, não se fez necessário submeter o material selecionado para análise ao Comitê de Ética da Pesquisa da universidade. Por fim, ressalta-se que os dados levantados foram selecionados e analisados tendo por base resenhas feitas sobre o referencial teórico-analítico. Ainda sobre os dados, é importante considerar que fazem parte, de modo dinâmico, do desenvolvimento da pesquisa, “[...] e não estão disponíveis como ‘realidade estática’ ou ‘verdade sobre o mundo’” (Coletiva Ciborga, 2022, p. 29, nota de rodapé), tais quais dinâmicas são as trocas entre os sujeitos durante as práticas sociais, sendo isso considerado durante as análises.

⁶⁸ O *site* pode ser acessado por este [link](#). Acesso em: 8 maio 2024.

⁶⁹ O *site* pode ser acessado por este [link](#). Acesso em: 8 maio 2024.

3.1.4 Levantamento e tratamento de dados

Os dados levantados via etnografia digital foram selecionados tomando por recorte temporal o período entre janeiro de 2016⁷⁰ e dezembro de 2023, em que pude observar a ocorrência de muitas manifestações sociais, tanto no universo on-line quanto off-line. Já o levantamento de dados foi realizado entre os meses de setembro e dezembro de 2023 (1ª fase). A segunda fase de seleção de dados realizou-se entre fevereiro e maio de 2024. Simultaneamente à fase 2, realizou-se a 3ª: coleta de enunciados. A fase 4 (setembro a outubro de 2024) incluiu um novo refinamento dos dados, a partir da seleção de enunciados coletados na fase anterior. Posteriormente, a fase 5, de análise de discurso, contemplou a etapa final desta pesquisa (novembro a dezembro de 2024).

Para obter os enunciados nos *sites* visitados, utilizei as próprias ferramentas de busca dessas plataformas – Brasil de Fato e Brasil Paralelo – para encontrar publicações sobre democracia e (em suas interfaces com a) educação, a partir de oito diferentes critérios de pesquisa/termos de busca: democracia; democracia e educação; democracia e escola; gestão democrática; gestão escolar democrática; escola sem partido; escola cívico-militar; intervenção militar. Tais critérios foram estabelecidos por considerar-se (fato que se comprovou posteriormente) que poderiam favorecer o levantamento de dados em função dos interesses de pesquisa: todos foram capazes de gerar documentos com interesse para este estudo.

As duas plataformas digitais visitadas foram escolhidas por serem dois *sites* de amplo alcance, tendo o BP mais de 400 mil⁷¹ assinantes atualmente, e o BdF tendo registrado mais de 68 milhões de acessos na página principal, em 2022⁷². Como veremos no próximo capítulo (4.1), trata-se de dois exemplos de mídias digitais⁷³ cujos perfis se identificam por ter uma postura conservadora (BP) ou progressista (BdF). Tal escolha se deu com o objetivo aumentar

⁷⁰ 2016 foi um ano marcado por manifestações sociais contra e a favor do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, afastada de seu cargo sob acusação de ter realizado manobras fiscais indevidas. O país ainda vivia o impacto deixado pelas Jornadas de Junho (2013), período em que as ruas de muitas cidades foram tomadas por milhares de civis, que manifestaram suas insatisfações com o reajuste de tarifas de transportes públicos, a corrupção, a má qualidade de serviços públicos, a violência, os gastos públicos, entre outras. Por isso, retomar discursos circulados a partir desse tempo histórico, é um meio importante para se compreender muitos dos discursos que se faziam notar ainda, à época do levantamento dos dados (2023) nos diferentes ambientes sociais.

⁷¹ Dados fornecidos pela [plataforma](#). Acesso em: 3 maio 2024.

⁷² Dados fornecidos pela [plataforma](#), na comemoração de seus [20 anos](#). Acesso em: 3 maio 2024.

⁷³ Por tratar-se de mídias distintas, é difícil compará-las, o que também não representa interesse de pesquisa deste trabalho. As grandezas apresentadas (número de acessos e assinantes) foram extraídas das próprias plataformas, sendo utilizadas por cada uma para evidenciar seu grande alcance de público e, aqui, foram apresentadas apenas com intuito de informar um pouco mais o leitor sobre os dois diferentes contextos de pesquisa de onde foram extraídos os enunciados analisados.

o espectro de discursos publicamente circulados sobre o tema de pesquisa (educação e democracia).

Antes do iniciar o levantamento de dados, realizei testes utilizando dois diferentes critérios de seleção: os sinais de aspas (“ ”) e o de hashtag (#), associados aos termos pesquisados e verifiquei que não havia alteração nos resultados encontrados. Assim, optei por não utilizar nenhum desses sinais (booleanos) durante as buscas, nas duas plataformas.

Outro teste realizado foi o de repetir a mesma busca em diferentes condições: primeiro, em um dos computadores da sala de informática da universidade, utilizando a internet do campus; outro, em um computador particular⁷⁴, mas utilizando a internet da universidade, e o terceiro, no mesmo computador anterior, porém utilizando internet doméstica. Verifiquei que não havia alteração significativa nos resultados encontrados, por influência de algoritmos e *cookies*. Assim, optei por realizar todo o levantamento de dados para a etnografia digital a partir da última condição descrita acima: uso de computador e internet privados.

Outro procedimento adotado foi o de, a cada um dos termos pesquisados, realizar uma limpeza dos *cookies*, eventualmente deixados como rastros da pesquisa anterior, assim como o histórico de pesquisa. Para isso, utilizei as próprias ferramentas de configuração do navegador utilizado nas buscas (*Google search*).

Após as buscas, os *links* de cada postagem selecionada foram organizados e arquivados em planilhas de Excel⁷⁵, de acordo com cada um dos termos de busca, para posterior checagem e seleção, antes da análise. É importante ressaltar aqui que o critério de seleção que adotei considerou apenas postagens que abordassem temas relativos à educação e à democracia como sendo válidas para seleção e arquivo. Além disso, postagens que retratavam fatos ocorridos em outros países não foram selecionadas para análise: meu recorte considerou textos que refletissem acontecimentos nacionais publicados, denotando assim, posições enunciativas circuladas nas plataformas analisadas.

Também observei que havia entre as postagens, algumas que se repetiam entre os diferentes critérios de busca (em ambas as plataformas analisadas) e algumas que se repetiam dentro do mesmo critério, ou seja, a postagem era atualizada e republicada, no mesmo *site* (isso apenas observado no *site* BdF). Nesse último caso, selecionei sempre a postagem mais atual e descartei a mais antiga.

⁷⁴ Os dados foram levantados a partir de um único computador, pertencente à pesquisadora.

⁷⁵ Arquivadas pela pesquisadora em cópias de segurança, para eventuais consultas, e disponibilizadas em *link* adiante.

Com o objetivo de guiar minha busca em um segundo momento, na etapa seleção de postagens que eventualmente seriam analisadas, usei diferentes cores para marcar os *links* repetidos (entre critérios e dentro de cada critério) e para destacar postagens nomeadas com termos semelhantes aos critérios ou a ele diretamente relacionados.

Além das planilhas de Excel, também elaborei três quadros, disponibilizados a seguir, nos quais sistematizei os resultados encontrados em cada busca: o primeiro quadro (Quadro 3) mostra os resultados obtidos no primeiro levantamento, o segundo (Quadro 4) mostra os resultados obtidos na segunda fase de seleção de dados quando, simultaneamente, iniciei a seleção de enunciados, que organizei em documento Word⁷⁶, e o último (Quadro 5) apresenta o total de enunciados selecionados no terceiro refinamento de dados. Dessa forma, pude realizar uma busca/seleção do “macro” para o “micro”, realizando um refinamento através dos termos de busca e, também, da seleção das postagens de maior aderência aos objetivos da pesquisa, excluindo as repetições ou aquelas de menor interesse para a análise.

Quadro 3. Levantamento de dados – 1ª fase (setembro a dezembro de 2023)

Crítérios de busca	Documentos encontrados BdF	Documentos selecionados BdF	Documentos encontrados BP	Documentos selecionados BP
Gestão democrática	13	12	60	2
Gestão escolar democrática	10	10	60	20
Escola sem Partido	1.229	254	60	15
Escola cívico-militar	16	14	60	2
Intervenção militar	200	10	60	11
Democracia e educação	415	312	60	27
Democracia e escola	1.445	176	60	25
Democracia* *Seleção feita por amostragem: 10% (páginas 1 à 70/ páginas 1370 à 1384)	13.832 1.402 consideradas	58	60	1
Total	4.730	843	480	93

Fonte: Elaborado pela própria autora.

⁷⁶ Disponibilizado em *link*.

Ao todo, selecionei 843 postagens no *site* Brasil de Fato e 93 postagens no Brasil Paralelo. A diferença nos totais se explica porque o segundo *site* sempre gerava um total de 60 documentos, independentemente do termo pesquisado, e, a partir desse resultado, eu fazia a seleção elucidada acima. Essa plataforma (BP) oferece a possibilidade ao usuário de se tornar um sócio contribuinte (o que talvez possa ampliar o acesso a mais postagens). Não cheguei a essa confirmação, pois adotei o mesmo critério para ambas as plataformas: acessar apenas postagens gratuitas e, portanto, publicamente acessadas. Dessa forma, não fiz a assinatura do *site* Brasil Paralelo (BP) e, por isso, há um maior número de postagens atribuídas ao *site* Brasil de Fato (BdF) em comparação com o primeiro.

O BdF não apresenta um limite de resultados de busca por páginas, então, para o critério “democracia”, encontrei 13.832 documentos, divididos em 1.382 páginas, o que reforça o quanto esse tema tem sido debatido de 2016 para cá. Porém, diante da impossibilidade de examinar uma a uma, somando quase 14.000 documentos, optei por fazê-lo por meio de uma amostragem: de 10% desse total, examinei 5% das primeiras páginas e 5% das últimas, totalizando 1.402 postagens consideradas na fase 1. Disponibilizo aqui o [link](#) de acesso às planilhas de Excel, relativas à fase 1.

Durante a fase 2, simultaneamente à nova triagem de dados, e continuando a busca do “macro” para o “micro” para refinamento de dados, iniciei a seleção de enunciados, de acordo com sua aderência aos objetivos de pesquisa. Nessa fase, não foram consideradas os artigos assinados, ou seja, aqueles que refletissem opinião de colunistas e convidados, pois entendi que, para a análise de dados, seriam interessantes documentos que representassem oficialmente cada um dos *sites* (embora eles trouxessem depoimentos de entrevistados para a defesa de posicionamentos enunciativos adotados), já que eles representavam minhas duas bases de dados. Porém, como os artigos assinados representavam enunciados que potencialmente poderiam ser analisados, mesmo que em pesquisas futuras, decidi não os descartar, mas preservá-los marcados na cor verde. Por isso, eles não seguiram para a fase 3, que aconteceu simultaneamente à fase 2.

Quadro 4. Refinamento de dados – 2ª fase (fevereiro a maio de 2024).
Continua.

Critérios de busca	Documentos selecionados	
	BdF	BP
Gestão democrática	10	2

Quadro 4. Refinamento de dados – 2ª fase (fevereiro a maio de 2024)
Conclusão.

Gestão escolar democrática	1	10
Escola sem Partido	65	1
Escola cívico-militar	7	0
Intervenção militar	2	1
Democracia e educação	59	4
Democracia e escola	62	3
Democracia	22	0
Total	228	21

Fonte: Elaborado pela própria autora

Na fase 3, selecionei excertos de enunciados, que foram armazenados em documento Word, e que seguiram para a quarta fase, em que novo refinamento selecionou aqueles que seguiram para a última fase: a análise dialógica de discurso orientada pela visada decolonial, a partir dos excertos selecionados. Disponibilizo o [link](#) de acesso ao documento Word, relativo à fase 3 – BP. Da mesma maneira, segue [link](#) de acesso ao documento Word, relativo à fase 3 – BdF.

Quadro 5. Seleção de enunciados/excertos – 4ª fase (setembro a outubro de 2024)

CrITÉRIOS de busca	Enunciados selecionados BdF	Enunciados selecionados BP
Gestão democrática	5	1
Gestão escolar democrática	1	9
Escola sem Partido	32	1
Escola cívico-militar	6	0
Intervenção militar	1	1
Democracia e educação	28	3
Democracia e escola	20	1
Democracia	4	0
Total	97	16

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Disponibilizo aqui o [link](#) de acesso ao documento Word, relativo à fase 4 – BP. Da mesma maneira, segue [link](#) de acesso ao documento Word, relativo à fase 4 – BdF.

Após seleção dos enunciados para análise (novo refinamento/quarta etapa de seleção), novo arquivo em word foi produzido para servir de base às análises. Nem todos os enunciados selecionados na quarta fase foram analisados, reservando-se para tanto, aqueles com maior aderência aos objetivos de pesquisa. Capturas de telas dos enunciados analisados foram transformadas em documento PDF e armazenadas em nuvem, e em dispositivos de hardware. Todos os dados permanecerão guardados, sob meus cuidados, para eventuais consultas que se fizerem necessárias, e estarão à disposição do público, seja na forma de quadros numéricos apresentados no corpo deste texto, capturas de tela, ou quer seja por meio de *links* que permitirão acesso aos documentos produzidos durante a realização levantamento etnográfico.

Disponibilizo o [link](#) de acesso ao arquivo de capturas de telas, relativo à fase 5 – BP. Da mesma maneira, segue [link](#) de acesso ao arquivo de capturas, relativo à fase 5 – BdF.

Os enunciados levantados por meio de pesquisa bibliográfica foram selecionados também em função dos mesmos critérios de busca utilizados na realização do levantamento etnográfico e disponibilizados por meio de citações que compõem o capítulo 2, intitulado Fundamentação teórica (2.1; 2.2; 2.3). Assim, tem-se as contribuições de Apple *et al.* (2020), Freire e Mendonça (2019), Freire (1998, 2018) e Saviani (2021), sobre educação e democracia. Nascimento (2021) contribui sobre os conceitos “lugar de fala” e “*lócus* de enunciação”. Para a visada decolonial, busquei apoio em Queiroz (2020), Mignolo (2003, 2008, 2017) e Walsh (2019). Sobre Escola sem Partido, apoiei-me em Penna, Queiroz e Frigotto (2018). Nas análises e discussões teóricas desse capítulo (2.4), foram consideradas as contribuições de Bakhtin (2018, 2022), Volóchinov (2021), Brait (2006, 2021a, 2023b), Grillo (2021) e Azzari (2017, 2023), para os conceitos de linguagem e análise do discurso.

Ainda sobre o tratamento dos dados e considerando a necessidade da adoção de uma postura que levasse em conta a importância da alteridade, este estudo pretendeu “[...] fazer falar o interlocutor da pesquisa no texto – o que não corresponde a dar a voz, mas dar espaço para a voz –, naquilo que ele enuncia a partir do seu lugar” (Souza; Carvalho, 2016, p. 105). Apoiada nessas autoras, considereei a necessidade, durante o tratamento dos dados levantados, de me pautar pela ética ao tratar como igualmente válidos os diferentes discursos a serem analisados.

Espero, após a observação de diferentes contextos de pesquisa e análise de discursos que compuserem o *corpus*, considerando as interfaces entre linguagem e sociedade, ter produzido uma pesquisa que possa contribuir, de modo interdisciplinar, para o debate social acerca do conceito de democracia e suas implicações para as práticas sociais estabelecidas no

ambiente escolar, colaborando para estudos sociais voltados para a área da educação e/ou políticas públicas.

3.2 Ainda sobre métodos e metodologia - Análise de discurso

A análise qualitativa dos dados gerados correspondeu à última fase dos procedimentos metodológicos e foi realizada a partir do referencial teórico-analítico escolhido em função dos objetivos de pesquisa. Foi guiada pelo segundo objetivo específico: investigar possíveis implicações das concepções de democracia (identificadas nas práticas discursivas), para a prática educativa. Tendo sido especialmente conduzida a partir das contribuições de Bakhtin (2018, 2022) e seus estudos do discurso, aconteceu entre os meses de novembro e dezembro de 2024 (apresentada no próximo capítulo).

A esse respeito, em suas análises sobre a contribuição metodológica e analítica dos postulados bakhtinianos para as pesquisas qualitativas na área da linguagem, vista como prática social e historicamente situada, Brait (2006) afirma que:

[p]ensar o homem, as culturas, a produção do conhecimento, as particularidades das atividades humanas, o papel da linguagem e das interações sociais na construção de sentidos, a alteridade como condição de identidade, por exemplo, são algumas das possibilidades oferecidas pelas reflexões bakhtinianas e que certamente interessam às teorias da literatura interessam às teorias da literatura e das artes em geral, assim como às abordagens críticas e reflexivas da linguagem cotidiana em suas múltiplas manifestações e variados planos de expressão (Brait, 2006, p. 48).

Foi justamente considerando as contribuições advindas do dialogismo bakhtiniano para a realização de abordagens críticas e reflexivas sobre os fenômenos de linguagem, no que residiu o interesse central desta pesquisa, ao tomar como *corpus* discursos publicamente circulados sobre democracia em suas interfaces com a educação, no Brasil contemporâneo.

Sendo assim,

[a]s contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico (Brait, 2023a, p. 29, destaques em itálico feitos pela autora).

Diante do exposto, apresento a seguir, o estudo feito a partir dos dados selecionados e intercruzados, tendo por princípios norteadores, o levantamento bibliográfico, o dialogismo

bakhtiniano e a visada decolonial. Antes, porém, à título de exposição didática, apresento, de modo conciso, uma retomada das fases descritas acima (Quadro 6).

Quadro 6. Fases de realização da pesquisa

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (Procedimento metodológico: Pesquisa bibliográfica)	
Fase I	1º e 2º semestres de 2023
Fase II	1º e 2º semestres de 2024
LEVANTAMENTO DE DADOS (Procedimento metodológico: Etnografia Digital) Critérios de busca: democracia; democracia e educação; democracia e escola; gestão democrática; gestão escolar democrática; escola sem partido; escola cívico-militar; intervenção militar.	
Fase I	Levantamento de dados: setembro a dezembro de 2023
Fase II	Refinamento de dados: fevereiro a maio de 2024
Fase III	Seleção de enunciados/excertos (simultaneamente à fase II): fevereiro a maio de 2024
Fase IV	Nova seleção de enunciados/ excertos (refinamento): setembro a outubro de 2024
ANÁLISE QUALITATIVA (Procedimento metodológico: Análise de discurso)	
Fase I	Análise dialógica de discurso: novembro a dezembro de 2024

Fonte: Elaborado pela própria autora.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Consoante Souza e Carvalho (2016), e apoiando-me no dialogismo de vertente bakhtiniana, lembro que este trabalho toma os discursos analisados como uma espécie de interlocutores que, postos em diálogo, representam infinitas vozes que constituem o tecido social contemporâneo, pois a palavra é “[...] material privilegiado da interação entre pessoas” (Souza; Carvalho, 2016, p. 100). Dessa forma, minha análise buscou evidenciar tensões sociais presentes nas práticas de linguagem ocorridas nos diferentes contextos de pesquisa, fontes dos excertos analisados.

Ainda de acordo com Souza e Carvalho (2026), firmo meu compromisso ético com as análises, na medida em que, apoiada nas contribuições de Bakhtin e o Círculo (Bakhtin, 2018, 2022; Volóchinov, 2021), entendo que as práticas discursivas e dialógicas, *corpus* deste trabalho, encontram-se não só nos contextos investigados, mas também no conhecimento construído a partir deles, e que agora compartilho nesta seção. Por compromisso ético com o discurso do outro, assim como as autoras (Souza; Carvalho, 2026, p. 102), entendo que a busca pela verdade reside não naquilo que é discursivamente materializado por meio das experiências práticas de comunicação, mas nas trocas dialógicas presentes nessas experiências.

Portanto, embora a interlocução tenha acontecido com discursos publicamente circulados em dois *sites*⁷⁷, entendo que

[f]alar do outro na pesquisa é também convidá-lo a se olhar por outra lente, a da investigação, para com ele negociar e que foi apresentado. [...] Aqui, a autoria de nosso interlocutor desdobra-se: ele é incluído como personagem que efetivamente fala no texto e como leitor que interfere e constrange o texto que é escrito (Souza; Carvalho, 2026, p. 107-108).

Por essa razão, espero que este estudo possa ser meio e, ao mesmo tempo, parte de trocas discursivas sobre educação e democracia. Que o diálogo possa existir e seguir para além das contribuições que apresento, feitas a partir de meus pontos de vista, mas sobretudo considerando os diferentes pontos de vista de meus interlocutores, num convite constantemente aberto ao diálogo. Isso porque

[...] a vida democrática exige o espírito de comunidade, a capacidade de atuar coletivamente em um exercício de tolerância e disponibilidade para a comunicação entre os pares. O preparo e a disposição para o diálogo aliado à maior compreensão

⁷⁷ Barros (2023, p. 31-32) nos lembra que o dialogismo bakhtiniano pressupõe não só diálogo entre interlocutores que comunicam diretamente em situações de interação social, mas também o diálogo entre discursos, por vezes histórica e socialmente distantes, elos das infinitas cadeias discursivas.

sobre a necessidade de cooperação entre os indivíduos são elementos fundamentais (Mohr; Mohr, 2016, p. 8).

Daí a importância da qual se reveste a alteridade para os pressupostos bakhtinianos, já que ao nos constituirmos a partir de nossas práticas sociais/dialógicas não podemos prescindir da presença do outro, sem o qual não há interação e troca discursiva, e a possibilidade fundante de intersubjetividade (Barros, 2023, p. 28-29).

Em vista disso, minhas análises buscaram, por meio de um processo que implica a alteridade, fazer falar os diferentes discursos na busca por melhor compreendê-los e com eles estabelecer diálogos outros sobre educação e democracia, construindo e apresentando novos sentidos sociopolíticos para essa díade (Destri; Marchezan, 2021, p. 16). Durante esses processos, os dados conduziram meu olhar, já que os extratos de enunciados, levantados e selecionados, determinaram a ordem/sequência das análises na medida em que dialogavam entre si, não havendo, portanto, um modelo rígido de análise, o que não faria sentido algum para o perfil metodológico adotado nesta pesquisa, que analisa um processo, não um produto (Lima, 2014 *apud* Destri; Marchezan, 2021, p. 17).

Sobre a recuperação de cadeias enunciativas, Destri e Marchezan (2021, p. 17) apoiam-se em Bakhtin para a apresentação da noção de cotejo. Nela, o contato dialógico do pesquisador com o objeto de pesquisa faz com que emergja não só sua voz, mas também aquelas que dão profundidade aos discursos relacionados e analisados, de modo que possam responder a/ser respondidos por outros discursos, permitindo novas interpretações (Geraldini, 2012 *apud* Destri; Marchezan, 2021, p. 17). Dessa forma, as análises que apresento a seguir trazem meu esforço de cotejar discursos sobre educação e democracia, para colocá-los em diálogo, criando a partir disso, novas e futuras possibilidades de análise, pois como sabemos, o diálogo não se encerra nunca.

Nesse contexto, compartilho da opinião de Penna (2018, p. 117), quando defende que

[o] desafio da democracia e, conseqüentemente, da luta por uma educação democrática seria criar uma adesão a alguns valores ético-políticos (abertos a disputas de interpretação), garantir um espaço simbólico mínimo comum e possibilitar a existência de instituições que pudessem canalizar o antagonismo para convertê-lo em agonismo (relação de adversários). Em caso de sucesso nesse desafio, o outro deixaria de ser considerado um inimigo a ser eliminado, mas sim um adversário que tem seu direito de fala garantido, apesar da discordância vital com relação à suas posições.

A esse respeito, penso que as mídias digitais poderiam se converter em espaços em que houvesse possibilidade de diálogo efetivo, entendendo que não é preciso concordar com o que pensa diferente, mas que respeitar seus posicionamentos enunciativos é condição ímpar para

que haja diálogo, e com isso, uma interação efetiva e produtiva, para além das interações polarizadas, frequentemente motivo de enfrentamentos, seja no ambiente on-line ou off-line.

Não só o ciberespaço, mas todos os espaços sociais, especialmente as escolas, podem tornar-se espaços abertos ao diálogo entre partes discordantes, que possam conviver sem estar em franco enfrentamento. Segundo Paro (2000, p. 25), a educação para a democracia representa o elemento que falta nas discussões sobre qualidade de ensino. Na opinião do autor, nossas escolas básicas falham em viabilizar a emancipação intelectual e cultural dos alunos (Paro, 2000, p. 34).

Logo, conhecer e problematizar discursos publicamente circulados sobre democracia e suas interfaces com a educação (e como se refletem/refratam nas escolas) representa a tônica de principal interesse das análises de dados. Antes, porém, apresento os perfis de ambas as mídias digitais que serviram com contextos de pesquisa.

4.1 Perfil das mídias digitais, fontes dos discursos analisados

Fundado em janeiro de 2003, o BdF (Brasil de Fato, 2024) se apresenta como um *site* de notícias e uma radioagência, que possui jornais regionais em oito estados. Sua fundação deu-se a partir de um seminário ocorrido em Porto Alegre, estando a sede na cidade de São Paulo (SP). De acordo com justificativa apresentada por seus fundadores, o *site* surgiu a partir de movimentos sociais, como resposta ao anseio de se democratizar os meios de comunicação para contribuir com o debate de ideias sobre necessidades de mudanças sociais, na busca de fraternidade e justiça.

Os temas abordados nas entrevistas, artigos assinados e notícias geralmente variam entre cotidiano, direitos humanos, cultura, política e economia, envolvendo tanto o contexto nacional quanto internacional. Ele também circula em diferentes plataformas digitais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Youtube*, *Flickr*, *SoundCloud* e *Spotify*. No momento, as únicas propagandas que circulam no *site* são institucionais do Governo Federal (ou de governos estaduais) a exemplo das circuladas em prol da campanha de combate à dengue (à época do levantamento de dados). Também de acordo com a plataforma, não há sócios, mas eventuais apoiadores, que tiverem interesse em colaborar, podem fazer doações por meio de planos que variam entre R\$15,00 (quinze reais) e R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais)⁷⁸.

⁷⁸ Valores em vigor em maio de 2024.

Segundo seus idealizadores, o lema é o de representar a visão popular dos fatos. Para isso, realizam postagens diárias, sobre assuntos variados, tendo algumas postagens *hiperlinks* que levam a outras postagens relacionadas, dando ao leitor a possibilidade de acessá-las ou não. De modo geral, as postagens trazem textos noticiosos sintéticos, para uma leitura rápida e cotidiana, a exemplo do que sempre fizeram os jornais impressos. Por isso, é possível acompanhar o desenvolvimento de alguns fatos ao longo das postagens que vão sucedendo-se na linha do tempo, como pude observar durante o levantamento de dados. Os artigos de opinião/entrevistas, diferentemente das notícias que se desejam imparciais, cumprem o papel de convencimento deliberado do leitor sobre o que os seus representantes defendem, embora haja uma observação ao término dizendo que as opiniões emitidas ali podem não representar a opinião da mídia.

Mais novo que o BdF, o BP (Brasil Paralelo, 2024) surgiu em agosto de 2016, na cidade de Porto Alegre (estando sua sede também na cidade de São Paulo), e de acordo com a auto apresentação disponível em seu perfil, é uma empresa privada de jornalismo, entretenimento e **educação** (ênfase adicionada pela autora). Filipe Valerim, Henrique Viana e Lucas Ferrugem, formados em propaganda e marketing, apresentam-se como seus sócios-fundadores. As publicações variam entre documentários, séries, trilogias, entrevistas, programas e cursos em PDF/vídeos (que podem ser comprados, mas há também os gratuitos), além de textos noticiosos (material de especial interesse para esta pesquisa) que o *site* disponibiliza gratuita e diariamente por e-mail, para quem se interessar (é necessária inscrição). Os temas abordados geralmente são história, ciência política, filosofia, arte, atualidades e economia, além de outros.

Sendo uma mídia que se apresenta como liberal e independente, o BP ainda declara jamais ter recebido financiamentos políticos ou públicos, advindo sua receita da assinatura de seus membros associados (de acordo com o *site*, cerca de 400 mil pessoas). O valor anual das assinaturas oscila entre R\$19,00 e R\$59,00 (dezenove e cinquenta reais)⁷⁹. A empresa também informa possuir Código de Conduta Ética e Compliance, Política de Conflito de Interesses, processos de checagem de fatos e *legal clearance*, como garantia de uma conduta ética e íntegra, com respeito à legislação e às instituições.

Ainda segundo o perfil da mídia, a BP Social, um braço do BP, oferece cerca de 24.000 bolsas de estudo a pessoas em situação de vulnerabilidade social (mas não fica claro se apenas cedem seus conteúdos de cunho educacional ou se subsidiam escolas com outros materiais).

⁷⁹ Valores em vigor em maio de 2024.

Há, ainda, o Plano Mecenaz⁸⁰, uma alusão aos antigos patrocinadores de cultura, por meio do qual cerca de 2000 pessoas contratam a BP para divulgar conteúdos a comunidades e organizações não governamentais carentes, que não poderiam pagar pelos conteúdos de arte, cultura e estudos. Dessa forma, por meio do *design*, didática e *storytelling*, o objetivo é atingir um impacto cultural profundo, mudando a cultura do Brasil e chegando ao que o *site* chama de “verdade dos fatos”.

Assim como o BdF, o BP circula por diferentes plataformas digitais, como Deezer, Amazon Music, Google Podcasts, Apple Podcasts, Spotify e YouTube. Seu lema é “resgatar os bons valores, ideias e sentimentos no coração de todos os brasileiros”. Sua orientação é a de “defender a verdade histórica, ancorada na realidade declarando-se contrário à ideologização na produção de conteúdo”. A esse respeito, a estrutura dos textos é construída a partir da inserção de *hiperlinks* que levam a outras e outras postagens, num movimento infinito na direção do que os idealizadores consideram ser “a busca pela verdade”, no combate/negação ao que chamam por “ideologização”, mas que, na prática, acaba surtindo efeito de tentativa deliberada de convencimento do leitor em relação ao que a mídia acredita e defende ser o ideal social.

A seguir, apresento figuras com capturas de telas das duas mídias, assim como os *links* de acesso a cada uma.

⁸⁰ Para saber mais, assista ao seguinte [vídeo](#). Acesso em: 14 dez. 2024.

Figura 1. Captura de tela do *site* Brasil de Fato



QUEM SOMOS

O Brasil de Fato (BdF) é um site de notícias e uma radioagência, além de possuir jornais regionais no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, no Paraná, em Pernambuco, no Ceará, na Bahia, na Paraíba e no Rio Grande do Sul. Lançado em 25 de janeiro de 2003, o BdF circulou por mais de dez anos com uma versão impressa nacional.

Por entenderem que, na luta por uma sociedade justa e fraterna, a democratização dos meios de comunicação é fundamental, movimentos populares criaram o Brasil de Fato para contribuir no debate de ideias e na análise dos fatos do ponto de vista da necessidade de mudanças sociais em nosso país.

O primeiro veículo da rede Brasil de Fato foi o semanário nacional, lançado no Fórum Social Mundial de Porto Alegre, em janeiro de 2003. Logo após, foi lançado o site do Brasil de Fato, com coberturas das lutas sociais, entrevistas e notícias sobre política, economia, direitos humanos e cultura, sob uma visão popular das cidades, do Brasil e do mundo.

Os jornais regionais surgiram a partir de maio de 2013 para promover uma aproximação com os leitores e leitoras, além de dialogar com as realidades locais.

Em 2014, o BdF incorporou a Radioagência Notícias do Planalto (NP), que atuava há dez anos na produção radiofônica de notícias. As matérias da Radioagência Brasil de Fato, em áudio e texto, são enviadas para rádios de todo o país e também estão disponíveis no site. Os temas tratados são de política, economia, direitos humanos, cotidiano e cultura, além de produções de serviços.

Plural e diversificado, o BdF reúne jornalistas, articulistas e movimentos populares do Brasil e do mundo.

Além do site, da Radioagência e das edições impressas, o Brasil de Fato circula pelas redes sociais, por Facebook, Instagram, Twitter, Youtube, Flickr, SoundCloud e Spotify.

Todos os conteúdos de produção exclusiva e de autoria editorial do Brasil de Fato podem ser reproduzidos, desde que não sejam alterados e que se deem os devidos créditos.

Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 4 maio 2024.

Figura 2. Captura de tela do *site* Brasil Paralelo



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 4 maio 2024.

4.2 Análise de excertos dos dados de pesquisa

A seguir, apresento excertos de enunciados (bem como as análises) advindos dos dois diferentes contextos escolhidos, conforme justificado no capítulo 3. Antes, porém, com a finalidade de compartilhar achados de pesquisa do terceiro refinamento de dados, apresento o quadro abaixo (Quadro 7), que traz um resumo esquemático de tópicos dos enunciados que mais se destacaram, selecionados a partir de oito diferentes critérios de busca, já apresentados.

Quadro 7. Tópicos abordados pelos enunciados pré-selecionados na fase 4.
Continua

Critérios de busca	BdF	BP
Gestão democrática	Slides didáticos – Secretaria da Educação de SP. Escolas cívico-militares no RS. Gestão escolar democrática na Paraíba e no RS.	A nova estratégia da esquerda: o gramscismo.

Quadro 7. Tópicos abordados pelos enunciados pré-selecionados na fase 4.
Continua.

Gestão escolar democrática	Gestão escolar democrática no PR.	Paulo Freire e a defesa de comportamentos genocidas. Materiais didáticos de cunho marxista. Homeschooling. Método Paulo Freire: problema da atual educação/professores militantes. Doutrinação e ideologia de gênero em SC. Paulo Freire e a ideologização do ensino. Escolas públicas e a distorção da história. Como lidar com um professor de esquerda.
Escola sem partido	Educação antirracista no DF. <i>Homeschooling</i> – Projeto de Lei (PL). Escola cívico-militar no DF – violência/desempenho escolar. Educação sexual – ideologia de gênero (kit gay). Novo Ensino Médio/perseguição ideológica a professores. Inclusão de grupos historicamente marginalizados. Escola sem mordaza no RJ. Censura a atos políticos em universidades. Aprovação do FUNDEB para continuidade das ações. Ministério Público questiona escolas cívico-militares no RJ. Escola sem partido na Câmara Federal; no PR. Conceitos de democracia e cidadania. Escola democrática x escola sem partido. MEC e Ministério da Defesa pela militarização das escolas. Mordaza pela bancada evangélica em BH. UNE e escola sem partido. Escola sem partido e ditadura militar. Escola sem partido e ódio aos professores/alunos. Escola sem partido torna-se lei em quatro cidades. Dermeval Saviani e escola sem partido.	Ana Campagnolo – projetos conservadores no RS.
Escola cívico-militar	Suspensão de escola cívico-militar em Santa Fé do Sul, SP. Escola cidadã de Porto Alegre X escola cívico-militar. Aprovação de escola cívico-militar em Uberlândia, MG. Precarização intelectual e cerceamento das liberdades individuais. Escola cívico-militar em terra indígena. Escola cívico-militar e exclusão.	Observação: os enunciados levantados com esse critério ou eram duplicados (encontrados em outros critérios), ou não se adequavam aos interesses de pesquisa, ou não apresentavam relevância para a discussão proposta.
Intervenção militar	Cadê a democracia?	A teoria de Paulo Freire.

Quadro 7. Tópicos abordados pelos enunciados pré-selecionados na fase 4.

Continua

Democracia e educação	<p>Slides da Secretaria de Educação do PR. Perseguição a alunos que expuseram problemas na escola. Literatura antirracista e democrática. Suspensão/implantação de escolas cívico-militares no RS. Intervenções federais nos Institutos Federais. Educação antirracista em Porto Alegre. Cultura indígena nas escolas do RJ. <i>Homeschooling</i> no RS. Censura a atos políticos em universidades. Ocupações de escolas de educação básica no RS e em SP. Suspensão da eleição de diretores, por Ratinho Júnior no PR. Paulo Freire nas discussões sobre democracia. Escola sem partido em BH; em Uberlândia, MG. Qualidade da educação na ditadura militar – comparativo. Escola sem partido e ódio aos professores – Lisete Arelaro. Escola sem partido, escola sem debate. 14/20 anos da lei para educação antirracista. Pedagogia da mordada – Luiz Antônio Cunha. Intervenções de Bolsonaro nas escolhas de reitores. Escola sem partido, ode ao atraso – Cristovam Buarque. Escola sem partido no RJ - Gaudêncio Frigotto. Perseguição às ciências humanas.</p>	<p>Por que fazer <i>homeschooling</i>? Paulo Freire, doutrinação, ideologização do ensino. Ideologia de gênero no Brasil. O que Paulo Freire defendia.</p>
Democracia e escola	<p>Ratinho Júnior (PR) faz consulta sobre escolas cívico-militares/irregularidades - falta de democracia. Treinamento de professores por PMs. Discursos de ódio e ataques às escolas. Militarização e desempenho escolar. Mito da democracia racial – Djamila Ribeiro, São Leopoldo, RS. Escola cívico-militar na assembleia gaúcha. Curso pré-militar (infantil) em Canoas: canto, pistolas e fuzis. Escolas técnicas transformadas em escolas cívico-militares no RJ. Novo Ensino Médio, engano aos alunos. Ódio aos estudantes, segundo presidente da UNE. Retirada de Diário de Anne Frank lista de escola particular, RS. Perseguição ideológica a professores universitários no CE. Privatização de escolas estaduais em MG. Censura a atos políticos em universidades.</p>	<p>Ideologia de gênero nas escolas.</p>

Quadro 7. Tópicos abordados pelos enunciados pré-selecionados na fase 4.
Conclusão.

Democracia e escola	Censura a atos políticos em universidades. Pandemia: jornadas exaustivas e inadequação. Escola sem partido em BH – bancada conservadora. Escola sem partido, ideologia de gênero e autocensura nas escolas.	
Democracia	Eleições para diretor no RJ. Escola sem partido no RJ - Gaudêncio Frigotto. MEC requer nomes de alunos de ocupações. Morte de aluno em ocupação, Curitiba: ódio e intolerância.	Observação: os enunciados levantados com esse critério ou eram duplicados (encontrados em outros critérios), ou não se adequavam aos interesses de pesquisa, ou não apresentavam relevância para a discussão proposta.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Uma rápida observação do quadro nos permite observar que há tópicos abordados em mais de um critério, o que nos revela o dinamismo/variedade do fluxo discursivo, marcado pela existência de cadeias dialógicas que se sucedem/antecedem/complementam/retomam em um movimento constante, pela busca de interação discursiva com o outro, bem como para a defesa de diferentes pontos de vista (Bakhtin, 2018, 2022; Volóchinov, 2021).

Ressalto que nem todo material que serviu de base para a composição do quadro acima recebeu tratamento analítico, uma vez que dele foram extraídas amostras de enunciados por relevância de análise, de acordo com os objetivos da pesquisa. Dessa forma, apresento os excertos de enunciados que compõem minha análise de dados de pesquisa, organizados a partir dos oito critérios de busca adotados.

Justifico essa escolha baseando-me na crença de que conhecer o critério a partir do qual os excertos foram encontrados auxilia nossa compreensão sobre os diferentes sentidos construídos pelos discursos analisados e aqui apresentados. Ou seja, dentro de um mesmo critério analisado é possível observar, de forma muito evidente, o quão diferentes podem ser as noções sobre democracia no tocante às suas interfaces com educação.

Ainda sobre os enunciados e de acordo com as proposições de Bakhtin e o Círculo, lembro que todo e qualquer enunciado concreto⁸¹ possui conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, determinados pelas interações de linguagem o que, por sua vez, envolve o gênero e a esfera discursiva aos quais pertencem (Bakhtin, 2018, 2022; Volóchinov, 2021).

⁸¹ De acordo com o postulado bakhtiniano, um enunciado concreto é todo enunciado em processo interativo, no qual haja uma parte percebida, concretizada por meio das palavras, e outra presumida, viabilizada pela construção de sentidos por meio das conexões com o contexto extraverbal (Brait; Melo, 2021, p. 67). Disso, se pode concluir que todo enunciado concreto foi, antes, um enunciado que, posto em interação discursiva, tornou-se concreto. Assim, por enunciado, considera-se cada unidade do discurso (Bakhtin, 2022, p. 33).

Dessa forma, embora dotados de uma plasticidade que permite uma variedade infinita de interações durante o ato comunicativo, os enunciados carregam, além das marcas individuais (características de cada sujeito), também vieses ideológicos, como marcas de seu tempo histórico. Tal condição é determinante para o estabelecimento, bem como a compreensão das infinitas cadeias discursivas estabelecidas, nas mais variadas formas, pois “[o]s enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história e a sociedade e a história e a linguagem” (Bakhtin, 2000, p. 20).

Considerando ainda que cada enunciado possui um destinatário, mesmo que presumido, não concretizado, Bakhtin (2022, p. 62-63) defende que tal característica delimita e define a composição do gênero discursivo. Por isso, “[u]m traço essencial (constitutivo) do enunciado é a possibilidade de seu *direcionamento* a alguém, de seu *endereçamento*” (Bakhtin, 2022, p. 62, destaques em itálico feitos pelo autor). O destinatário ocupa, portanto, uma espécie de papel regulador na construção dos enunciados, já que não sendo passivo, o sujeito dialoga ideologicamente e responsivamente, com o discurso do outro, ou seja, o discurso alheio, mesmo que silenciosamente.

Daí a importância que assume nas práticas de linguagem: sempre nos dirigimos a alguém, com determinada intenção, a partir de nossas experiências e pontos de vista, considerando nosso destinatário, bem como suas condições particulares de modo a estabelecer comunicação com ele. Tais trocas dialógicas ocorrem em esferas/campos⁸² (sempre, inevitavelmente) encharcadas(os) de produções ideológicas, típicas da comunicação social.

Dessa forma, as esferas são meio e condição para que a palavra alheia exerça “[...] seu papel fundamental na formação ideológica do homem [...]” (Grillo, 2023, p. 145). Seja na forma de palavra autoritária (em que há relações de poder envolvidas entre aquele que enuncia e seu destinatário) ou na forma de palavra interiormente persuasiva (em que o destinatário ressignifica ideologicamente o conteúdo discursivo a partir de uma postura deliberadamente ativa e responsiva), as esferas contribuem para que as trocas dialógicas aconteçam.

A partir do exposto e considerando o enunciado segundo os pressupostos teóricos bakhtinianos (Brait; Melo, p. 65-70), ou seja, para além dos fatores exclusivamente verbais/linguísticos, mas sobretudo como a materialização das relações discursivas (de sentidos) por eles estabelecidas, a partir de um tempo/espaço sócio e historicamente situados, inicio minha análise de dados.

⁸² De acordo com Grillo (2023, p. 156), os termos “esfera” e “campo” aparecem em muitas traduções brasileiras como sendo sinônimos. Embora considere aceitável tal oscilação, a pesquisadora julga “esfera” mais adequado para referir-se às contribuições deixadas pelo Círculo.

Lembro que, por enunciados, considere (como um todo) cada uma das postagens selecionadas (documentos de pesquisa) e, por trechos (excertos), considere não somente textos verbais, mas também visuais, igualmente carregados de signos ideológicos, que destaco a seguir.

Por esferas, considero a jornalística (BdF) e a de entretenimento, com intenções (segundo o *site*) educativas (BP). Em ambas as mídias, circulam enunciados do gênero informativo, marcados pelo estilo de fazer notícia, de divulgar informações, externado na composição de sua estrutura, em grande parte representada por seu projeto gráfico (Brait, 2021b, p. 86). Por fim, reafirmo que todo conteúdo acessado se deu por meio de publicações gratuitas e, portanto, de acesso público.

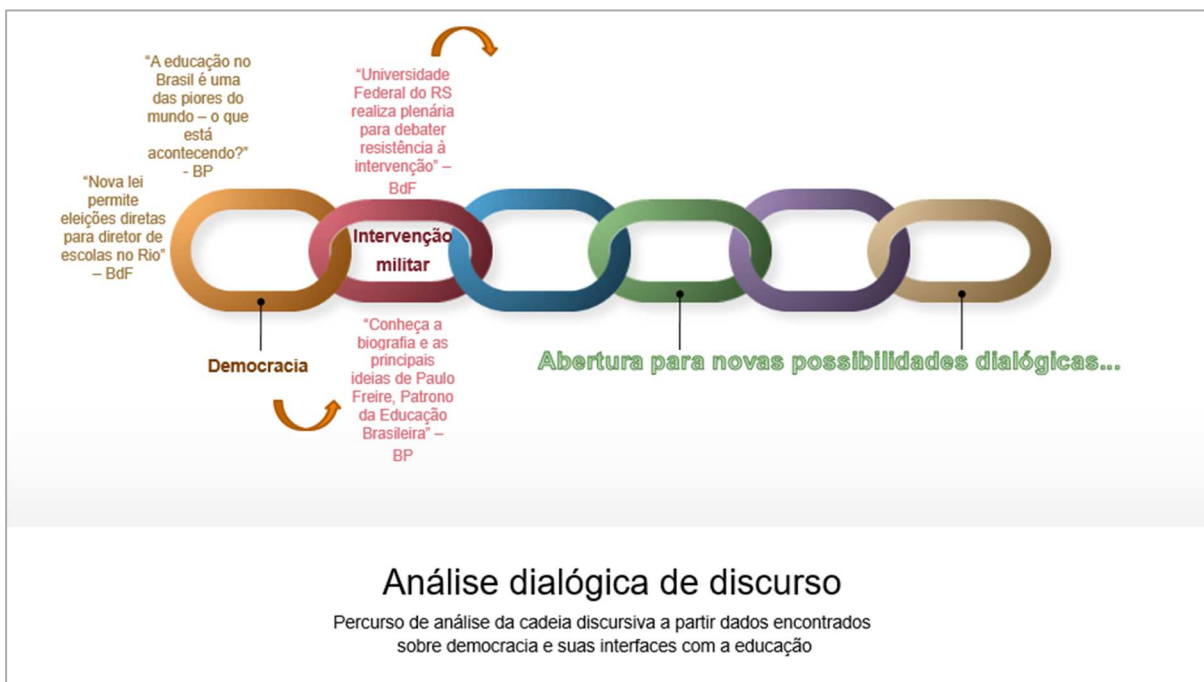
Apresento nas figuras 3 e 4, o diagrama que representa o percurso dialógico traçado durante o processo de análise de discurso dos dados de pesquisa.

Figura 3. Diagrama: Percurso de análise de dados – Parte 1



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Figura 4. Diagrama: Percurso de análise de dados – Parte 2



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Conforme se pode observar no diagrama acima, as análises de dados buscaram evidenciar fios discursivos presentes nos enunciados publicados nos dois *sites* pesquisados (BP e BdF), tomando-os como elos de uma corrente discursiva infinita. Dessa maneira, a ordem de análise, bem como os excertos priorizados, foram determinados pelos fluxos discursivos presentes nos dados levantados, de modo que, tomados como interlocutores, os sujeitos enunciadorez pudessem “falar” a partir de seus *locus* de enunciação, guiando meu olhar e, por desdobramentos, minhas análises. Isso posto, apresento minhas análises.

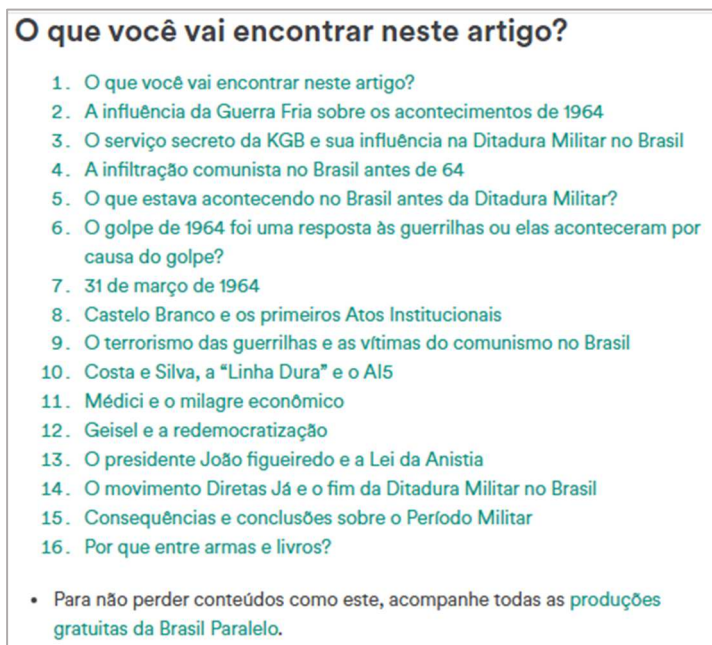
O critério **Gestão democrática** foi o único ao qual determinei a ordem de inclusão, que ocorreu de modo aleatório, já que se tratava do primeiro lançado para o levantamento de dados, feito a partir de uma lista de 8 diferentes critérios, listados de forma aleatória.

Gestão democrática

Começo pela apresentação de um excerto de um enunciado concreto advindo do *site* Brasil Paralelo, publicado em 26 de julho de 2021, intitulado “Ditadura Militar no Brasil ou Regime Militar? Entenda definitivamente como foi o Golpe de 64” (assuntos: ditadura, história do Brasil, história). O tempo de leitura estimulado pela mídia é de 29 minutos. Trata-se de um enunciado bastante extenso, ao qual temos acesso por meio da barra de rolagem de navegação para leitura de textos. As suas partes são apresentadas ao leitor já no início, que pode escolher

começar sua leitura por qualquer uma delas, bastando clicar sobre a escolhida, de acordo com o *print* de tela a seguir.

Figura 5. Tópicos utilizados na estruturação de enunciados do BP



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 12 nov. 2024.

O exemplar selecionado e observado na figura 5, apresenta ao leitor uma retrospectiva de fatos ocorridos no mundo e no Brasil, que culminaram no golpe empresarial-militar de 1964. Antes do convite à leitura, há um alerta de que o artigo em questão, publicado no BP foi injustamente acusado de ser pró-ditadura e, por isso, foi proibido em algumas escolas e faculdades. Porém, essa informação não pode ser confirmada pelo leitor, que não sabe os nomes das fontes de censura ao enunciado.

Além do texto verbal, há a apresentação de imagens publicadas, que retratam os acontecimentos narrados nas seções, como manifestações populares (uma no muro de Berlim e outra a favor da intervenção militar, em 1964, durante a “Marcha da Família com Deus pela liberdade”) e imagens dos presidentes militares como Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e João Figueiredo. Jânio Quadros e João Goulart, embora citados, não aparecem em imagens. Também há uma imagem que retrata a carteira de afiliação de Carlos Marighella ao Partido Comunista do Brasil (facilmente encontrada na internet), no trecho em que é retratado como terrorista, pertencente ao movimento guerrilheiro que vitimou brasileiros em nome da implantação do comunismo. Nessa parte, o enunciado dá pistas sobre viés ideológico de combate ao comunismo que, supostamente, estava em vias de ser implantado no Brasil, há sessenta anos.

Nenhuma das imagens publicadas no artigo supramencionado apresenta fonte ou data, bem como as informações apresentadas ao longo do enunciado, o que costuma ser bastante frequente nas postagens do BP. Em um dos trechos, num esboço de mostrar de onde vem as fontes de informação, há menção ao nome de Olavo de Carvalho (1947-2022), considerado por muitos o “mentor intelectual” da extrema-direita brasileira, uma pessoa transmutada em uma espécie de referência bibliográfica ambulante e única.

Apenas a título de informação do que o leitor encontra ao longo do enunciado, há uma afirmação de que Jango estimulava a organização de greves. Entretanto, na retrospectiva histórica apresentada no capítulo 2, vimos que a gestão de Goulart foi bastante marcada por pressões sociais e políticas, que culminaram no golpe de Estado. Nesse contexto, é difícil imaginar que ele teria interesse em inflamar a população contra o Congresso o que, certamente, lhe traria mais conflitos para administrar. Assim, no trecho a seguir, o enunciado dá pistas do viés ideológico conservador do BP, embora essa seja a postura explicitamente adotada pela mídia em questão que, em muitos momentos, apresenta interpretações históricas questionáveis, quando confrontadas com documentos históricos.

Observe no excerto abaixo que o leitor vai sendo conduzido pela construção de sentidos que combatem um “risco eminente chamado comunismo”, o que se revela um raciocínio esdrúxulo, já que durante o mandato de Goulart ocorrera um plebiscito no qual a vontade popular decidira pela volta do presidencialismo. Além disso, Jango nunca acenou a favor de medida contrária à decisão popular manifestada no plebiscito⁸³. O trecho abaixo mostra o que o *site* BP afirma a respeito de Jango.

Jango sustentava teses de esquerda, mesmo que o Brasil não as quisesse. Além do que vimos, ele começou uma política econômica intervencionista, desenvolvimentista, emissionista e inflacionária. A inflação atingiu 100% ao ano e a situação era insustentável.

Em meio a tudo isso, Goulart concluiu que o melhor era unir-se à extrema esquerda e ainda encorajava os grupos a fazer greves para pressionar o Congresso.

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 14 nov. 2024.

Pelo excerto acima, pode-se ter uma noção do encaminhamento de ideias presente ao longo do enunciado: não fica claro ao leitor o que representava uma “política econômica intervencionista, desenvolvimentista, emissionista e inflacionária”, pois não há maiores

⁸³ Para maiores detalhes, é possível consultar o [Arquivo Nacional](#) (Centro de Referência de Acervos Presidenciais). Acesso em: 14 nov. 2024.

detalhes que expliquem o que isso representava. Sobre a adesão partidária de Jango, lembro que era afiliado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTD), partido criado sob inspiração Getúlio Vargas⁸⁴, um ex-ditador que jamais flertou com o comumente chamado “perigo vermelho”, muito pelo contrário⁸⁵.

Para complementar o bombardeio de informações, verbais ou visuais, de cunho altamente persuasivo, o enunciado em questão ainda apresenta por meio de **sete inserções idênticas**, um convite para que o leitor assista a um filme produzido pela mesma empresa responsável pelo *site*, e que faz uma compilação de depoimentos sobre os fatos relatados no texto verbal, em que Olavo de Carvalho, um dos depoentes, mais uma vez exerce a palavra da voz e do discurso de autoridade (Bakhtin, 2022, p. 64; Brait, 2023b, p. 94)⁸⁶. O filme, um enunciado multimodal inserido dentro de um enunciado verbo-visual, tem a duração de 2 horas e 7 minutos e, tal como o restante do enunciado, não apresenta as fontes de pesquisa. Para acessá-lo, basta clicar em um dos sete *links* e ser direcionado rápido e facilmente a uma conta aberta do YouTube. Portanto, é impossível a qualquer leitor não perceber ou ter dificuldade de acesso ao vídeo e a seu conteúdo.

Figura 6. Divulgação de filme produzido pelo BP



Fonte: Captura de [link](#). Acesso: 12 nov. 2024.

⁸⁴ Para saber mais detalhes, consulte o seguinte [site](#). Acesso em: 14 nov. 2024.

⁸⁵ Para saber mais detalhes, consulte a seguinte [dissertação de mestrado](#). Acesso em: 14 nov. 2024.

⁸⁶ Consoante a filosofia bakhtiniana, as práticas de linguagem sempre estão ligadas às estruturas sociais (Brait, 2023b, p. 94). Assim, o discurso de Carvalho, tomado pelos membros/leitores do BP como uma autoridade na esfera do conhecimento filosófico, torna-se referência, em função da posição social por ele ocupada (dentro daquele universo social), de seu título (filósofo, professor, guru) e, por decorrência, em função de seu peso perante aquele grupo: seu discurso é elaborado para atingir seus destinatários (mediante a consideração de suas posições sociais, título e peso), ao mesmo tempo que recebido a partir da consideração da autoridade (posição social, título e peso) que ele representa para o grupo (Bakhtin, 2022, p. 64).

O filme se encerra com uma conclusão manifestada resumidamente na parte final do texto escrito, da qual extraí o excerto de enunciado que apresento a seguir. Após tantas voltas ao passado, apresenta-se o leitor com uma conclusão gestada desde o início, justamente a parte que, particularmente, nos interessa.

As ideias de Antônio Gramsci chegaram ao Brasil a partir de 1965, graças a Ênio Silveira. Parte da esquerda se dedicou a estudar formas de ocupar espaços na mídia, escolas, universidades e em todos os lugares possíveis.

[...]

Os militares permitiram que a esquerda narrasse a cultura. Assim, a historiografia marxista foi aplicada ao ensino, em todas as áreas, na formação da mentalidade de diversos profissionais.

[...]

Por que entre armas e livros?

A revolução deixou o campo das armas e foi para o campo das ideias, para as universidades e escolas, enfim, para os livros. Os guerrilheiros, marxistas e gramscistas converteram-se em mártires da democracia e da liberdade e fizeram propaganda para si mesmos mentindo sobre a história. Eles formaram uma nova geração brasileira e ela foi trabalhar nos meios de comunicação, nas editoras e na educação do Brasil.

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 14 mar. 2024.

O excerto, bem como todo o enunciado, é um apanhado de falas soltas que compuseram o vídeo. Portanto, não explica quem foi Ênio da Silveira, responsabilizado pela difusão das ideias de Gramsci, sobre quem, também, nenhum esclarecimento é feito. O leitor curioso, fazendo uma pesquisa na internet, descobre que Ênio da Silveira foi um editor influente, sociólogo (formado pela Universidade de São Paulo), além de membro do Partido Comunista Brasileiro.

Sobre Antonio Gramsci⁸⁷, recordo-me que se trata de um político, filósofo e militante italiano, estudioso da teoria marxista, que contribuiu para ampliação de conceitos teóricos a partir de seu contexto histórico e social, a Itália da primeira metade do século XX. Sobre o papel da Educação, ele defendia que a escola deveria ser um espaço privilegiado para o reconhecimento e a valorização de valores culturais das classes subalternas, até então, sujeitas à epistemologia hegemônica da classe dominante, opinião compartilhada por Saviani (2021, p. 70).

⁸⁷ Para saber mais, leia o seguinte [artigo](#). Acesso em: 15 nov. 2024.

Ao leitor, nada é claramente explicado: são afirmações soltas que, compiladas nos enunciados, vão construindo em seu imaginário uma suposição de que tais ideias ou pessoas, representavam algo que a sociedade brasileira precisava temer à época, e que ainda precisa evitar, a qualquer custo. Não se propõe o diálogo com tais proposições ou, a conhecê-las e problematizá-las: ao questionar a ideologia de esquerda, o enunciado oferece, pronta para consumo, a sua própria ideologia, embora faça o possível para que o leitor acredite que só a esquerda possui uma ideologia, ora chamada de marxista, ora esquerdista ou comunista.

Assim, levado por um labirinto ideológico, no qual o excesso de reforço contra o grande perigo não claramente explicado chega a atordoar os mais atentos e críticos, o leitor pode concluir que a ideia de gestão democrática supõe a existência de um perigo, coisa de guerrilheiro, marxistas, comunistas e “mentirosos da história”. Nossos meios de comunicação, escolas e editoras, segundo o enunciado supracitado, estariam tomados por uma visão distorcida e perigosa da realidade, não claramente posta, apenas insinuada ao leitor, o que pode contribuir para adesão ao discurso pelo medo. Ao leitor desavisado tudo pode parecer perfeitamente crível e inquestionável, dada o estilo adotado: um enunciado multimodal (vídeo) narra com tons de verdade absoluta (e parcial), como se deu o Golpe de 1964.

Observa-se, portanto, a possibilidade de existência de sentidos construídos para além dos enunciados: o não-dito, que está ali, em diálogo constante com os muitos discursos interiores (Volóchinov, 2021, p. 201-225) e vão reverberar em outras esferas sociais. Assim, gradualmente, o discurso alheio pode tomar forma de discurso autoral e passar a compor a visão de mundo dos sujeitos, mesmo que de modo parcial, isso porque, para Volóchinov (2021, p. 215-216), o discurso interior molda-se a partir do discurso social do qual sofre influência.

Como exemplo, apresento um excerto do BdF, em que a noção de gestão democrática também aparece relacionada à necessidade de controle, no caso especificamente, de material escolar didático. Intitulado “Esnobado por Tarcísio, Plano Nacional do Livro Didático 'é conquista da sociedade brasileira', diz especialista”, e publicado em 17 de agosto de 2023 (assuntos: geral, educação), o enunciado apresenta uma polêmica envolvendo a decisão do governador paulista Tarcísio de Freitas e seu secretário de educação, Ricardo Feder, um empresário do ramo da tecnologia.

Em princípio, a intenção era abolir o uso de livros didáticos recebidos via Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), uma ação federal que há décadas realiza a seleção (com participação dos professores do país inteiro) e distribuição gratuita de livros (produzidos por editoras especializadas e aprovadas por especialistas do Ministério da Educação) a escolas públicas em todo o território nacional. As aulas passariam a acontecer com apoio exclusivo de

slides didáticos oferecidos pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo. Entretanto, diante da má repercussão pública de tal decisão e de uma decisão judicial, ambos voltaram atrás em suas declarações, informando que as escolas do estado receberiam, além dos slides, os livros do PNLD.

A seguir, o excerto citado apoia-se nas ideias de Fernando Cássio, pesquisador de políticas educacionais e professor da Universidade Federal do ABC (UFABC), convidado pelo BdF a se manifestar sobre o fato. Vejamos.

[...] Ao tomar a decisão de forma unilateral, **o executivo chefiado por Tarcísio** feriu o princípio da gestão escolar democrática, previsto na Constituição.

O próprio secretário de Educação diz que eles gostariam de 'evitar o duplo comando': o livro diz uma coisa, o slide diz outra. Isso é uma leitura do trabalho de professores e professoras como um trabalho que não tem nenhum tipo de criatividade, nenhum tipo de atividade intelectual. Entende a professora e professor como mero passador de slides em sala de aula, o que mostra profundo desconhecimento sobre o que é educação e o que é que se faz numa sala de aula" [...] (destaques em vermelho feitos pelo *site*: indicam *link* de acesso a outro enunciado)

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 4 abr. 2024.

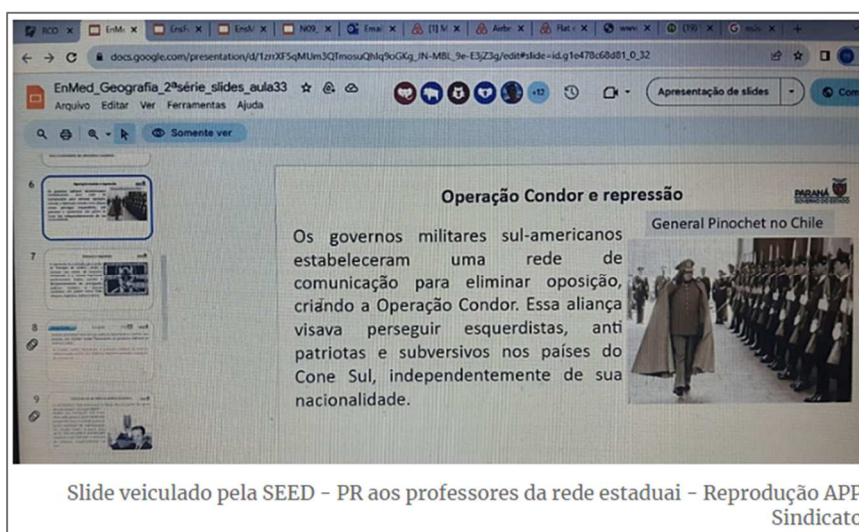
Como já exposto, o enunciado referente às escolhas do governador do estado de São Paulo nos permite supor a necessidade de absoluto controle sobre o material didático, como se a equipe escolar não tivesse condições de gerir autonomamente suas escolhas didáticas, base de seu trabalho, e precisasse ser supervisionada/controlada. Tal princípio, como vimos, ficou extraposto no enunciado do BP visto imediatamente antes, o que exemplifica a possibilidade de uma cadeia discursiva que se desenvolve perenemente nas mais diversas esferas ideológicas, como a política, por exemplo, e se refletem/refratam na esfera acadêmica (Grillo, 2023, p. 144-145), marcando as relações estabelecidas no ambiente escolar.

Diante das reflexões trazidas no capítulo 2, seções 1.1 (Educação e Democracia) e 2.2 (Gestão Democrática *versus* Escola sem Partido), percebemos o quão distantes ainda estamos do entendimento do que seja gerir democraticamente a educação e colocar em prática o que prevê a Constituição e a LDB: há, ainda, discursos para os quais a existência de ações coletivas nas tomadas de decisão representam um perigo a ser evitado, na defesa de uma gestão verticalizada e unilateral. E, embora possa não parecer, eles podem, sim, intervir diretamente, como já fazem no cotidiano das escolas.

Democracia e Educação

A esse respeito, vejamos ocorrência noticiada pelo enunciado intitulado “Slide da Secretaria de Educação do Paraná ‘explica’ que vítimas da ditadura eram ‘antipatriotas’”, publicado pelo BdF em 6 de setembro de 2023 (assuntos: política e educação). Na imagem a seguir, observa-se a maneira como são descritos os opositores do regime, durante a ditadura militar, em um slide didático de Geografia (para a segunda série do Ensino Médio) proposto pela Secretaria de Educação do Paraná.

Figura 7. Slides didáticos propostos pela Secretaria de Educação do PR



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 15 nov. 2024.

“Esquerdistas, antipatriotas e subversivos” é a definição dada aos que deveriam ser perseguidos, independentemente de sua nacionalidade, em função de um acordo de colaboração entre países do Cone Sul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai⁸⁸). E aos que imediatamente lembraram-se dos polêmicos slides paulistas da seção anterior, resalto que o mesmo Renato Feder foi secretário da educação paranaense no período que compreende os anos de 2019 e 2022. Vejamos.

A secretária educacional da APP-Sindicato, Vanda Santana, classificou a situação como extremamente preocupante, pois o texto reproduz o posicionamento político ideológico de quem elaborou um material que é disponibilizado para todos os professores da rede estadual.

A dirigente critica o modelo adotado pela educação paranaense para a produção de materiais didáticos, pois o método possibilita que a opinião de um indivíduo vire referência no ensino. “Por isso nós temos reforçado constantemente a importância da autonomia no trabalho docente, desde o seu planejamento, produção de material e o encaminhamento das aulas”, comenta.

⁸⁸ Para saber mais, consulte o seguinte [site](#). Acesso em: 15 nov. 2024.

[...]

Além da gravidade dos fatos, a assessora jurídica na ONG Terra de Direitos e conselheira do Copedh, Daisy Ribeiro, vê no texto denunciado uma completa distorção do que foi a ditadura militar, um período marcado por graves violações de direitos humanos.

“A associação de que aqueles que repudiavam a repressão seriam antipatriotas foi inclusive a narrativa falaciosa utilizada pelo regime à época. É descabido que isso apareça em material escolar fornecido pelo Estado. Estamos aguardando as informações completas para avaliar todos os fatos e solicitar as providências cabíveis,” diz.

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 14 abr. 2024.

No excerto acima, destaco a expressão “antipatriotas” como um exemplo do quanto a palavra carrega em si significados que extrapolam seus significados lexicográficos. Esses “[...] asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, mas o emprego das palavras na comunicação viva sempre é de índole individual-contextual” (Bakhtin, 2022, p. 53). Assim, em um enunciado concreto, as palavras carregam entonações valorativas que nas trocas dialógicas podem passar a ecoar, a fazer partes de outros discursos, que reverberarão esses sentidos, dialogicamente, em interações sociais outras (Bakhtin, 2022, p. 53).

Essa cadeia discursiva, carregada de signos ideológicos, pode manter-se viva por anos no imaginário dos grupos sociais, nunca de maneira estática. Prova disso foram expressões muito caras ao período de ditadura militar que voltaram a circular, mesmo que com discretas variações, durante a gestão de Jair Bolsonaro, enquanto presidente da República (2019-2022), tais como: “pátria amada”, “família”, “comunismo nunca mais” e “o Brasil é nosso”. Além dessas, é claro, o slogan da presidência, que trazia os dizeres “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, numa espécie de releitura do nome da conhecida “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” (já citada neste trabalho) como manifestação da sociedade civil à intervenção militar (1964).

Sobre 1964, documentos históricos mostram que o real apoio ao golpe veio do meio empresarial, porém, ter a aprovação popular, manifestada pela família (elite) brasileira, foi fundamental para que fosse levado a termo. Da mesma forma, ao retomar discursivamente o apelo a Deus e à Pátria, o que se busca é evidenciar e dialogar com valores bastante caros a muitos brasileiros, mesmo que não bolsonaristas, de forma a conquistar o apoio de vários setores sociais. Isso porque, “[s]egundo Bakhtin, a palavra é sempre interindividual e reúne em

si as vozes de todos aqueles que a utilizam ou a têm utilizado historicamente” (Cereja, 2021, p. 203).

Para Cereja (2021, p. 204), leitor de Bakhtin, a palavra “[...] é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas”. Dessa forma, no caso do discurso bolsonarista, aqui tomado como exemplo⁸⁹, tem-se o que Bakhtin/Volóchinov chamam por “comunidade semiótica”, uma espécie de “código ideológico de comunicação” compartilhado por dada comunidade (Cereja, 2021, p. 208). Tomadas no discurso do cotidiano, muitas vezes, de forma inconsciente pela grande maioria dos enunciadores, tais palavras, em princípio alheias, convertem-se em palavra interior e, gradualmente, isso garante a manutenção ideológica de tais comunidades sociais (Grillo, 2021, 56-59).

Sobre os slides paranaenses, após denúncia da APP Sindicato, que representa os professores, em suas redes sociais, e da entidades de defesa dos direitos humanos, a redação foi alterada, mas permaneceu crítica. “Na nova redação, os alvos da ditadura são retratados como ‘opositores e pessoas consideradas subversivas à ordem estabelecida’”⁹⁰. E como se sabe, a palavra “subversivo(a)” é carregada de sentidos altamente pejorativos, desde a Era Vargas. Mais uma vez, um exemplo da força ideológica que encerram os enunciados e do quanto isso precisa ser problematizado quando o assunto são materiais didáticos.

O excerto do BdF supracitado ainda ressalta a necessidade de autonomia do trabalho docente em todas as suas instâncias, que consideram desde o planejamento até o trabalho em sala de aula, para que possa, por exemplo, selecionar criticamente o material didático a ser utilizado, o que leva o leitor refletir sobre como deveria se realizar a prática docente. A esse respeito, a necessidade da participação do professor enquanto agente do processo educativo é compartilhada por Saviani (2024, 2021), Apple *et al.* (2020), Freire e Mendonça (2019) e Freire (2018, 1998), conforme discutido no capítulo 2.

Ainda sobre o fazer pedagógico no Brasil, no BP, recorrentemente, observa-se a presença de um discurso de crítica a Paulo Freire, de modo a culpabilizá-lo pela má qualidade da escola pública brasileira, em todos os níveis. Dessa forma, tomo o enunciado intitulado “O

⁸⁹ Apoiado na teoria bakhtiniana, Cereja (2021, p. 201-220) desenvolveu um estudo analítico tendo por base a palavra “companheiro”, amplamente utilizada no discurso petista. O pesquisador destaca que uma mesma palavra pode ser utilizada (apesar de sua significação gramatical estável) por diferentes comunidades para indicar sentidos outros, a depender do tema do discurso em curso.

⁹⁰ Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2023/09/06/slide-da-secretaria-de-educacao-do-parana-explica-que-vitimas-da-ditadura-eram-antipatriotas>. Acesso em: 14 abr. 2024.

que Paulo Freire defendia?”, publicado em 3 de maio de 2023 (assuntos: educação, história, sociedade), como exemplo.

Seguindo uma estrutura semelhante ao enunciado apresentado no início da seção, ele traz uma sequência de tópicos indicando as partes que o compõe, bem como indica o tempo de leitura (7 minutos), algo muito frequente nos enunciados desse *site*.

Há a reprodução de uma imagem em preto e branco de Freire, possivelmente sentado em um sofá, durante uma entrevista, algo bastante comum ao longo de sua vida. Além disso, há um trecho de um vídeo (enunciado multimodal) em que ele descreve sua experiência com a descoberta da filosofia de Marx, dizendo que foi levado a buscá-la como forma de compreender o modo de vida simples dos camponeses, homens simples no interior do nordeste brasileiro. Sua fala ainda faz menção ao fato de enxergar os ensinamentos de Cristo a partir da visão compartilhada por Marx: ao leitor familiarizado com as declarações de Freire, a história de Cristo, e minimamente informado sobre as ideias marxistas, não resta dúvidas que sua intenção é expressar que sua interpretação de Marx o permite lembrar dos ensinamentos de Cristo quanto à necessidade de zelar cuidadosamente daqueles socialmente vulneráveis.

Trata-se de um recorte de aproximadamente 2 minutos, inserido para compor o enunciado verbo-visual com informações extralinguísticas, já que fica evidente, por meio de reforços discursivos recorrentes, que a ideia é associar, pejorativamente, imagem de Freire à Marx, um quase herege (embora não se usa essa expressão) que ousa citar o nome de Cristo nesse contexto. Observa-se no *print* de tela a seguir, o trecho do enunciado verbal que lhe serve de legenda.

Figura 8. Freire narra suas experiências de leitura.



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 18 nov. 2024.

Ao longo do enunciado, vai se construindo um discurso de que a educação brasileira se encontra mergulhada no mais absoluto caos por culpa das ideias “revolucionárias”⁹¹ de Freire, contrário à ordem (já que as escolas deveriam formar “revolucionários comunistas”), à família, e a favor da “guerrilha/guerrilheiros”⁹², posição enunciativa revelada no trecho final do enunciado como se pode observar a seguir.

Em 2012, Paulo Freire foi declarado como patrono da educação brasileira. Os governos do Partido dos Trabalhadores tinham o método de Freire como base desde o primeiro governo de Lula.

Segundo opositores, esse foi um dos principais causadores dos [problemas da educação brasileira](#). O Brasil é um dos piores países no ranking da Organização da Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) desde 2006 em diante (destaques em azul feitos pelo *site*: indicam *link* de acesso a outro enunciado).

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 22 mar. 2024.

O trecho supracitado corresponde à parte final do enunciado, e nele, além de uma menção à adoção do método desenvolvido por Freire numa experimentação para alfabetizar adultos na década de 1960 (bastante exitosa, conhecida e já citada neste trabalho) sem detalhamento nem fonte de informação, o acusa de ser “um dos principais causadores dos problemas da educação brasileira”. O fato curioso é que jamais o método de Freire foi adotado como método exclusivo para a alfabetização no Brasil. Quando muito, serviu e ainda serve, de inspiração a milhares de professores e professoras, muitos mais no campo das ideias do que no campo da práxis, pois ao longo das décadas, outras práticas pedagógicas se desenvolveram.

O enunciado se apoia em citações, fora de contexto, extraídas da obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), uma das mais conhecidas de Paulo Freire, lançada quando ele estava exilado no Chile. No Brasil, só seria lançada em 1974. Sem sequer considerar o contexto histórico de época, marcado por tensões políticas e sociais extremamente complexas, como a presença de um regime ditatorial, o alto índice de população rural analfabeta e a desigualdade social, os recortes selecionados apresentam trechos em que Freire se refere a nomes em torno dos quais geralmente se observa muitas contradições, como Che Guevara, Fidel Castro e Mao Tse Tung.

⁹¹ Note que a palavra “revolucionárias”, bem como “revolucionário(s)” aqui é tomada a partir do viés conservador, que a associa à truculência, ao caos e à desordem. No trecho que serve de legenda ao vídeo, ao clicar na palavra em azul (há várias palavras assim ao longo do enunciado), o leitor é redirecionado a outro enunciado, sendo conduzido por um fluxo interminável de informações que em sua maioria mais estimulam o medo das supostas ameaças comunistas do que o informam sobre a realidade de fato. Os conceitos não são plenamente analisados, mas sugeridos, insinuados.

⁹² Também aqui, as palavras “guerrilhas/guerrilheiros” são tomadas a partir do código ideológico conservador.

De fato, tais nomes são citados por ele. Entretanto, lendo a obra, não se pode concluir concretamente que ele era um apoiador de movimentos de resistência armada, nem tampouco de confrontos físicos entre as pessoas: muito pelo contrário.

Na essência, o que ele defende e defendeu a vida inteira, é a necessidade de se pensar a educação a partir dos desfavorecidos, das massas oprimidas pela pobreza, do analfabetismo e da desigualdade social. Para ele, a educação revolucionária é aquela capaz de romper com antigos padrões de dominação social, a partir do entendimento de que a educação de qualidade deva ser posta em prática como um direito inalienável. A revolução a que se refere, é a do campo das ideias que, renovadas, podem mudar e superar a práxis de perpetuação da desigualdade. Estamos nos referindo a uma obra que começou a ser escrita em 1964. Por isso, para discutir o pensamento de Freire, é preciso considerar o contexto de produção, bem como toda sua produção posterior. Entretanto, imaginando que o leitor e a leitora possam estar curiosos a respeito, transcrevo, a seguir, o excerto do *site* que faz menção a Guevara.

Paulo Freire defendia diversos guerrilheiros comunistas como grandes heróis em seus livros sobre pedagogia. [Che Guevara](#) é um deles. Segundo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*:

“O que não expressou Guevara, talvez por sua humildade, é que foram exatamente esta humildade e a sua capacidade de amar que possibilitaram a sua ‘comunhão’ com o povo. (...). Este homem excepcional revelava uma profunda capacidade de amar e comunicar-se” (destaques em azul feitos pelo *site*: indicam *link* de acesso a outro enunciado).

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 22 mar. 2024.

Apenas esse trecho compõe a comparação, o que dificulta o entendimento do que Freire estava tentando expressar. O mesmo trecho, lido a partir da obra do autor (Freire, 2018, p. 232-233), nos permite compreender que ele se referia à entrega de Guevara à causa camponesa. Sendo médico, havia renunciado o conforto para viver em Sierra, ao lado daqueles cujos interesses almejava defender, pagando com a própria vida o desejo de lutar pelos oprimidos de seu tempo. Freire, portanto, não enaltece a prática de violência que, como sabemos, também teve espaço na vida de Guevara quando ele ingressou na luta armada.

Não vou me alongar nessa discussão temendo me afastar de meus objetivos de análise, porém, considero importante registrar o meu entendimento do referido texto⁹³, à medida que o enunciado do BP acusa Freire de ser defensor de uma escola que forma “comunistas simpatizantes da guerrilha”. Freire não faz apologia à luta armada, mas ressalta o quanto é

⁹³ A obra consta para consulta nas referências deste trabalho e é facilmente encontrada.

preciso nos dedicarmos aos desfavorecidos, apoiando-os em suas causas e necessidades. Ou seja, para ele, devemos ser corajosos para lutar pelo que consideramos ser o melhor para a educação das camadas sociais desfavorecidas. Em momento algum o texto incita as pessoas ao combate físico, muito pelo contrário, o combate deve se dar no campo das ideias para que possamos ter uma sociedade mais amorosa⁹⁴: “[o] que exige a teoria da ação dialógica é que, qualquer que seja o momento da ação revolucionária, ela não pode prescindir desta comunhão com as massas populares” (Freire, 2018, p. 233).

Por fim, o enunciado nos convida para mais uma incursão discursiva multimodal: assistir ao trailer de um documentário intitulado *Pátria Educadora* feito a partir da opinião de especialistas da área, para discutir as causas da má qualidade da educação brasileira. Em menos de 2 minutos, o trailer, que se inicia com a reprodução de um áudio com a voz de Freire, apresenta vários cortes de depoimentos que, justapostos a cortes de noticiários de TV, se encerram com a voz da ex-presidente Dilma Rousseff dizendo: “nosso lema será “Brasil, Pátria educadora”.

Ao término, o telespectador fica com a impressão de que a educação no país está absolutamente fora de controle submersa no mais absoluto caos, revelando-se a cultura do medo. Abaixo, o *print* de tela (Figura 9) apresenta um dos depoentes, o filósofo Olavo de Carvalho, presença discursiva marcante entre os especialistas chamados a discutir as questões do Brasil contemporâneo. No corte dado a seu depoimento, ele pergunta: “Como permitir que analfabetos funcionais decidam nosso destino?”.

Trata-se de um corte fora de contexto, sobre o qual nada se pode afirmar. Porém, é possível supor que Carvalho duvide da capacidade de participação de todos os brasileiros nas tomadas de decisão sobre os rumos do país, o que se revela como uma das marcas características da colonialidade: para os que detêm o conhecimento, há aqueles que nada sabem e precisam continuar a ser conduzidos, guiados pelos que dominam o saber e, por isso, possuem o poder nas tomadas de decisão, em todas as esferas sociais (Queiroz, 2020, p.70-71).

⁹⁴ “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (Freire, 2018, p. 253).

Figura 9. Trailer do documentário Pátria Educadora (BP)



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 18 nov. 2024.

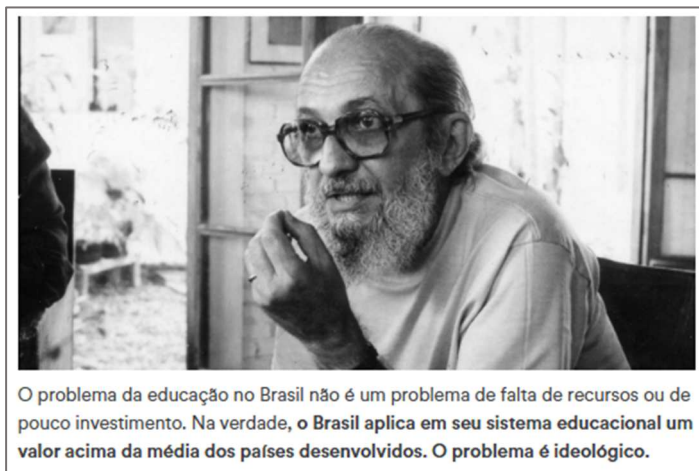
Gestão escolar democrática

Nesse sentido, buscando compreender discursos circulados no BP levantados a partir do critério “Gestão escolar democrática”, destaco o enunciado “Qual o grande problema da educação no Brasil? O professor Felipe Nery debate essa questão”, publicado em 16 de agosto de 2022 (assunto: educação), e que tem um tempo estimado pela plataforma de 14 minutos de leitura. Segue-se o mesmo estilo de composição: partes destacadas em azul, com *links* que redirecionam o leitor para vários outros enunciados ou, para partes do próprio enunciado. Além disso, também há presença de enunciados multimodais para além do enunciado principal verbo-visual. Há a inserção de 4 vídeos curtos com os seguintes títulos:

1. Ponto crítico na Educação – Felipe Nery (7 min. 36 s.)
2. Olavo de Carvalho fala sobre o MEC (5 min. 43 s.)
3. Felipe Nery fala sobre a centralização da Educação (8 min. 46 s.)
4. Por que a Educação é ruim? (9 min. 43 s.)

Para análise de dados, proponho um recorte que privilegie uma das partes do enunciado, intitulada “Porque a educação é precária no Brasil?”, da qual destaco os seguintes excertos (Figura 10).

Figura 10. Imagem de Paulo Freire ilustra enunciado do BP



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 18 nov. 2024.

O excerto visual, que ilustra a parte selecionada, é composto pela reprodução de uma foto (em preto e branco) de Freire. Sentado, ao centro, conversa com uma pessoa, que possivelmente o entrevista. Imediatamente abaixo, há um texto que lhe serve de legenda, mas que, na realidade, é parte que compõe o corpo do enunciado. Dele, destaco a última parte: “O problema é ideológico.” Aqui, o trecho verbo-visual compõe discursivamente a ideia que se apresenta explicitamente ao término do enunciado. Vejamos.

Paulo Freire se torna secretário da educação de São Paulo, cria a medida da aprovação automática e sua doutrina educacional, que envolve a alfabetização e a educação militante, tornam-se regra nos currículos universitários brasileiros.

[...]

É na Constituição Federal do Brasil que tudo começa. No capítulo dois, está estabelecido o direito à educação, citado mais de 59 vezes durante a constituição. Com altas taxas de analfabetismo e uma população jovem, o governo brasileiro decidiu criar um complemento aos direitos impostos pela constituição: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida por LDB. Toda educação brasileira é regulamentada direta ou indiretamente pelo Ministério da Educação.

[...]

A gestão da educação infantil, fundamental e média que ocorre nas escolas, é feita pelas secretarias e conselhos. Estas secretarias e conselhos atuam em nível estadual e municipal.

Nenhuma escola existe sem essa autorização, e as que existem, não estão dispensadas de seguirem as suas regras. Elas orientam e coordenam o sistema educacional através de pedagogias, tecnologias, questões técnicas e financeiras. E tudo isso está ligado à cultura pedagógica gestada por Paulo Freire.

[...]

Ao contrário de currículos que estabelecem metas e conteúdos básicos para o essencial, a BNCC usou 600 páginas para descrever todas as disciplinas, em todos os anos.

O documento descreve, várias vezes, o tipo de aluno que gostaria de formar, transformando o documento em um gabarito de visão de mundo e reduzindo significativamente a margem de liberdade da escola.

[...]

Para receber o selo de aprovação do MEC, o livro deve seguir os parâmetros ideológicos e as normas da BNCC.

[...]

Assim, os manuais escolares são transformados em cartilhas doutrinárias com um discurso único.

- Não só os livros didáticos são doutrinadores, mas também os professores que ensinam nas salas de aula. Saiba como lidar com [professores militantes](#).

[...]

Em suma, a precariedade da educação no Brasil é devida aos seguintes fatores:

1. ideologização do ensino — sobretudo a partir do método freiriano;
2. a super estatização do ensino — BNCC, PNLD, MEC e outras políticas;
3. o super investimento no ensino universitário e o descaso com os outros níveis;
4. o interesse financeiro que supera o compromisso real com a educação (destaques em azul feitos pelo *site*: indicam *link* de acesso a outro enunciado).

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 14 mar. 2024.

Procurando explicar as causas dos problemas da educação brasileira, o excerto inicia afirmando que tudo começa com Constituição Federal, ao reafirmar por 59 vezes, o direito de acesso à educação, garantido pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apresentada como um “complemento aos direitos impostos” pela Carta Magna.

O texto carece de clareza, o que não é raro encontrar nos enunciados do BP, mas pela leitura dos trechos mais adiante, pode-se concluir que, segundo o enunciado, os problemas começam com a maneira pela qual nossa educação está estruturada, como a existência de uma Constituição que garante direitos, organização de uma Lei (LDB) que lhe é subordinada e, por fim, a presença de um órgão federal regulador: o Ministério da Educação. Entretanto, o enunciador do discurso não explica claramente a razão de isso ser um problema: cabe a quem ler o texto deduzir a linha de raciocínio em desenvolvimento.

Posteriormente, o enunciado começa a se apresentar de forma discretamente mais nítida: nota-se que a crítica à atual forma de estruturação legal da educação brasileira, iniciando-se na Constituição para chegar às secretarias e conselhos (em esferas municipais e estaduais), representa (para o discurso aqui materializado) um problema ideológico. De acordo com o enunciado, o Ministério da Educação, enquanto órgão regulador da aplicação do que está

previsto na legislação, torna-se um meio de controle ideológico, graças à “cultura pedagógica gestada por Paulo Freire”.

Não fica claro que cultura pedagógica idealizada por Freire é essa a qual o discurso se refere e qual sua relação com as decisões do MEC⁹⁵. Até os leitores de Freire ficam confusos com esse enunciado, que mais parece ter sido redigido com recursos de inteligência artificial: há uma acusação mal sustentada (porque não oferece dados e informações claras e concretas), uma quase insinuação, de que a Constituição⁹⁶ de 1988, a LDB de 1996, o MEC e Paulo Freire, juntos, representam todos os males da educação brasileira, composta ainda por professores militantes⁹⁷.

Sobre Freire, sua experiência de alfabetização em Angicos (RN) jamais foi adotada como método de alfabetização em nível nacional e, portanto, não se pode discorrer sobre seu fracasso. Quando secretário de educação da cidade de São Paulo (SP), ele implantou na rede a Progressão Continuada, que depois foi encampada pela LDB como uma alternativa de conceber a seriação escolar nos anos iniciais da alfabetização e combater as altas taxas de reprovação. Há ainda, um erro no excerto, pois progressão continuada não é sinônimo de aprovação automática, como equivocadamente expresso.

Esse argumento é retomado nos quatro tópicos, quase ao final do enunciado, que poderia ser resumido como sendo a ideologia a causa de todos os problemas da educação brasileira. Assim, essa ideologia (de Freire/de esquerda/marxista/comunista/guerrilheira/doutrinadora) nunca claramente explicada, é a responsável pelo fracasso da educação brasileira. Os conceitos são tratados de maneira superficial, difusa e sobreposta, e ao término da leitura, ficamos tão confusos quanto no início, quando o enunciado se inicia, propondo analisar a educação a partir dos tempos dos jesuítas. Sobrepondo informações históricas numa composição enunciativa que junta tempos históricos distantes, com posicionamentos ideológicos conservadores, expressos por termos como “civilizar os índios”, o excerto já traz no início, referência explícita ao posicionamento adotado e a ser defendido: o combate ideológico. Observe a seguir.

A educação no Brasil tem seu início com os primeiros esforços dos padres jesuítas em educar e civilizar os índios. Cerca de 500 anos depois, a educação, antes fruto do empreendedorismo individual e da disposição de transmitir o saber, **tornou-se um aparato de projeto ideológico do Estado.**

⁹⁵ É possível supor que a crítica se apoie na adoção da Progressão Continuada (proposta pela gestão de Freire quando secretário municipal de educação, em SP) pela LDB, por pistas deixadas no enunciado.

⁹⁶ No capítulo 2, apresento o processo histórico de construção dos textos da Constituição Federal e da LDB, a partir das contribuições de Cunha (1999).

⁹⁷ Mais à frente, apresento um enunciado do BP dedicado a professores militantes.

Entenda a história da educação no Brasil e como ela figura nos piores índices internacionais (destaque em negrito feito pelo *site*).

Fonte: Arquivo da pesquisadora. Acesso em: 14 mar. 2024.

O que as posições enunciativas do BP ignoram, entretanto, é que seu combate é igualmente ideológico, porém determinado a partir de outro ponto de vista. Além disso, nosso cotidiano está repleto de ideologias, manifestas por meio de signos igualmente ideológicos, compartilhados nas interações sociais, por meio da linguagem (Bakhtin, 2022; Volóchinov, 2021). Portanto, o que se pode depreender da análise desse excerto é que o combate a uma dada ideologia é igualmente ideológico e, esse mesmo combate, reflete e refrata a existência, marcada pela disputa entre diferentes classes sociais (Volóchinov, 2021, p. 112-114). Sendo assim, não há discursos neutros: todos, sem exceção, são banhados pelas ideologias que os sustentam.

Miotello (2021, p. 176), leitor de Bakhtin e o Círculo, corrobora esta análise ao afirmar que “[...] a ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir de referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados.”

Dessa forma, não espanta observar que os discursos, por vezes em posições enunciativas opostas, podem se aproximar, de algum modo, na defesa de seus pontos de vista. Eu explico. No enunciado do BP, imediatamente supracitado, havia uma crítica à estrutura hierárquica da educação no Brasil, baseada na organização de secretarias e conselhos (esferas estaduais e municipais), que tomam decisões baseadas no que rege o MEC.

Há, possivelmente, um clamor de autonomia por parte das escolas, mesmo que o enunciador não revele isso claramente: se não se considera positivo que as escolas estejam subordinadas à estrutura vigente, deduz-se que seria melhor que pudessem tomar decisões e fazer escolhas de modo autônomo, embora em nenhuma parte do enunciado se possa encontrar a expressão “gestão escolar democrática”. Entretanto, de acordo com a lógica discursiva recorrentemente observada nos enunciados advindos do BP, isso transforma-se numa contradição, como apresentarei mais adiante, quando abordar a militância de professores, segundo enunciados do BP.

A seguir, apresento dois excertos do enunciado verbo-visual intitulado “PL aprovado na Assembleia altera eleição de diretores nas escolas estaduais do Paraná”, publicado pelo BdF, em 13 de setembro de 2023 (assuntos: política e gestão democrática), questionando medidas tomadas pela Assembleia Legislativa do estado do Paraná, que ferem o princípio de gestão

escolar democrática, segundo depoimento de uma professora ouvida, líder de um sindicato de professores.

A polêmica deu-se em função de um Projeto de Lei (PL), proposto pelo governo do Estado, conforme se pode observar na sequência.

O **Projeto de Lei 672/23**, que dispõe sobre a escolha de diretores por meio de credenciamento e seleção, proposto pelo Governo do Paraná, foi aprovado nesta terça-feira, 12, na Assembleia Legislativa, com apenas oito votos contrários dos deputados da oposição. Segundo a APP Sindicato a proposta retira o caráter de gestão democrática, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e na Constituição, e também anula a possibilidade de participação da comunidade escolar.

[...]

A professora Walkiria Olegário Mazetto, presidente da APP Sindicato, disse que o projeto é autoritário e inconstitucional. “Ele dá amplos poderes para a Secretaria de Educação tanto na seleção antecipada de quem vai poder se candidatar a direção, mas também durante a gestão coloca os diretores em uma situação extremamente frágil podendo ser retirados a qualquer momento se não cumprirem metas que a lei não especifica, inclusive quais são. Ataca frontalmente a gestão democrática que defendemos para as escolas,” disse (destaques em vermelho feitos pelo *site*: indicam *link* de acesso a outro enunciado, a Lei 672/23).

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 11 abr. 2024.

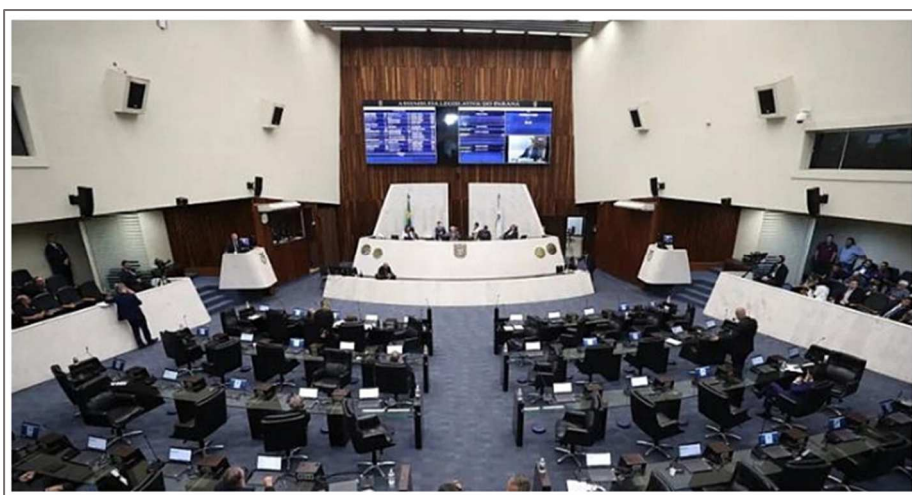
Os trechos acima mostram claramente o que a teoria bakhtiniana chama dialogismo: “[...] nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento” (Bakhtin, 2022, p. 58). Isso acontece porque a linguagem é um fenômeno social e fica evidente a relação dialógica que permeia o debate em torno da aprovação do PL pela assembleia: de um lado os que defendem a proposta de seleção de diretores escolares segundo proposta do Estado (via credenciamento/seleção, sem a participação da comunidade por meio de eleições) e, de outro, os que defendem a participação da comunidade no processo, apoiando-se no princípio de gestão democrática proposto na CF e ratificado pela LDB, conforme apresentado no capítulo 2, seção 2.3 deste trabalho.

Embora a aprovação do PL tenha sido feita por meio do voto democrático, o que está em disputa no campo discursivo são dois diferentes pontos de vista/interpretações sobre o que prevê a legislação, bem como o que representa a gestão escolar democrática. Como vimos anteriormente, tanto a CF quanto a LDB deliberam sobre a organização e gestão dos processos administrativos de cada estado, o que pode dar margem para diferentes interpretações do que venha a ser a gestão de escolas, segundo esse princípio.

Assim, a Assembleia Legislativa configura-se em espaço social para o debate de ideias e acaba por tornar-se uma espécie de arena pública/ideológica, semelhante às ágoras gregas, praças públicas destinadas às discussões sociais, econômicas e políticas, conforme nos lembram Azzari, Amarante e Righi (2020, p. 17).

Os discursos entram em disputa para a defesa de diferentes pontos de vista, o que nem sempre representa garantia de consenso, mas as práticas de linguagem representam, sem dúvida, condição *sine qua non* para a manutenção da vida social, seja nas esferas pública e política, ou privada. Observa-se (Figura 11) que a própria configuração física da Assembleia indica a existência de um espaço reservado às trocas discursivas, com cadeiras dispostas de modo a facilitar o diálogo, presença de microfones, caixas acústicas e painel digital, bem como espaço para acomodação da comunidade, ao lado.

Figura 11. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná aprova PL nº 672/23



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 20 nov. 2024.

Tem-se, portanto, nesse espaço, disputas não só de pontos de vistas, marcadas por posicionamentos ideológicos, mas também a presença de relações de poder, que não podem ser ignoradas. Daí a importância que assumem as trocas dialógicas nos mais variados debates sociais, inclusive os que acontecem sobre e nas escolas, quando o assunto é gestão democrática. Por isso, apoiado em Habermas (1990), Souza (2009, p. 125) lembra que nos processos democráticos é fundamental a prática da alteridade, que garanta a participação efetiva de todos.

Tal posição é, da mesma forma, enunciada franca e abertamente por Paulo Freire ao longo de toda sua existência, podendo ser comprovada não só pelas infinitas entrevistas que concedeu, livros que escreveu, mas, sobretudo, pelo reconhecimento da maneira como conduziu a gestão da Secretaria de Educação paulistana, apresentada no segundo capítulo (seção 2.1), a

partir das contribuições de Freire e Mendonça (2019). Para Queiroz (2020, p. 77-86), a epistemologia dialógica freireana pode ser tomada como referência para a construção de uma pedagogia decolonial, ou seja, uma nova maneira de se compreender o ecossistema escolar.

Portanto,

[a] gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas (Souza, 2009, p. 125).

Entretanto, sendo o tecido social constituído por infinitos discursos, dos mais variados possíveis, é natural que múltiplas visões se apresentem quanto à organização e funcionamento das escolas, bem quanto às funções a serem desempenhadas dentro do espaço escolar. Com isso, deflagram-se relações de poder, bem como disputas ideológicas, muitas vezes na busca de controle do outro/sobre o outro.

Escola cívico-militar

As escolas cívico-militares foram implantadas a partir de 2020, durante a gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro⁹⁸, por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído pelo Decreto n° 10.004, de 5 de setembro de 2019⁹⁹. O objetivo era melhorar os índices de qualidade das escolas básicas, como redução da evasão, repetência e do abandono escolar, além de contribuir com o Plano Nacional de Educação (PNE). Não é difícil supor o quanto esse programa reuniu polêmicas em torno de si, como veremos a adiante¹⁰⁰.

Nesse ponto, entretanto, é importante esclarecer que uma escola cívico-militar é a escola elaborada para civis, mas que tem membros militares como parte da equipe de profissionais atuando em parceria (pelo menos, tecnicamente) com a gestão. Já uma escola militar é aquela especificamente idealizada para formação de pessoal das forças armadas. De modo geral, essas últimas gozam de grande prestígio social, pois no imaginário popular, são sinônimos de organização, ordem e respeito.

⁹⁸ De acordo com o [site](#) do governo federal, a proposta do Pecim era implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país até 2023. A adesão ao programa em 2020 por 43 escolas (certificadas) se deu de forma voluntária e os critérios de seleção foram estipulados pelo MEC. Acesso em: 20 nov. 2024.

⁹⁹ Para saber mais, consulte o seguinte [site](#). Acesso em: 20 nov. 2024.

¹⁰⁰ O Decreto n°11.611/2023 revogou o Decreto n° 10.004/2019, que instituiu o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares. Para saber mais, consulte o seguinte [site](#). Acesso em: 20 nov. 2024.

Assim, é muito comum que as pessoas se confundam e considerem os dois termos como sendo sinônimos o que faz com que muitos tenham simpatizado com a implementação das escolas cívico-militares de Bolsonaro, imaginando que as escolas de educação básica se transformariam em espécie de academias mirins das forças armadas.

Vejamos o que traz o enunciado intitulado “Retrospectiva 2019 | Militarismo, lógica privatista e corte de verbas na Educação”, publicado pelo BdF em 27 de dezembro de 2019 (assuntos: política, desmonte). Antes, e com o objetivo de situar cronologicamente os acontecimentos no tumultuado ano de 2019, apresento um excerto imagético que representa uma manifestação de estudantes contra os cortes de verbas praticados à época pelo governo federal, no ano em que o MEC foi comandado por dois diferentes ministros (o colombiano, Ricardo Vélez Rodrigues, e o paulistano, Abraham Weintraub). Na imagem é possível observar cartazes com os seguintes dizeres: “Educação resiste”, “Tira a mão da nossa educação!” e “Educação não é gasto, é investimento”.

Por meio de enunciados verbais escritos, os estudantes manifestaram publicamente seu posicionamento político diante das medidas tomadas pelo MEC, tomando democraticamente o espaço público para a adoção de um posicionamento crítico em relação aos acontecimentos, e somando forças com outros setores sociais. Isso fez com que o governo federal retroagisse em algumas decisões no tocante ao corte/redução de verbas para as universidades.

Figura 12. Manifestação de estudantes contra cortes de verbas



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 20 nov. 2024.

Os discursos oficiais daquele período tinham um tom de enfrentamento à esfera acadêmica, recorrentemente acusada de estar tomada por uma ideologia que se deveria combater, a exemplo do que se pode observar no excerto a seguir, que traz um depoimento de Weintraub: “Universidades que, em vez de procurarem melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas”, disse o ministro, dando à retórica dos cortes um viés ideológico e gerando uma onda de críticas”¹⁰¹.

Assim, nesse cenário conturbado para educação, vieram as escolas cívico-militares, não menos polêmicas, como os cortes de verbas destinadas às universidades federais, como se observa na imagem abaixo.

Figura 13. Bolsonaro ao lado de uma criança, imita uma arma



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 20 nov. 2024.

Difusas foram as interpretações de qual deveria ser a configuração das escolas cívico-militares, já que seguiam diferentes modelos, que poderiam ter em sua composição membros das forças armadas, policiais militares ou bombeiros, por exemplo¹⁰². Elas contavam com ardentes defensores e opositores, lutando para expressar seus pontos de vista a respeito, inclusive nas mídias sociais, que replicavam informações igualmente difusas.

Esse enunciando nos redireciona para um outro, intitulado “Como funcionam as escolas militarizadas que o governo Bolsonaro vai financiar”, publicado em 21 de novembro de 2019 (assuntos: política, educação) do qual destaco o seguinte excerto.

¹⁰¹ Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 20 nov. 2024.

¹⁰² Para saber mais, consulte o seguinte [site](#). Acesso em: 7 dez. 2024.

“Na sociedade em que a gente vive, que é uma democracia, o investimento público deve ser em políticas públicas que combinem educação de qualidade, democracia e cidadania. A gente acha que essa aposta em um modelo de escola cívico-militar é uma aposta em uma educação antidemocrática e autoritária”, argumenta a coordenadora do Núcleo de Atendimento da entidade, Marina Araújo Braz.

Ela sublinha que a configuração que norteia essas unidades educacionais viola os princípios da liberdade de aprender, de ensinar, da gestão democrática do ensino e do pluralismo de ideias.

“Isso significa retroceder naquilo que se conquistou na Constituição, na LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional], nos planos de educação. Com esse modelo de escola, até a participação da comunidade escolar fica prejudicada, porque se tem um modelo de hierarquia, em que a gestão fica sob controle de militares e bombeiros. A gente não tem a possibilidade do exercício da gestão democrática”, complementa.

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 20 nov. 2024.

Apoiando-se na CF e na LDB, a depoente questiona a estrutura das escolas cívico-militares, segundo a qual são incompatíveis com a concepção de gestão democrática de ensino, associando a postura militar ao autoritarismo (uma leitura historicamente possível, conforme discuti no capítulo 2, baseando-me em Cunha (1999)).

No corpo do enunciado de onde advém esse excerto, há uma parte intitulada “A doutrina militar nas escolas”, em que, de modo semelhante ao excerto verbal imediatamente supracitado, há uma associação da visão militar escolar com o autoritarismo, marcada pelo uso da palavra “doutrina” sobre a qual chamo atenção. Em sentido político, tem sido frequentemente utilizada tanto por grupos conservadores quanto progressistas, que recorrem a ela para marcar seus posicionamentos ideológicos de oposição aos discursos cuja enunciação advém de outro lugar, o das ideias opostas às suas.

Assim, consoante Cereja (2021, p. 208), é possível observar a possibilidade de “[...] indicações de sentido que podem traduzir realidades diferentes, dependendo do grupo ou da classe social que o utiliza”. Por isso, tanto discursos conservadores quanto progressistas têm feito uso de mesmas palavras com diferentes sentidos (a exemplo de “doutrina, doutrinário, doutrinador”), na defesa de seus pontos de vista, daquilo que acreditam ser a mais adequada leitura da realidade. Trata-se de algo que já esperava encontrar já que, de acordo com o dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 2018, 2022; Volóchinov, 2021), todos os discursos, sem exceção, são permeados por ideologias que os constituem e sustentam.

Portanto, vejamos o sentido da palavra “doutrinação” utilizada em enunciado publicado pelo BP, em 26 de julho de 2021 (assuntos: ideologia, militância, política), intitulado

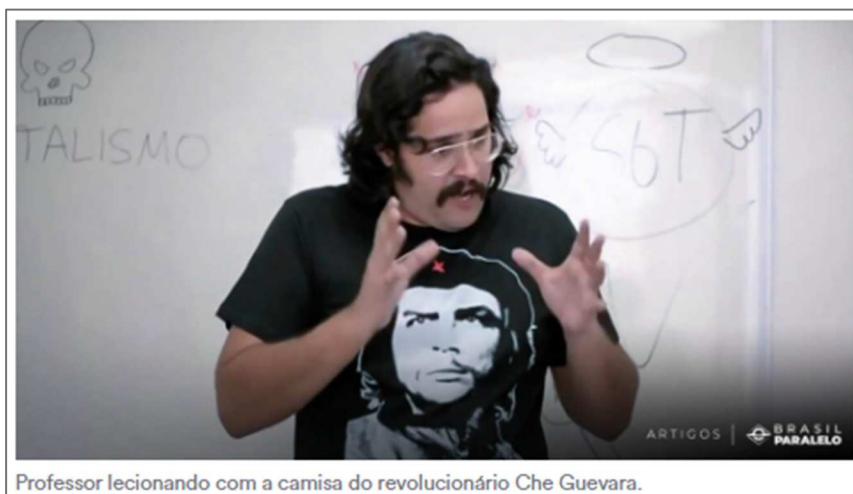
“Professores militantes em sala de aula. O que fazer?”¹⁰³, cujo tempo estimado de leitura pelo *site* é de 14 minutos. Trata-se de um enunciado verbo-visual, composto pela junção de outros enunciados 7 enunciados multimodais (vídeos). Há, seguindo o estilo dos enunciados do *site*, tópicos que compõem suas partes sendo, simultaneamente, *links* de acesso a cada uma delas.

Para os 5 enunciados multimodais de livre acesso têm-se os seguintes títulos (2 são privados, para pagantes):

1. Dividindo pessoas, centralizando o poder, a agenda política (47 min.36 s.)
2. Paulo Freire formou a militância de esquerda? Thomas Giuliano (Trailer - 1min)
3. Pátria Educadora (Trailer 01 -1min. 45 s.)
4. Trecho do filme “O que é isso companheiro?” (assalto ao banco - 1min.18 s.)
5. 1964: O Brasil entre armas e livros (Trailer oficial -1min. 46 s.)

Entre as imagens, uma sala de aula vazia, uma cena do filme “O que é isso companheiro?” (em que um personagem empunha uma arma), destaco apenas terceira, que apresento a seguir (Figura 14).

Figura 14. Imagem de professor exemplifica a doutrinação de alunos, segundo o BP



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 20 nov. 2024.

A imagem do professor, fotografado durante o trabalho, trajando uma camiseta com a estampa do rosto de Che Guevara serve para ilustrar o trecho do enunciado que trata de professores doutrinadores/militantes, que usam da audiência cativa/ingênua de seus alunos para infundir-lhes ideias esquerdistas. Observe o trecho que inicia esse enunciado.

¹⁰³ Enunciado encontrado a partir do critério “gestão escolar democrática”, mas analisado aqui por “dialogar” diretamente com o enunciado anterior.

Há professores militantes que preferem doutrinar seus alunos ideologicamente do que ensinar sua disciplina. Eles seguem uma agenda política e utilizam a sala de aula em seu benefício. Neste artigo, confira suas características, por que alguns são assim, como agir nestes casos e acompanhe relatos de doutrinação em sala de aula.

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 14 mar. 2024.

Observe o uso das palavras “doutrinar” e “doutrinação”, aqui utilizadas não como no enunciado anterior, associadas à disciplina militar, mas à imposição de ideologias da parte dos professores em relação aos alunos. Progressistas e conservadores a utilizam, embora com sentidos diferentes (Cereja, 2021, p. 201-220), para expressar suas angústias em relação ao que acontece nos ambientes escolares, quando os alunos são “doutrinados” pelos profissionais que lá trabalham, sejam eles militares (de acordo com discursos advindos do Bdf) ou professores (segundo posição enunciativa advinda do BP).

Há, entretanto, no enunciado do BP do qual se extraiu o excerto acima, uma exceção aberta a alguns professores, especialmente os que o trabalham ensinando via Brasil Paralelo. Sim. Isso mesmo: “[e]xistem bons docentes que nos abrem o caminho do conhecimento, são dedicados à sua profissão e querem o melhor para seus alunos. Excelentes professores, inclusive, dedicam-se ensinando no Brasil Paralelo.”¹⁰⁴

Diante de uma análise tão superficial e singela, somada a depoimentos que narram a experiência de um dos fundadores sobre ter sido aluno de uma professora que tivera uma infância pobre e, também, a experiência de ter assistido na escola o filme “O que é isso companheiro?”, de Bruno Barreto (1997), é possível considerar que talvez esse seja um dos enunciados cuja argumentação seja das mais frágeis encontradas ao longo desta pesquisa. Assim, projetar um filme que mostra como se deu um fato histórico envolvendo a luta armada é considerada uma ação de militância/doutrinação ideológica por parte da escola.

Sobre as universidades, atente-se para a afirmação generalizante de que todos os alunos e professores, sem exceção, são esquerdistas. Observe.

Por várias gerações, em escolas, universidades, cursos de pós-graduação, mestrados e doutorados, são formados professores esquerdistas que têm suas teses orientadas por diretrizes marxistas.

No sistema universitário, são aprovadas e orientadas apenas teses de professores gabaritados na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Teses cujo conteúdo já está vinculado às ideologias dos orientadores – majoritariamente militantes de esquerda desde os anos 60.

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 14 mar. 2024.

¹⁰⁴ Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 14 mar. 2024.

Por fim, e não menos importante, a parte que mais nos interessa, pois, no cotidiano, reflete-se diretamente na relação entre alunos e professores. Atente-se à recomendação feita pelo enunciado aos estudantes.

Como lidar com um professor de esquerda?

- Não o confronto diretamente, prefira ter conversas com seu grupo de colegas. É melhor evitar atritos, represálias e injúrias graves. Pode até haver perseguição nas notas e uma postura implicante pode afastar colegas que o ouviriam em uma conversa à parte. Lembre-se que muitos deles nem mesmo se importam com o que está sendo ensinado.
 - Aprenda os fatos, não as ideologias. Quando tiver uma oportunidade de debate, converse ancorado na realidade histórica, na verdade. Logo, crescer em conhecimentos e argumentos faz parte do melhor caminho.
 - Quando possível, promova eventos e grupos de estudo em atividades extracurriculares. Você pode também ingressar em organizações escolares que já estejam formadas e nas quais haja abertura para exposição de temas.
 - Mesmo sendo inteligente, não aja com arrogância. Muitos adotam posturas de quem aparenta saber tudo. Se você agir assim, pode ser mais difícil a recepção do que você diz. Procure ser diplomático, obter boas notas, ter bons relacionamentos e estudar paralelamente.
- [...]

A educação não é sobre direita ou esquerda, mas sobre compreender nossa presença no mundo e elevar a alma.

O professor em sala de aula não está em um palanque político!

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 14 mar. 2024.

O excerto adota um tom discursivo de aconselhamento, por meio do qual o aluno é conduzido e colocado contra o professor, ali retratado como uma pessoa intransigente, que não deve ser interpelada sob risco de o aluno sofrer punições. O efeito colateral/implicação dessa visão é colocar alunos e professores como opositores, quando deveriam ser parceiros de aprendizado. Tal escolha contraria a visão de uma educação dialógica, crítica e participativa, defendida por Freire (1998, 2018), Apple e Gandin (2020), Saviani (2021) e Hytten (2019), conforme apresentei no capítulo 2 (seção 2.1). Da mesma forma, compromete a defesa do princípio de gestão escolar democrática, ainda não plenamente implementado, a despeito de sua base legal, como vimos em Barbosa *et al.* (2023), Dourado (2019), Jacomini *et al.* (2022), Paro (2007, 2024), Ruela Filho e Barbosa (2024).

Portanto, discursos publicamente circulados podem contribuir, ou não, para a construção de uma cultura de paz, de entendimento, em que todos se sintam parte de um todo chamado sociedade e que, por isso, sejam motivados a participar da construção de uma sociedade que se deseje democrática. Para Apple e Gandin (2020, p. 219),

[h]ouve na experiência de Porto Alegre uma combinação de mobilização da sociedade civil com as mudanças nos órgãos governamentais a fim de incorporar as necessidades comunitárias. É um caso clássico em que a própria administração estatal é “educada”, educação contínua produzida tanto pelo desenvolvimento da política que o governo adotava quanto pelas organizações e movimentos da comunidade.

Nesse sentido, é incontestável a condição das esferas acadêmicas enquanto espaços que refratam e refletem os embates sociais, mas que também são capazes de intervir nesses ambientes. Daí a razão pela qual professores e alunos sempre tenham representado grupos sociais sensíveis, motivo de disputas ou mesmo ataques, por parte de movimentos fossem conservadores ou progressistas.

Escola sem Partido

Exemplo disso é o movimento conservador Escola sem Partido, que combate a chamada doutrinação ideológica nas escolas, como já abordado no capítulo 2 (2.3). Assim, do enunciado verbo-visual intitulado “Projetos contra doutrinação escolar e ideologia de gênero avançam no Sul”, publicado no BP em 31 de agosto de 2022 (assuntos: Brasil, política), com tempo de leitura, estimado pelo *site*, em três minutos, destaco os seguintes excertos.

Ideologia de gêneros nas escolas

Para o deputado estadual Prof. Cláudio Branchieri, do Rio Grande do Sul, a ideologia de gênero tem sido utilizada como forma de moldar o caráter dos alunos à vontade dos professores. Um dos casos de aplicação da ideologia de gênero em escolas ocorreu em 2021 em uma escola municipal.

A Escola de Educação Básica Henrique Liebl promoveu uma atividade na qual os alunos deveriam pintar as escadas com a cor do arco íris e os gêneros da comunidade LGBTQIA+.

[...]

Lei contra a doutrinação ideológica para crianças e adolescentes

A Lei institui que todas as escolas promovam palestras e debates sobre:

- os limites éticos e jurídicos da atividade docentes;
- conscientização dos alunos sobre seu direito à liberdade de expressão;
- o direito dos alunos a terem aulas sem doutrinação ideológica;
- a conscientização dos pais sobre o direito de que seus filhos sejam ensinados segundo a moral familiar
- e muitos outros temas.

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 14 mar. 2024.

Do trecho supracitado, destaco a parte em que se pode ler “[...] ideologia de gênero tem sido utilizada como forma de moldar o caráter dos alunos à vontade dos

professores”. O enunciado não esclarece o leitor quanto ao que venha a ser a ideologia de gênero, mas deixa pistas que o fazem supor que seria um meio de “moldar” não só a mente, mas o caráter/sexualidade dos alunos. Portanto, algo que se deva temer/combater.

O trecho segue e faz menção à aprovação de uma lei (sem identificação), de autoria da deputada catarinense, Ana Campagnolo, que propôs a criação da *Semana escolar do combate à violência contra a criança e adolescente*. Pelo título, tudo leva a crer que se trata de uma semana conscientização na defesa de direitos de crianças e adolescentes, mas ao ler seus objetivos, é possível notar as intenções discursivas da proposta, que busca combater o que chama por doutrinação ideológica, ao limitar o trabalho de professores, na defesa do que considera ser a moral familiar.

Ou seja, a temática gênero, de acordo com o excerto, está associada à violência, porém, não àquela sofrida por mulheres brasileiras assassinadas por seus companheiros¹⁰⁵, ou àquela sofrida por meninas e meninos violentados (muitas vezes por desconhecerem o que seja abuso sexual), ou mesmo a sofrida por jovens homossexuais vítimas de violência cotidiana brutal, entre outros exemplos envolvendo a questão de gênero. Aqui, abordar a temática gênero representa riscos aos valores da moral familiar. E qual seria ela? O enunciado não esclarece, mas deixa pistas discursivas na defesa do padrão família patriarcal conservadora, como sendo a única possibilidade de configuração familiar.¹⁰⁶

Nesse contexto, de acordo com o dialogismo bakhtiniano, quais são as implicações de discursos circulados socialmente, especialmente aqueles divulgados por mídias de amplo acesso? Para Brait (2021b, p. 98),

[...] a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos, verbais, visuais ou verbo-visuais, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que se inserem e que, por força da dialogicidade, incide sobre o passado e sobre o futuro.

¹⁰⁵ 25 de novembro foi escolhido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) para ser o Dia Internacional para a Eliminação da Violência contra Mulheres. Em sua conta oficial no Instagram, a @unescobrasil, informa que a cada 10 minutos uma mulher é morta pelo parceiro ou por membro de sua família. Acesso em: 25 nov. 2024.

¹⁰⁶ No capítulo introdutório de obra recém-lançada, *Quem tem medo do gênero?*, a filósofa estadunidense pós-estruturalista, Judith Butler (2024), analisa o medo do gênero enquanto um fantasma, um monólito, criado e alimentado por grupos conservadores para a defesa de seus valores morais, bem como as consequências desse movimento, que gera e mantém a violência social contra os que se coloquem fora dos padrões normativos, como a família heterossexual, por exemplo. Segundo a autora (Butler, 2024, p. 10), discursos antigênero representam mais uma forma de colonização do Sul pelo Norte Global, ao negar a existência de sujeitos dissidentes de gênero e, portanto, a existência de discursos advindos outras esferas que não as conservadoras.

Isso significa que todos, sem exceção, estamos em contato constante e diário com discursos das várias orientações (os interiores e os alheios), seja por meio de nossas interações sociais cotidianas, seja por meio das mídias, como as digitais, por exemplo. Nesse último caso, o que se pode observar, inclusive por meio dos excertos aqui analisados, é justamente a pluralidade de pontos de vista, marcados pelas diversas orientações ideológicas cujo acesso é amplificado a um grande público graças ao suporte digital. Destarte, o que se observa é que cada uma das mídias fala para/com seu público de modo a preservar sua fidelidade, bem como ganhar novas adesões. Até aí, nada de novo.

Entretanto, apoiando-me em Volóchinov (2021, p. 348-349) lembro que as apropriações discursivas não se dão de forma pura, direta e automática, segundo afirma o enunciado supracitado, com o objetivo de “moldar o caráter dos alunos” (BP), mas sim, a partir de processos dialógicos nos quais também interagem discursos anteriores (tanto interiores e próprios, quanto alheios). Portanto,

[...] todo *enunciado*, por mais significativo e acabado que seja, *é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta* (cotidiana, literária, científica, política). No entanto, essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da *constituição* ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social (Volóchinov, 2021, p. 349, ênfase em itálico feita pelo autor).

Ou seja, enquanto seres sociais historicamente situados, somos formados por uma infinidade de discursos e não apenas por **uma e exclusiva** forma discursiva, que exista em forma pura (sem marca ideológica alguma), como supõe o discurso pró Escola sem Partido, por exemplo. Conseqüentemente, nem tudo ao que somos expostos será tornado discurso próprio, pois há um longo processo de validação interna pelo qual passam todos os discursos – e isso depende, em grande parte, de nossa formação histórica e social. Nossas validações dependem muito de onde viemos e das relações sociais/discursivas que estabelecemos em todas as esferas de nossas vidas, desde que nascemos.

Tal fato nos ajuda a compreender a multiplicidade de discursos circulados e o porquê das adesões ou refutas a eles, dada a existência dos processos internos de avaliação social, conforme nos adverte Volóchinov (2021, p. 351, ênfase em itálico feita pelo autor): “[a] avaliação social determina todas as *relações concretas* da palavra, tanto nos limites do enunciado quanto nos da interação de alguns enunciados”. Dessa forma, podemos compreender por que há diferentes reações aos discursos circulados socialmente. Isso posto, apresento, a seguir, excertos advindos do BdF, que nos trazem exemplos de como discursos publicados em mídias digitais podem trazer implicações para a esfera escolar, de modo bastante direto.

No enunciado intitulado “Deputada eleita pelo PSL estimula estudantes a denunciarem professores” (assuntos: Geral, Censura), de 29 de outubro de 2018, a deputada estadual Ana Caroline Campagnolo, supracitada em excerto do BP, estimulou a denúncia de alunos sobre seus professores que se queixassem sobre a vitória de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais (2018), conforme apresento a seguir.

Campagnolo publicou uma mensagem nas redes sociais pedindo para estudantes filmarem as “manifestações político-partidárias ou ideológicas” e enviem para ela com o nome do professor, da escola e a cidade.¹⁰⁷

[...]

“É uma ação completamente absurda que impõe cerceamento da liberdade de cátedra dos profissionais de educação e acaba impondo uma cruzada contra os professores”, avalia Andressa Pellanda, coordenadora de políticas educacionais da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. “Quando uma parlamentar do PSL defende fazer uma censura junto aos professores na escola por acusação de doutrinação, na verdade ela mesma está fazendo com que a escola não seja um espaço de livre-pensamento, de debate democrático. Então, o que ela acusa de acontecer na escola, ela mesma está fomentando”, aponta.

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 13 abr. 2024.

Figura 15. Deputada incentiva denúncias a professores



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 24 nov. 2024.

Há diversas posições enunciativas claramente manifestas no enunciado verbo-visual, mas destaco novamente o emprego do substantivo “doutrinação” com diferentes sentidos (adotados tanto por discursos conservadores quanto progressistas). Segundo os excertos acima (textos e imagem), a mesma doutrinação combatida pela deputada é também por ela defendida,

¹⁰⁷ A Recomendação nº 22, de 29 de outubro de 2018, foi publicada pela Procuradoria da República no Município de Chapecó (SC) menos de 24 horas depois, para investigar o movimento proposto pela deputada. Para saber mais, consulte o seguinte [artigo](#). Acesso em: 13 abr. 2024.

mas pelo avesso, na medida que converte professores e alunos em inimigos debatendo-se em uma suposta cruzada ideológica.

Outro exemplo bastante nítido sobre o uso do termo “doutrinação” como meio de disputa ideológica, assim como do quanto discursos publicamente circulados em mídias digitais se fazem representar nos ambientes educacionais, é apresentado no enunciado verbo-visual intitulado “Dois dias depois da UFPE, nova carta com ofensas a professores é divulgada na UPE” (assuntos: Política, Pernambuco), publicado no BdF, em 1º de fevereiro de 2020.

Nesta quinta-feira (8), uma carta intitulada “A doutrinação vai acabar” foi distribuída e divulgada nas redes sociais, listando nomes de docentes e pesquisadores da Universidade de Pernambuco (UPE). Sem assinatura, a mensagem traz ofensas e ameaças a profissionais e estudantes da Universidade, acusando-os de “doutrinadores”, “comunistas”, “gayzistas”, entre outros insultos. Além dos nomes de alguns professores, também é defendida a perseguição a alguns cursos de graduação, como Pedagogia e História. O pedagogo Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, e seu método educativo também são menosprezados no documento.

Apesar de se tratar de um documento anônimo, os autores se autodeclararam como “soldados do Mito”, em uma referência ao apelido cunhado ao presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL) por seus apoiadores. A carta também sai em defesa do projeto Escola Sem Partido e traz menção ao torturador da Ditadura Militar Coronel Brilhante Ustra, que coordenou mais de 500 sessões de tortura em pessoas que lutavam contra o regime militar no Brasil.

[...]

Em conversa com o Brasil de Fato PE, a historiadora e professora Janaína Guimarães, referida nominalmente no documento, falou que os professores citados já estão cientes do acontecido e que irão entrar com uma ação no Ministério Público, a partir da Seção Sindical dos Docentes da Universidade de Pernambuco (ADUPE), representação da categoria, para pedir medida protetiva na Universidade.

[...]

A professora afirmou que esse movimento de censura às suas aulas por parte de alguns estudantes já vem acontecendo desde 2016, quando ela ainda era professora do campus Petrolina, e chegou a tomar medidas judiciais contra ex-alunos que lançaram carta assinada por eles, difamando sua imagem profissional. Além disso, para Janaína, o documento divulgado na UPE vem inspirado no movimento iniciado essa semana na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), quando outra carta anônima foi divulgada atacando alunos e professores da universidade federal.

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 13 abr. 2024.

O excerto deixa evidente o quanto a esfera acadêmica refrata e reflete discursos circulados nas mídias, a exemplo das denúncias a professores e perseguições a Paulo Freire, da mesma forma como as mídias também refletem e refratam as esferas acadêmicas, já que o mesmo excerto apresenta o discurso de uma professora hostilizada pela carta anônima escrita por supostos alunos da Universidade de Pernambuco. Temos aqui o que Bakhtin chama por

dialogismo, ou seja, a presença de um “[...] permanente diálogo nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (Brait, 2023c, p. 94).

De acordo com Brait (2023c, p. 94-95), essa condição dá à linguagem sua característica interdiscursiva, e ao longo da cadeia interdiscursiva, os discursos alheios podem ser validados e até apropriados pelos interlocutores (ou mesmo contestados e refutados), tornando-se discursos alheio-próprios e, eventualmente, discursos internamente persuasivos (próprios). Seja como for, cada enunciado terá sempre um destinatário próprio, a quem se deseja alcançar (embora, nesse entremeio, outros possam ser por ele permeados), e esse destinatário representa meio e condição, muitas vezes, para que as batalhas ideológicas aconteçam, conforme alerta Bakhtin (2022, p. 59).

Como exemplo de apropriação de discurso alheio tornado próprio, apresento o excerto a seguir (Figura 16), ainda sobre a Escola sem Partido.

Figura 16. Escola sem Partido x Escola sem Mordação



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 24 nov. 2024.

A imagem acima compõe o enunciado verbo-visual intitulado “Professores paranaenses dizem por que são contrários ao projeto Escola sem Partido” (assuntos: Política, desmonte da educação), publicado em 29 de maio de 2019, pelo BdF. Apropriando-se da expressão Escola sem Partido, populares que protestavam contra um Projeto de Lei (PL) a favor do movimento, proposto para votação na Assembleia Legislativa do Paraná, utilizaram a expressão “Escola

sem Mordaça”, convertendo assim o discurso alheio em discurso próprio dando a ele o sentido determinado pelo contexto (Volóchinov, 2021, p. 195).

O movimento “Escola sem Mordaça” foi uma resposta da comunidade ao PL proposto pelo deputado Carlos Romanelli (PSB) que, segundo o enunciado do BdF, previa o controle dos materiais didáticos bem como o incentivo para o que os alunos denunciassem os professores que considerassem doutrinadores. Consoante Bakhtin e o Círculo (Brait, 2023b), o excerto abaixo apresenta o depoimento de um professor paranaense ouvido pelo BdF, segundo o qual não existe neutralidade ideológica, mas pluralidade de ideologias. Vejamos.

Sobre o argumento de doutrinação ideológica, o professor de Literatura, da UNIOESTE, Flávio Pereira, diz que isso não existe dentro das escolas. “Não existe porque não tem neutralidade nem da parte dos professores, muito menos dos alunos. O que fazemos em sala de aula é trabalhar a pluralidade de temas e ideologias”.

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 13 abr. 2024.

De modo semelhante, recorro a outro excerto, agora de um enunciado verbo-visual publicado também no BdF, intitulado “PEC do Teto dos Gastos inviabilizou a educação pública no país, diz Dermeval Saviani” (assuntos: Política, Educação Pública), de 8 de dezembro de 2017, em que o professor e filósofo da educação (Universidade Estadual de Campinas) se posiciona a respeito das implicações do movimento Escola sem Partido (EsP).

Segundo Saviani,

[q] uando esse movimento de Escola Sem Partido procurou traduzir em projetos de lei, tanto no Congresso Nacional, como nas Assembleias e nas Câmaras Municipais, [percebeu-se que] trata-se de uma proposta visando a cercear a formação crítica dos alunos por parte dos professores. Uma proposta que visa a cercear a liberdade de pensamento, que é prevista como um direito na Constituição. Uma proposta que procura se sintonizar com a visão fundamentalista das seitas religiosas, pretendendo que os professores nas escolas, se limitem a uma formação isenta de criticidade e de capacidade analítica dos alunos. Então, se trata de uma proposta que visa, em última instância, a conformar a população à ordem estabelecida, e nesse sentido, é uma proposta conservadora e mais do que isso, reacionária.

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 13 abr. 2024.

Observa-se que entre os dois excertos há uma diferença de dois anos e que seus enunciadores falam a partir de estados diferentes: Paraná e São Paulo. Entretanto, há consenso quanto a importância de se reconhecer a necessidade do pensamento crítico dos alunos, desenvolvido a partir da (incontestável) pluralidade de ideias, pontos de vista e conhecimentos. No caso de Saviani, seu discurso também se ampara na Constituição Federal, tal qual vimos em Cunha (1999), abordado no capítulo 2 deste trabalho.

Ainda sobre a EsP, vejamos que o próximo excerto nos apresenta sobre o movimento. Intitulado “Escola sem Partido é desautorização da profissão docente, afirma educador” (assuntos: política, educação), o enunciado foi publicado pelo BdF, em 13 de novembro de 2018. Nele, Frigotto (2018), pesquisador do movimento EsP é entrevistado pelo BdF:

Para o educador e filósofo Gaudêncio Frigotto, professor aposentado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), o movimento Escola Sem Partido distorce o próprio significado de "partido", e, na verdade, prega uma neutralidade inexistente.

[...]

Segundo Frigotto, a premissa do projeto Escola Sem Partido parte de uma desautorização o do trabalho do professor. "Colocam o professor como disseminador ideológico, criminoso. Instalam o ódio ao professor através da denúncia. Se a relação pedagógica é de confiança e diálogo com o diferente, é preocupante essa desautorização como profissional", afirmou.

[...]

(Respostas de Frigotto ao BdF)

Esse movimento, em primeiro lugar, falsifica o próprio conceito de partido. Partidos são organizações que se propõem juntar membros para disputar o poder do Estado, o governo.

[...]

A segunda manipulação que eles fazem é na esfera pública e no mundo particular da família. Evidentemente as famílias têm todo o direito de terem a orientação religiosa, sexual, futebolística do mundo privado. Mas a sociedade não é o mundo privado de uma família, é o conjunto de cidadãos que vivem nela.

[...]

Se a relação pedagógica é de confiança e diálogo com o diferente, com o intransigente, portanto, isto que é preocupante, a desautorização do professor como profissional.

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 13 abr. 2024.

Como já abordei no capítulo 2, seção 2.3, o filósofo e professor aposentado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Gaudêncio Frigotto, é um pesquisador do movimento Escola sem Partido. Em conformidade, os educadores ouvidos pelo BdF, Dermeval Saviani (BdF, 2017), Galdêncio Frigotto (BdF, 2018), Andressa Pellanda (BdF, 2018) e Flávio Pereira (BdF, 2019), questionam a neutralidade defendida pelo movimento EsP e preocupam-se com a instauração de um clima hostil entre alunos e professores, em que os últimos são veementemente desautorizados como profissionais.

Dessa forma, é possível estabelecer relações interdiscursivas entre os excertos de enunciados circulados no ambiente digital (BP e BdF), mesmo que em anos diferentes (2018 e

2019), bem como entre esses e os discursos advindos da esfera acadêmica, conforme apresentei no capítulo de Fundamentação Teórica.

Tem-se aqui presença de dois conceitos basilares entre os constructos teóricos bakhtinianos: polifonia e heteroglossia. O primeiro, emprestado dos estudos literários, diz respeito à presença de diferentes vozes/consciências que, embora imiscíveis, a seu tempo/modo (Bezerra, 2021, p.194), contribuem dialogicamente para a constituição dos diferentes sentidos na busca por melhor compreensão da realidade. Já o conceito de heteroglossia, que de certa forma lhe é complementar, diz respeito a existência de não só diferentes vozes, mas também discursos e ideologias (Azzari, 2017, p. 45) que atuam dialogicamente durante as mais variadas práticas de linguagem. Em conjunto, ajudam a compor as infinitas cadeias discursivas que são a base de todas as esferas sociais, nos permitindo compreender as diferentes posições enunciativas, a partir dos diferentes locais de fala, bem como *lócus* de enunciação.

Portanto, ao reunir os excertos selecionados a partir do critério Escola sem Partido, ficou evidente a presença de diferentes vozes (polifonia), desde a do professor Cláudio Branchieri, defensor da EsP (BP), até as vozes dissonantes do movimento, como apresentado pelo BdF. Também é possível observar a heteroglossia, marcada pela presença de diferentes pontos de vista em disputa, sobre o papel que cabe ao professor da contemporaneidade que, para alguns, precisa ser vigiado/denunciado e, para outros, amparado pela liberdade de cátedra, prevista no inciso II do artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

Em complemento, sobre as práticas curriculares/docentes, Queiroz (2020, p. 105) defende que

[u]m processo de desconstrução discursiva pode consistir em uma leitura crítica que explicita ideologias, que por meio de mecanismos de linguagem podem estar propositalmente “encobertas”, com finalidade de cumprir objetivos específicos dos realidade social – como, por exemplo, controlar ações e o pensamento dos sujeitos –, sempre em meio a ambientes de disputas e de controle pelo poder.

Dessa forma, e buscando compreender um pouco mais sobre tais disputas, vejamos, a seguir, outros excertos de enunciados circulados sobre democracia, que apresentam implicações outras para o ambiente escolar.

Democracia e escola

Considerando que problematizar as interfaces entre democracia e educação no Sul global demanda também, como já apresentado neste trabalho, analisar as relações de

colonialidade presentes em nossas práticas sociais, destaco, a seguir, excerto de enunciado verbo-visual publicado no BdF (assuntos: cidades, educação), em 22 de fevereiro de 2023. Sob o título “A filósofa Djamila Ribeiro palestra na abertura do ano letivo da rede municipal de São Leopoldo”, ele aborda o racismo em palestra proferida pela filósofa, escritora, feminista e referência na luta antirracista, Djamila Ribeiro, que falou para os educadores da rede municipal de São Leopoldo, RS. Na ocasião, também estavam presentes autoridades locais.

Para Ribeiro,

“[a] gente precisa entender como foi construído historicamente o nosso país. É fundamental um trabalho como esse de estar conversando e trocando sobre o assunto. A grande maioria de nós foi formada por uma escola que não ensinou a História completa do Brasil ou nos ensinou a história contada pelos vencedores. Eu mesma fui formada em uma escola que me ensinou que a escravidão aconteceu, que os negros eram os escravos e a Princesa Isabel foi a redentora do Brasil”

[...]

“Somos racistas, num país racista, que nega a existência do racismo. E essa negação não é ingênua, é deliberada. Por muito tempo a negação do racismo atrasou que a gente tivesse políticas públicas na área da educação, da saúde, em todas as áreas da população negra”

[...]

Na opinião de Djamila, essa é uma construção supremacista histórica. “Está na escola, nas famílias, no discurso midiático, em todo lugar.

[...]

O que nos resta é lutar por políticas públicas, de educação, assistência social e apoiar projetos políticos nesse sentido. Isso em um sentido coletivo”

[...]

"Não basta só reconhecer o privilégio, precisa ter ação antirracista de fato. Ir a manifestações é uma delas, apoiar projetos importantes que visem à melhoria de vida das populações negras é importante, ler intelectuais negros, colocar na bibliografia que trabalhamos em sala de aula."

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 13 maio 2024.

Observando o discurso de Ribeiro, fica bastante evidente o quanto as marcas da tríade educação-democracia-colonialidade se fazem notar. Como mulher negra, o que caracteriza seu lugar de fala, ela faz de seu *lócus* de enunciação uma oportunidade para, naquele espaço sócio-histórico, problematizar o que apresenta como racismo estrutural. Mesmo sem adotar a palavra colonialidade, seu discurso parte de uma retomada histórica, na qual é inquestionável considerar que o racismo estrutural, que permeia nossas relações sociais, é devido às estruturas coloniais de poder que aos negros sempre reservou a subalternidade, em todas as áreas e sentidos.

Ao apontar alternativas de solução, destaca o papel da escola enquanto elemento transformador da realidade, ao considerar-se outros pontos de vista que não somente o eurocêntrico. Suas proposições integram políticas públicas, educação, saúde e assistência social no combate ao que chama “construção supremacista histórica”. E, de acordo com Ribeiro (2023), muito além do reconhecimento da existência do racismo, é necessário enfrentá-lo por meio de projetos estruturantes. Embora ela não utilize a expressão “pedagogia decolonial” ao defender que a história também seja narrada pelo ponto de vista dos escravizados, sugerindo literatura de autores negros para as escolas, dá sua contribuição para reflexões sobre o que seja a educação decolonial, antirracista.¹⁰⁸

Consoante Queiroz (2020, p. 70),

[a]s pedagogias decoloniais ocorrem nos diferentes espaços sociais em que haja possibilidades de (re)ação a partir de lógicas ou pensamentos não eurocêtricos, seja nas lutas dos movimentos indígenas, sindicais, estudantis, dos trabalhadores, de classe, feministas ou do movimento negro, seja em quaisquer movimentos reivindicatórios e sociais em geral.

Dessa forma, o dirigir seu discurso a uma plateia de educadores e autoridades que ocupam cargos políticos, Ribeiro (BdF) reconhece as características de seu auditório/interlocutores (Volóchinov, 2021, p. 216) e enuncia o combate às históricas práticas racistas, defendendo políticas públicas igualitárias. Ou seja, reconhece marcas de colonialidade, defende oportunidades garantidas democraticamente e convoca a educação a contribuir nesse processo de superação.

Para trazer à pauta outra visão de uma possível relação entre democracia e educação a partir de discursos circulados em mídias digitais, apresentarei excertos de um enunciado verbo-visual publicado no BP, em 2 de setembro de 2021 (assuntos: educação, política, Brasil), cujo tempo de leitura é estimado pelo *site* em 28 minutos.

Intitulado “O homeschooling é permitido no Brasil? Entenda qual é a lei”¹⁰⁹, o texto defende a educação domiciliar (embora reconheça que ela não é regulamentada no Brasil), sob a alegação de que “a família tem melhores condições morais para educar seus filhos com dignidade”. Ao estilo BP, há uma lista de tópicos que resumem o enunciado, podendo o leitor ler só a parte que mais lhe interessa, na ordem que quiser, ao clicar no *link* correspondente.

¹⁰⁸ A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Para saber mais, acesse o seguinte [site](#). Acesso em: 25 nov. 2024.

¹⁰⁹ O enunciado foi encontrado a partir do termo de busca “Democracia e Educação”, mas dada sua relevância para essa análise, foi selecionado para compor esta seção.

Juntos, os excertos selecionados compõem um trecho extenso, mas optei por mantê-los para evidenciar as intenções discursivas do enunciado: a educação formal de massa oferecida nas escolas é carregada de valores morais que representam uma afronta à moral familiar; os pais devem disciplinar os filhos e, se necessário, com castigos; cumprir os requisitos curriculares é fácil (o *site* oferece venda de conteúdos produzidos pela equipe do BP); é possível driblar promotores e conselheiros tutelares para educar um filho em casa até os 18 anos, fase que deve realizar a prova do Supletivo (uma certificação para alunos fora da idade escolar esperada, que tiveram dificuldades em cursar os estudos no tempo adequado).

Para fins didáticos, educação domiciliar e homeschooling serão considerados sinônimos e, ao final do artigo, serão apresentadas dicas práticas de como agir com conselheiros tutelares e promotores de justiça.

[...]

O castigo tem um caráter educacional. Os pais não podem, mediante o castigo, prejudicar a saúde dos filhos. É preciso encontrar o equilíbrio entre o desconforto provocado e o aprendizado da lição.

Disciplinar é educar os filhos, e os pais são os primeiros a deter a soberania do poder disciplinar.

[...]

O artigo 5º, inciso VI, da Constituição Federal brasileira concede um caráter absoluto à liberdade de crença e consciência, chamando de inviolável esta liberdade.

[...]

Trata-se de uma garantia muito importante contra qualquer desrespeito às convicções morais e religiosas passadas de pais para filhos, especialmente ocorridas na escola.

[...]

Esse modelo está mais voltado para pais interessadas em cultura e educação que seja independente da posição que ocupam na sociedade. Algumas famílias podem chegar à conclusão de que o sistema escolar não é o meio mais apropriado de dar dignidade e respeito aos seus filhos.

[...]

Somente a educação domiciliar possui a capacidade de proporcionar ao estudante essa gradual autonomia no seu processo de aprendizagem. Essa é uma das principais razões para se buscar que o homeschooling seja permitido no Brasil.

A família é a única instituição social cujos membros se unem por laços afetivos, o que significa que os pais veem os interesses dos filhos como os seus próprios.

Sendo assim, não há conflito de interesses, porque a família é unida pelo amor e pelo afeto, o que não acontece nos outros lugares de forma igual.

[...]

A educação das escolas, por melhor que ela possa ser, sempre vai ser uma educação de massa.

[...]

Não há uma necessidade ou uma obrigação de os próprios pais ensinarem os filhos, é sempre possível que os pais contratem professores particulares. É possível também que os pais matriculem os filhos em cursos livres, cursos de inglês, Kumon, etc.

[...]

Preencher esses requisitos curriculares é simples e fácil. É possível fazer isso em menos tempo do que na escola.

[...]

Os pais podem esperar até os 15 e os 18 anos de idade de seu filho, porque é para essas idades que estão previstos os exames supletivos.

O adolescente de 15 anos pode fazer o exame supletivo do ensino fundamental e conseguir o certificado; e aquele que chegou aos 18 anos, pode fazer o exame do ensino médio e conseguir um certificado de conclusão, sem nunca ter pisado em uma escola.

O supletivo existe exatamente para isso. A partir desse ponto, é plenamente possível ingressar na universidade (destaques em negrito feitos pelo *site*).

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 21 mar, 2024.

Considerando a educação domiciliar uma opção à educação escolar, o discurso materializado pelos excertos defende que educar formalmente uma criança até que se torne uma adolescente é algo simples e moralmente desejável, embora não previsto e amparado pela legislação brasileira. As famílias ainda recebem dicas de como tratar o Conselheiro Tutelar, quando esse lhe bater à porta, “servindo-lhe pão de queijo e café”. Sim. Isso mesmo! Observe as dicas dadas pelo especialista consultado pelo BP, Dr. Alexandre Magno:

A minha sugestão é que você abra a porta para ele e o receba, chame-o para tomar um café com pão de queijo e peça para ele se sentar, e o que você vai fazer nesse momento?

*Você vai fazer homeschooling com ele. Você não pode presumir que o conselheiro tutelar saiba o que é educação domiciliar, ele foi lá para averiguar um caso de evasão escolar e abandono intelectual, em 99% das vezes ele não saberá o que é educação domiciliar (destaque em itálico feito pelo *site*).*

Fonte: Arquivo da pesquisadora. Acesso em: 21 mar. 2024.

Para complementar esta análise, apresento um dos trechos visuais (Figura 17) que compõem o enunciado, rico em elementos discursivos.

Figura 17. Cena doméstica retratada em tela de autoria desconhecida



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 25 nov. 2024.

O excerto acima ilustra a abertura do enunciado. Nele, uma família branca, com traços eurocêntricos, é retratada no ambiente doméstico ricamente decorado, estando todos muito bem-vestidos. A mãe está ao lado dos quatro filhos e os dois mais velhos parecem estar estudando. Num segundo plano, um homem escreve enquanto os observa. Muito provavelmente seja o pai, já que à época representada na pintura reproduzida na imagem (sem créditos para a autoria, mas que possivelmente retrata o final do séc. XIX, início do séc. XX), os trabalhadores, em sua maioria, não sabiam escrever, e a escrita e a leitura (o conhecimento de modo geral), eram restritos à elite. Ou seja, a família patriarcal/colonial retratada, pertence à elite e não à massa. Atente-se para o fato de que o enunciado verbal supracitado se refere à massa de modo pejorativo, como aquela que tem uma “educação inferior” à daqueles que praticam a educação domiciliar.

É justamente à família da elite contemporânea neoliberal que o enunciado se dirige: endereça a quem pode pagar um professor particular para os filhos, bem como pagar cursos particulares como o Kumon (segundo o enunciado), por exemplo, tirando seus filhos da escola para praticar o *homeschooling*¹¹⁰. Seja como for, os excertos analisados exemplificam claramente o fato de que todos os enunciados são voltados para o social, para comunicar ideologias que desejam compartilhar. Ao serem histórico e socialmente situados, carregam marcas de seu tempo, mas não só, pois também carregam as marcas das cadeias discursivas das quais, responsivamente, fazem parte, como explicitam Volóchinov (2021) e Bakhtin (2022).

¹¹⁰ Isso traz uma implicância a se considerar: embora o discurso seja, aparentemente, voltado ao público em geral, na realidade, o enunciado dialoga com um seletivo grupo social, aquele que não faz parte das massas e que, portanto, poderia pagar os estudos complementares e privados (como escolas de línguas e de matemática), segundo é sugerido. Assim, o *homeschooling*, defendido pelo enunciado perante o público, não é para todos, embora esse sentido esteja extraposto ao enunciado.

Sendo assim, os discursos estão simultaneamente atrelados ao passado e ao futuro. Isso acontece porque

[a]o falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado (Bakhtin, 2022, p. 63).

Ao longo das análises, tenho procurado ressaltar as características dos enunciados, ou seja, seus estilos. Sobre o BP fica evidente a estilo que se pretende didático (voltado para a “educação e o entretenimento”, como postula a própria página), mas que, ao mesmo tempo, é **deliberadamente persuasivo**, tentando convencer o leitor a qualquer custo, não apenas informá-lo. Para tanto, os enunciados do BP constroem a realidade a seu modo, de acordo com seu *lôcus* de enunciação e, portanto, de suas ontologias e epistemologias ideologicamente orientadas pelo conservadorismo (ultra)neoliberal.

Por exemplo, sobre a prova Supletivo, o leitor menos atento pode concluir que foi pensada para aqueles que praticam *homeschooling*, ao passo que, na realidade, ela é uma certificação idealizada para aqueles que, por forças das circunstâncias (geralmente pobreza e abandono), não puderam frequentar a escola na idade certa.

Como se pôde observar até aqui, não só pelos excertos, mas também pela fortuna teórica, resenhada (Cunha, 1999; Paro, 2007; Freire; Mendonça, 2019; Apple; Gandin, 2020; Saviani, 2021; Ruela Filho; Barbosa, 2024, entre outros), os modos de organização do ensino no Brasil nunca receberam aprovações unânimes, o que não representa problema, haja vista que dissidências, desde que fundamentadas em legislação, bem como em pesquisas e estudos na área, podem contribuir para o aperfeiçoamento do sistema educação de qualquer país democrático.

Para Bakhtin (2022, p. 60), os enunciados, enquanto partes constituintes das cadeias discursivas, podem refletir elos próximos e presentes, ou mesmo precedentes até muito distantes. Por isso, no interior das esferas podemos observar discursos que refletem questões sociais há tempos circulantes. Um dos exemplos são aqueles que se posicionam a respeito dos programas curriculares oficiais, como o que se pode observar no próximo excerto.

Democracia

Assim, no enunciado “A educação no Brasil é uma das piores do mundo – o que está acontecendo?”¹¹¹ (assuntos: educação, Brasil, sociedade), publicado pelo BP em 2 de setembro de 2022, com tempo de leitura sugerido pelo *site* de 12 minutos, aborda-se a as principais causas dos “problemas da educação brasileira”. Sendo composto por texto verbal e imagens, e seguindo o estilo dos demais, apresenta-se organizado em tópicos. Como observado em outros enunciados, o nome de Paulo Freire é apontado como responsável pela atual estrutura educacional brasileira (conotada negativamente). Dessa forma, segundo o BP,

[a] educação formal no Brasil atual é amplamente ancorada nos métodos pedagógicos de Paulo Freire e Jean Piaget. Os professores ensinam o pensamento crítico conforme preconizado na doutrina pedagógica do socioconstrutivismo. As escolas particulares também seguem a linha de Paulo Freire. A Constituição Federal e a Lei 9131/95 estabelece que todas as escolas do país devem seguir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Existe a possibilidade de as escolas particulares ensinarem algumas matérias a mais, como religião em escolas confessionais. Contudo, a maior parte da grade curricular deve seguir a BNCC (destaques em negrito feitos pelo *site*).

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 14 mar. 2024.

A respeito do trecho acima, destaco alguns aspectos. O biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, Jean Piaget, não deixou um método de ensino a ser adotado pelas escolas, mas um tratado teórico que revolucionou a maneira como se entendia, até então, a aquisição do raciocínio lógico pelas crianças (Piaget; Inhelder, 2003). Da mesma forma, Freire também não elaborou um método de ensino, uma fórmula mágica, que pudesse ser adotada em larga escala, fosse por escolas públicas ou privadas.

Contemporâneos e, apesar de viverem em mundos distantes, seus constructos teóricos têm aspectos em comum, tais como considerar a influência do meio na formação dos sujeitos e a capacidade de construção de conhecimento por todos. Daí o emprego da expressão “socioconstrutivismo”¹¹² usada para definir suas epistemologias, donde ressalto a outra expressão “doutrina pedagógica”, que já dá pistas ao leitor de endereçamento do enunciado, como veremos adiante. Antes, atente-se para a sigla da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), presente no próximo excerto.

¹¹¹ O enunciado foi encontrado a partir do termo de busca “Gestão escolar democrática”, mas foi selecionado para compor esta seção, dada sua relevância para essa análise.

¹¹² As contribuições da epistemologia socioconstrutivista não são reconhecidas pelo BP, o que revela mais uma contradição discursiva circulada no *site*, ao combater a doutrinação ideológica que se considera que aconteça no interior de nossas escolas e universidades. Ou seja, nega-se teorias que defendem que o ambiente social (como um todo) é meio de formação das individualidades e, ao mesmo tempo, combate-se o ambiente escolar regular que, supostamente, é doutrinador.

Sendo um apanhado de trechos de enunciados outros, dispostos de modo desconexo, (repete, por exemplo, a mesma imagem de um professor trajando uma camiseta estampada com o rosto de Che Guevara, já analisada neste trabalho, em outro enunciado também localizado no BP), o enunciado, de modo semelhante a outros (inclusive os apresentados neste capítulo), procura associar a figura do educador Paulo Freire a problemas estruturais da educação brasileira (a primeira imagem que ilustra o excerto, como observado em outros, é justamente uma imagem de Freire). Além disso, oferece ao leitor vídeos educativos produzidos pelo grupo Brasil Paralelo, um “convite” para adesão ao *site* como sócio contribuinte e, nesse caso, também o *download* de material didático gratuito, como se pode observar na Figura 18.

Figura 18. Apostila “Ideologias políticas: as diferentes correntes” (BP)



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 27 nov. 2024.

Aqui, temos mais pistas deixadas ao longo do enunciado, marcadas pelo destaque em negrito, sendo possível inferir que estamos falando de **controle ideológico**. Portanto, sobre a BNCC e de acordo com o BP, considera-se que

[o] documento [BNCC] descreve, várias vezes, o tipo de aluno que gostaria de formar, transformando o documento em um gabarito de visão de mundo e reduzindo significativamente a margem de liberdade da escola.

E o PNLD, Plano Nacional do Livro Didático, é um mecanismo criado durante o Estado Novo de Vargas, em 1937. **Ele garante a padronização dos conteúdos e a qualidade dos livros didáticos.**

Para receber o selo de aprovação do MEC, o livro deve seguir os parâmetros ideológicos e as normas da BNCC.

As escolas, públicas e privadas, veem-se obrigadas a adotarem livros aprovados por essa política, pelo fato de o programa gerar confiabilidade na população.

Assim, os manuais escolares são transformados em cartilhas doutrinárias com um discurso único (destaques em negrito feitos pelo *site*).

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 14 mar. 2024.

Segundo a posição enunciativa do excerto, é possível depreender que o discurso que o sustenta é aquele que considera tanto a BNCC quanto o PNLD como partes de um grande plano orquestrado (há décadas) pela esquerda para exercer controle ideológico sobre escolas e formação dos alunos, por meio de conteúdos padronizados, espécie de cartilhas doutrinárias, que reproduzem um discurso único (socialista, esquerdista, etc). Essa visão pressupõe a ausência de criticidade dos professores que, na prática, podem escolher os livros a serem adotados e, posteriormente, trabalhar com autonomia a partir deles.

Por desdobramento, é endereçado a/dialoga com discursos já analisados, que abordam a adoção de slides didáticos pelas secretarias estaduais do Paraná e São Paulo, como forma de combater a temida ideologização do ensino feita pelos livros, não obstante o faça de forma igualmente ideologizada. Como exemplo do que acabo de dizer, apresento o trecho de arremate do enunciado:

O que falta para a educação no Brasil?

A resposta para essa pergunta é um assunto complexo demais para ser abordado em um breve artigo, mas diante dos problemas apresentados algumas questões se mostram imediatas para a solução da educação no Brasil:

1. resolver a discrepância de investimento nos alunos entre os níveis básico e superior;
2. garantir a liberdade de docência;
3. abandonar o ensino ideologizante e fabril;
4. optar por um ensino que priorize a busca do conhecimento e da verdade;
5. assistir a série da Brasil Paralelo “[Pátria Educadora](#)”, que aponta os desafios a serem enfrentados para se alcançar uma boa educação no Brasil.

Qual a importância da educação no Brasil?

A importância da educação no Brasil é a formação de pessoas mais felizes e uma sociedade melhor. A educação deve ensinar o homem a ser feliz, conforme diz a filosofia clássica, e pessoas melhores vivendo em conjunto criam uma boa sociedade. Para entender mais sobre a importância da filosofia, vale a pena conhecer como os filósofos clássicos enxergavam a [educação](#), especialmente Platão (destaques em negrito e azul feitos pelo *site*; em azul, indicam *links* de acesso a outros enunciados).

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 14 mar. 2024.

Buscando combater o que chama a “cartilha doutrinária” representada pelos livros didáticos do PNLD, o enunciado se converte numa **outra cartilha** a ser adotada por seus destinatários: observe a condução de um discurso cujo tom pedagógico ensina sobre como proceder para entender/resolver os problemas da educação no Brasil. E o leitor, leigo na área da educação, termina a leitura confuso, tentando relacionar Piaget, Freire, BNCC e PNLD ao grande risco de um suposto e nebuloso controle doutrinário, que vai aprendendo a temer depois de exposto recorrentemente a esses discursos, sem compreender claramente os seus sentidos (postos e extrapostos). Isso porque muitos enunciados são sobreposições de intenções

discursivas, muitas vezes não claramente manifestas: adota-se a cultura do medo em detrimento da cultura do esclarecimento, apesar de se pretender ser uma mídia informativa.

Pelos excertos do BP supracitados, é possível identificar a existência de uma visão de democracia que combate a pluralidade de ideias, os discursos outros, daqueles que pensam diferente e, no caso, os discursos oficiais, aqui representados pelo PNLD e pela BNCC. Embora tanto um programa quanto outro possuam flexibilidade suficiente para permitir que cada estado/cidade sejam agentes de escolhas dentro do processo, exercendo seu direito de criticidade (por exemplo, os livros são escolhidos pelas escolas, dentro de um catálogo oferecido pelo MEC e, no dia a dia, professores têm liberdade propositiva no tocante ao trabalho realizado; a BNCC traz parâmetros curriculares, mas não uma proposta de trabalho fechada e engessada), os discursos que os contestam, alegam que sejam doutrinários e ideologizantes. A esse respeito, lembro que não só livros e bases curriculares levam chancela de serem doutrinadores e ideologizantes. Professores (supostamente “liderados” por Paulo Freire), também o são.

Por outro lado, a partir de outro olhar, é possível considerar que o programa de distribuição de livros didáticos do governo federal seja garantia de acesso ao conhecimento por centenas de milhares de alunos de escolas públicas. Também a BNCC, a despeito de suas limitações, que começam por uma redação cheia de rodeios, numa linguagem empolada, em alguns momentos de difícil compreensão, representa uma tentativa de oferecer equidade na formação curricular/acadêmica para esses alunos. E, sendo uma base curricular nacional, é esperado que os livros didáticos advindos de programa do governo federal estejam em consonância com suas diretrizes. Estranho seria se assim não fosse.

A questão que se coloca é a leitura que se faz desses projetos, bem como da capacidade (ou ausência) de criticidade do corpo docente e isso, naturalmente, tem relação direta com o lugar de onde se olha para eles e com quais intenções discursivas.

Nesse contexto, a elaboração de uma base curricular que organize e estruture o currículo, somada à distribuição de livros didáticos pode não ser interpretada como uma medida de acesso democrático à educação, como previsto pela Constituição Federal e a LDB, mas como um problema a ser combatido. Neste último caso, a democracia (e sua liberdade de expressão) permitiria o combate de medidas tomadas em favor do direito democrático de acesso à educação, à cultura, e ao conhecimento.

Esse mecanismo exemplifica, conforme discutido por Engelke (2022, p. 62-65), o processo chamado de erosão democrática ou “desdemocratização”, geralmente marcado pela

manifestação de desejos autoritários, expressos por discursos antidemocráticos, de combate à pluralidade de ideias.

Não só o excerto supracitado pode ser tomado como exemplo, mas todos os demais advindos do BP, aqui analisados, são caracterizados pela intolerância conservadora/autoritária, representada pelo uso constante dos substantivos “doutrina e ideologia” (e suas variantes). Tais discursos, representam o que Engelke (2022, p. 62-65) chama de “inversão antidemocrática”: processos antidemocráticos gestados no interior de sistemas democráticos.

A seguir, apresento outro exemplo de que há diferentes noções sobre democracia em suas interfaces com a educação, circulantes no ciberespaço.

No enunciado “Nova lei permite eleições diretas para diretor de escolas no Rio” (assuntos: geral, democracia), publicado pelo BdF em 7 de junho de 2016, discute-se justamente a capacidade de participação da comunidade escolar, além de sua autonomia para tomar decisões.

Segundo o enunciado,

[a] nova lei permitirá que professores com no mínimo três anos de experiência na rede pública se candidatem à vaga de diretor. Antes, eles eram escolhidos pela Secretária Estadual de Educação (Seduc) sem participação da comunidade escolar. O candidato também deverá apresentar um Plano de Gestão Escolar e, depois de eleito, passar por um curso de gestão.

Poderão votar membros do magistério, servidores administrativos, alunos com mais de 12 anos e pais daqueles abaixo desta idade. Para valer, 30% dos votantes devem participar do processo. A expectativa é que os processos comecem a partir do 2º semestre.

[...]

A lei foi elaborada com participação da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro e da juíza Glória Heloiza Lima da Silva, da 2ª Vara da Infância, Juventude e do Idoso do Rio de Janeiro e a Defensoria Pública do Estado.

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 13 maio 2024.

Os sentidos de apropriação do poder de participação e decisão por parte da comunidade escolar, caros a qualquer definição do que seja democracia, estão claramente postos no enunciado acima e são reiterados pelo excerto visual do enunciado. Como se pode observar na Figura 19, há um sentido subentendido na afirmação “A escola é nossa!”: o de que os seu enunciadores reclamam o direito de participar democraticamente dos processos a ela relacionados.

Figura 19. Faixa exposta durante ocupação da Seduc, no RJ



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 29 nov. 2024.

Consoante Apple e Gandin (2020, p.178-179), só uma mudança estrutural será capaz de prover a existência de um sistema educacional democrático, em que haja meios e condições para a participação popular, a exemplo do que aconteceu na experiência de Porto Alegre (1989 – 2004), a partir da criação do Orçamento Participativo e da Escola Cidadã (Apple; Gandin, 2020, p. 195), exemplo do que os autores chamam de “versão densa de democracia”, o que compreendem a partir de uma mudança estrutural.

Com isso, a conquista dos fluminenses pelo direito de participar do processo de escolha dos diretores escolares reflete visão semelhante: as mudanças só acontecem a partir do momento em que se transformam as estruturas dos sistemas educacionais. Isso demanda não só novas formas de se pensar a educação, mas também novas formas de organizá-la, em outros parâmetros, a exemplo da Lei aprovada pela Assembleia Legislativa do RJ, conforme o excerto supracitado. Ainda sobre a participação da comunidade acadêmica na escolha de seus líderes, vejamos o próximo excerto (que dialoga com o que acabamos de analisar), levantado a partir do próximo critério de busca.

Intervenção militar

Esclareço que a motivação para a seleção desse critério reside no fato de que a expressão “intervenção militar” circulou amplamente nas mídias digitais à época da invasão das sedes dos três poderes, em Brasília, em 8 de janeiro de 2023, quando simpatizantes do candidato derrotado (o ex-presidente, Jair Messias Bolsonaro) protestaram, depredaram os espaços e clamaram por intervenção militar. E não só eles, mas pelo país, manifestações clamavam por intervenção, em

locais públicos, como praças ou mesmo em frente a quartéis do exército, inclusive nas pequenas cidades. Assim, a seguir, apresento excerto selecionado, que dialoga com o enunciado anterior, pois aborda o processo de eleição dos reitores, nas universidades.

Intitulado “Universidade Federal do RS realiza plenária para debater resistência à intervenção” (assunto: geral), publicado pelo BdF, em 15 de outubro de 2020, o enunciado verbo-visual trata de manifestações feitas por alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), contrárias à nomeação, por Bolsonaro, de um reitor que havia ficado em terceiro lugar na votação, de acordo com a lista tríplice¹¹³.

Embora o presidente da República tenha, após considerar opinião de comissão específica do Ministério da Educação (MEC), prescrição legal para nomear qualquer um dos três dos nomes indicados pela comunidade acadêmica, tradicionalmente, os primeiros colocados têm sido nomeados – um reconhecimento presidencial pela escolha das agremiações.

Entretanto, o ex-presidente Bolsonaro quebrou esse protocolo informal algumas vezes ao indicar reitores que lhes fossem simpatizantes, o que despertou uma onda de protestos em várias universidades federais. No excerto abaixo (Figura 20), alunos carregam uma faixa no qual se pode ler o enunciado: “Não à intervenção (de Bolsonaro)! A UFRGS não quer Bulhões”.

Figura 20. Alunos da UFRGS contestam nomeação por Bolsonaro



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 30 nov. 2024.

¹¹³ A Lei nº 9.192/1995, art. 16, determina que a escolha dos reitores federais ocorrerá por processo democrático e participativo, assegurando a representação dos segmentos da comunidade universitária, mediante estabelecimento de número de representantes de cada grupo. Três nomes são indicados pela comunidade após votação que os classifique em primeiro, segundo e terceiro lugar. O presidente da República, após considerar parecer do MEC, indica e nomeia um dos três nomes. Há aqueles que consideram que esse modelo, embora tenha representado uma alternativa viável no período de transição democrática, precisa ser revisto. Já tramitam, inclusive, projetos de lei a respeito. Para saber mais, leia o seguinte [artigo](#). Acesso em: 30 nov. 2024

Para entender as ondas de protestos ocorridas nas esferas acadêmicas, bem como o discurso da estudante Ana Paula, do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFRGS (a seguir), que faz referência à ditadura militar, é preciso considerar contexto histórico da época. Como já observado no excerto que trazia uma fala do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub¹¹⁴, os primeiros anos da gestão bolsonarista foram marcados por ameaças de cortes e ataques verbais a estudantes e universidades públicas. Não é novidade que Bolsonaro não deixou passar oportunidades para enaltecer os governos militares e figuras de conhecidos torturadores, como o coronel Carlos Brilhante Ustra, além de negar que o período ditatorial tenha sido marcado por crimes hediondos contra os direitos humanos. Vejamos:

A necessidade de união e de conectar outros temas com a atual conjuntura foi reforçado por Ana Paula, do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFRGS, na abertura da plenária, contextualizando os motivos do chamamento do espaço, feito pelo DCE em conjunto com a Associação de Pós-Graduandos (APG) e dos demais centros acadêmicos, por entender a importância de toda a comunidade da UFRGS se envolver na resistência à intervenção.

A estudante lembrou também que esse tipo de ataque não ocorria desde a ditadura militar, ressaltando a gravidade da intervenção e o que ela significa para a educação atualmente: "A comunidade escolheu não somente uma chapa e um candidato, mas um projeto para a UFRGS. Bulhões foi rejeitado pela comunidade, juntamente com seu projeto de educação. Não sabemos que tipo de acordo pode ter sido feito entre ele e Bolsonaro."

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 14 abr. 2024.

Fica evidente que a fala da estudante dialoga claramente com discursos de seu contexto histórico, bem como com enunciados muito distantes na cadeia discursiva, o que se evidencia com a comparação feita com os tempos de ditadura militar. Daí a associação da intervenção de Bolsonaro com a intervenção militar ocorrida nos tempos ditatoriais (1964-1984).

Desse modo, a personalidade falante, tomada por assim dizer de dentro, é inteiramente um produto das inter-relações sociais. Seu território social não é apenas a expressão exterior, mas também a vivência interior. Consequentemente, todo o caminho entre a vivência interior (aquilo que é "expresso") e a sua objetivação exterior (o "enunciado") percorre o território social. Já quando a vivência é atualizada em um enunciado finalizado, a sua orientação social adquire uma direção para a situação social mais próxima da fala e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (Volóchinov, 2021, p. 211).

Por essa razão, há ainda entre os dois últimos enunciados circulados no BdF aqui apresentados, evidências das relações dialógicas, haja vista que ambos trazem temas semelhantes: o desejo de participação democrática de comunidades acadêmicas nos processos de escolha de seus líderes. Tais enunciados apresentam intenções discursivas claramente

¹¹⁴ Apresentado na seção "Escola cívico-militar".

voltadas para seus respectivos meios sociais, ao mesmo tempo que dialogam com discursos que os precedem nas cadeias discursivas que os influenciam.

Na sequência, nos últimos excertos que apresento para compor esta análise, trago uma contribuição discursiva advinda do BP, encontrada a partir do mesmo critério, e que, a exemplo do estilo dos enunciados publicados no *site*, traz uma repetida sobreposição de ideias a partir de palavras como ideologia e doutrina, mais uma vez associadas a Paulo Freire.

Embora haja uma aparente falta de relação com o critério, pode-se supor que o leitor seja conduzido pela ferramenta de busca a este enunciado para que possa, por reforço retórico, assimilar a ideia de que nossas escolas, tomadas por ideias comunistas/esquerdistas, precisem de alguma intervenção na forma de um controle a ser exercido pelos que defendem a “moral conservadora”.

Também é possível inferir que o enunciado foi exibido aleatoriamente, graças a mecanismos de funcionamento de inteligência artificial (IA), já que, independentemente do critério, a ferramenta de busca sempre nos apresenta 60 resultados, nunca mais, nunca menos. Por isso, é comum o *site* exibir conteúdos aleatórios, desconexos com o critério de busca. Talvez isso se deva ao fato de que sempre deve apresentar o mesmo total de documentos, conforme verificado no acesso aberto, para não sócios-contribuintes.

Assim, sob o título “Conheça a biografia e as principais ideias de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira” (assuntos: biografia, educação, ideologia), com tempo estimado de 10 minutos de leitura e publicação em 12 de setembro de 2022, o enunciado trata da biografia de Paulo Freire e de seu legado, apresentados pelo viés ideológico do BP. Há a inserção de 3 vídeos e de uma imagem de Freire, em *close*. A esse respeito, destaco que ele é a personalidade mais retratada e combatida nos enunciados levantados por esta pesquisa no BP como fica evidente nas análises que aqui apresento.

As 3 inserções de vídeo apresentam 2 versões idênticas de um episódio da série *Face Oculta*¹¹⁵ e 1 *teaser* (2 min. e 11s.) anunciando a nova temporada dessa série, que convida o destinatário/interlocutor a tornar-se assinante da BP, para ter acesso não só à série completa, mas também a outros conteúdos.

Intitulado “A face oculta de Paulo Freire” (de 31min. e 11 s.), o episódio apresenta uma análise distorcida do pensamento freiriano. O texto verbal que compõe o enunciado escrito é,

¹¹⁵ Algumas das personalidades que tiveram sua face oculta revelada pelo BP: Napoleão Bonaparte, Simone de Beauvoir, Carlos Marighella, Getúlio Vargas, Nelson Mandela, Michel Foucault, Che Guevara, Lampião, Oscar Niemeyer, entre outros. Até mesmo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) teve sua face oculta revelada (2023, 2024).

na realidade, um resumo do texto lido, com entonação bastante convincente, pelo narrador do vídeo. Trata-se de um episódio de uma série de vídeos em que o BP analisa o que considera ser a face oculta das personalidades em questão. No caso de Freire, sua face oculta é apresentada a partir de excertos, fora de contexto, de sua obra *Pedagogia do Oprimido* (de 1968)¹¹⁶.

De acordo com enunciado verbal apresentado no vídeo (um enunciado multimodal), o “malabarismo retórico” de Freire (de acordo com o BP) instiga os desfavorecidos (social e economicamente), os oprimidos, a se rebelar e a fazer a “revolução marxista”, numa apologia à “violência contra seus opressores”¹¹⁷. O vídeo se encerra com um convite de seu compartilhamento, para que Paulo Freire seja, nas palavras usadas pelo enunciador, “exorcizado da educação brasileira” (BP). Antes, porém, são apresentados depoimentos de homenagem e reconhecimento ao educador, feitos pelos educadores Mario Sergio Cortella e Leandro Karnal, além de outros.

Figura 21. Episódio A Face Oculta de Paulo Freire (BP)



Fonte: Captura de [link](#). Acesso em: 1 dez. 2024

¹¹⁶ Além de *Pedagogia do Oprimido* (1968), material de uso preponderante para os recortes (fora de contexto, como já apresentado em análise anterior) do BP, Freire produziu dezenas de outras obras, absolutamente ignoradas.

¹¹⁷ O estudo crítico das obras de Freire permite-nos identificar que a transformação/revolução a qual o pedagogo se refere é a de uma nova configuração social, mais justa e menos opressora. Por opressor, ele considera não pessoas ou grupos sociais que tenham que ser combatidos, confrontados violentamente com o uso de armas, mas o sistema econômico e social, provedor das desigualdades sociais. Curiosamente, há imagens divulgadas pelo BP (duas estão reproduzidas nas análises deste trabalho), que fazem apologia ao uso de armas por civis, algo que Freire, ao longo de sua vida, jamais defendeu.

A Figura 21, que é uma captura de tela, apresenta o vídeo supracitado. Observe que há uma tarja sobre o rosto de Paulo Freire, semelhante às usadas para negar a identificação de pessoas, numa sugestão subliminar cujo sentido está extraposto, de negação à figura de Freire enquanto educador (reconhecido nacional e internacionalmente por suas contribuições no campo da Educação). Ao fundo, uma colagem com supostas publicações sobre Freire sugere a influência de suas declarações. Em uma delas, ele é chamado “‘Assassino’ da Educação Brasileira”, numa tentativa de atingir a atenção de seus destinatários, bem como a sua adesão ao discurso do enunciado multimodal ali apresentado, ou seja, tem-se um exemplo da presença do extraverbal, constituindo o verbal (Brait; Melo, 2021, p.72).

Brait e Melo (2021, p. 72), apoiadas nas discussões bakhtinianas, consideram que

[e]sses aspectos fazem muita diferença no sentido de conceber, por exemplo, marcas enunciativas como discursivas, ou seja, não apenas as deixadas verbalmente no enunciado, mas as marcas da enunciação de um sujeito, de um lugar histórico e social, de uma posição discursiva, que circula entre discursos e faz circular discursos. Tanto na vida como na arte e nas ciências (Brait; Melo, 2021, p. 72).

Portanto, tais marcas enunciativas refletem posicionamentos, visões de mundo dos sujeitos que as produzem (em sentidos extrapostos) e as fazem circular. A esse respeito e ainda acerca da Fig. 21, observe-se os questionamentos que antecedem e sucedem a inserção do vídeo¹¹⁸ e que servem como pistas para os sentidos construídos no enunciado multimodal.

Como já mencionei, é muito comum encontrar nos enunciados do BP a sobreposição e a repetição de excertos de outros enunciados, numa composição narrativa redundante, que em muitos momentos confunde ao invés de esclarece ao leitor, já que as informações são “pinceladas” e misturadas, por meio de recortes fora de contexto (o que pode indicar uma estratégia retórico-discursiva). Note-se o excerto a seguir, que compõe outro enunciado já analisado neste trabalho:

O pedagogo costumava dizer que a educação era fundamental para a **transformação da sociedade**. A transformação que ele almejava era a revolução socialista. Um dos homens mais admirados por Paulo Freire era [Che Guevara](#). Ele chegou a dizer:
 “O que não expressou Guevara, talvez por sua humildade, é que foram exatamente esta humildade e a sua capacidade de amar que possibilitaram a sua ‘comunhão’ com o povo. (...). Este homem excepcional revelava uma profunda capacidade de amar e comunicar-se”.
Essa admiração diz muito a respeito do pensamento de Paulo Freire (destaques em negrito e azul feitos pelo *site*; em azul, indicam *links* de acesso a outros enunciados).

Fonte: [Arquivo](#) da pesquisadora. Acesso em: 14 mar. 2024.

¹¹⁸ Data de lançamento do [vídeo](#): 24 fev. 2024. Acesso em: 1 dez. 2024.

Exemplifico assim a recorrência da técnica de “recorte e colagem” utilizada pelo BP na elaboração de seus enunciados, marca de seu estilo e forma composicional do gênero que emprega (Bakhtin, 2022), para argumentar e consolidar seus pontos de vista. Parafraseando a última parte do excerto, eu diria que essa escolha diz muito a respeito do pensamento do BP.

A seguir, faço uma breve síntese do percurso discursivo traçado pelas análises que apresentei nesta discussão dos dados.

4.3 Fios discursivos sobre democracia e educação nos *sites* do BP e do BdF

Com o objetivo de tornar evidentes os fios discursivos encontrados na análise de dados, apresento um diagrama que elaborei a partir da seção anterior.

Figura 22. Diagrama: Fios discursivos sobre democracia e educação



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Organizados e analisados, prioritariamente, a partir dos oito critérios de busca anteriormente apresentados, os excertos de enunciados revelaram marcas ideológicas de seu tempo e espaço, corroborando estudos realizados a partir das análises deixadas por Bakhtin e o Círculo (Bakhtin, 2018, 2022; Volóchinov, 2021). Ao longo das análises, procurei criar

condições para que os discursos “falassem por si” e que pudessem “dialogar” com outros discursos, circulados nos *sites* pesquisados.

Dessa maneira, guiada pelos dados, percorri uma cadeia discursiva que revelou diferentes concepções sobre democracia e (suas interfaces com a) educação. Como esperado, e de acordo com o dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 2018, 2022; Volóchinov, 2021), os discursos apresentaram orientações ideológicas marcadas por tensões, por sua vez reveladoras de disputas de poder entre diferentes cosmologias, presentes nos contextos de pesquisa analisados.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, em que optei pela análise de discurso com base nas proposições bakhtinianas como procedimento metodológico para o tratamento de dados, não faria sentido propor a adoção de categorias fechadas e engessadas, ou mesmo selecionadas a priori, consoante Azzari (2017). Assim, os critérios de busca serviram como guias importantes durante o processo, porém, em momento algum, representaram agentes limitantes.

Dessa forma, a ordem de entrada de cada critério nas análises foi determinada não por planejamento prévio, mas sim, pelos discursos postos em diálogo. Por essa mesma razão, evitando repetições e, sobretudo respeitando e valorizando os fluxos discursivos, alguns excertos foram analisados a partir do diálogo com outros levantados a partir de um critério de busca distinto. Quando isso ocorria, uma informação de rodapé era registrada para informar o interlocutor deste texto.

Sendo um fenômeno social, fluido e dinâmico, as experiências de linguagem não se permitem ser “encaixadas” em categorias fixas pré-moldadas: os fluxos discursivos se estabelecem nas relações dialógicas de diversas maneiras, em infinitas e intermináveis possibilidades de combinações. Por essa razão, não foi raro encontrar tópicos semelhantes a partir de diferentes critérios de busca e, também, o contrário: encontrei diferentes tópicos a partir do mesmo critério de busca.

De acordo com Volóchinov (2021, p. 228), entendo que isso também se deva ao fato de que os enunciados possuem um tema, que é

[...] definido não apenas pelas formas linguísticas que os constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação –, mas também pelos aspectos extraverbiais da situação. Sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes. **O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence** (Volóchinov, 2021, p. 228, ênfase adicionada pela autora)

Como resultado, apresento uma leitura possível de alguns temas (no sentido postulado por Volóchinov, 2021), que se deixaram revelar de modo recorrente a partir do fluxo discursivo observado durante a realização da análise dialógica dos dados de pesquisa. Por meio dos excertos de enunciados apresentados, esses temas puderam revelar as seguintes interfaces entre democracia e educação: busca pelo controle didático (dos materiais de apoio didático adotados), busca pelo controle pedagógico (da ação pedagógica/ do “ser professor”), busca pelo controle ideológico (do pensamento crítico ou de sua ausência), embates acerca da pluralidade (inclusão e permanência) e embates acerca da gestão participativa (nas/das escolas e comunidades).

Baseando-me nos estudos de Bakhtin (2018, 2022) e de Volóchinov (2021) sobre a linguagem do cotidiano, considero que essas interfaces aqui expressas, representam, por sua vez, fios discursivos que compõem enunciados outros, em outras esferas, de outros tempos e espaços/cadeias discursivas, num eterno devir, característico das práticas sociais de comunicação. Tal fenômeno só é possível porque todos os temas são submetidos à avaliação social do grupo de que se origina.

Para Volóchinov,

[a] consideração da **avaliação social é necessária justamente para compreender a formação histórica do tema e das significações que o realizam**. A formação do sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social, e, por sua vez, essa formação, compreendida como um conjunto de tudo que possui significação ou importância para o grupo, é determinada inteiramente pela ampliação da base econômica (Volóchinov, 2021, p. 237-238, ênfase adicionada pela autora).

Isso posto, e considerando que a esfera educacional sempre foi um território de disputas (Ruela Filho; Barbosa, 2024; Saviani, 2021; Apple *et al.*, 2020; Penna; Queiroz; Frigotto, 2018; Cunha, 1999), compreendo que a presença do controle, seja ele didático, pedagógico ou ideológico, se apresenta como uma interface que tensiona concepções de democracia e de educação de modo marcado. Somos uma sociedade que, após ter passado vinte anos sob os ditames de uma ditadura, ainda aprende, timidamente, a viver (n)uma democracia.

Por isso, conceitos tais como o de pluralidade e de gestão participativa ainda se revelam de forma discreta, a partir de movimentos sociais bastante pontuais, mas não menos efetivos. Daí, meu desejo sincero de que as reflexões que aqui apresento, possam contribuir para que as discussões sobre democracia e educação possam avançar para além das questões de controle, firmando-se em terrenos mais profícuos, como o da pluralidade e das gestões participativas.

Em conclusão, trago minhas considerações finais no capítulo a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais as possíveis implicações para a escola contemporânea, das noções de democracia identificadas em discursos publicamente circulados nos *sites* Brasil Paralelo e Brasil de Fato?

Tomada por marco inicial deste trabalho, dessa pergunta nasce a pesquisa que acabo de apresentar, motivada em todas as suas fases, pelo interesse em investigar noções sobre democracia, circuladas nos ambientes sociais, bem como suas implicações para a escola brasileira. E, como já exposto anteriormente, parti do pressuposto de que enquanto sujeitos sociais, nos constituímos por meio de nossas práticas de linguagem (Bakhtin, 2018, 2022; Volóchinov, 2021). O que significa considerar que, ao compreender diferentes sentidos construídos por meio da linguagem acerca da inter-relação entre democracia e escola, também podemos melhor compreender a vida social contemporânea.

Assim, apoiando-me nas contribuições da etnografia digital, concluí que o estudo das práticas de linguagem advindas do ciberespaço pode contribuir para esse entendimento que buscava. Dessa forma, tracei o objetivo geral desta pesquisa: identificar concepções de democracia e de educação em discursos publicamente circulados nos *sites* Brasil Paralelo e Brasil de Fato, e analisar suas possíveis implicações para a escola contemporânea.

Traçado o objetivo geral, os objetivos específicos foram definidos de maneira a tornar viável a realização do estudo que se desenhava. Dessa forma, os *sites* Brasil Paralelo e Brasil de Fato foram escolhidos por representarem contextos de pesquisa adequados para identificar enunciados publicamente difundidos, que (re)velam concepções de democracia e do(s) papel/objetivos da educação, que ajudem a compreender discursos que hoje impactam a construção social de sentidos, bem como suas implicações.

Ambos os *sites* explorados foram selecionados por representarem duas mídias de amplo acesso, bastante conhecidas pela proposição de fomentar debates sobre temáticas sociais, adotando cada um, posicionamentos ideológicos declaradamente antagônicos, o que também se justificou por permitir o levantamento de discursos em amplo espectro. A esse respeito, quantidade/diversidade de dados obtidos ratifica a pertinência das proposituras apresentadas por este estudo.

Dessa maneira, o interesse de pesquisa residiu não nessas mídias ou em suas características (perfis), mas nos discursos por elas circulados que, a sua vez, nos ajudam a compreender (através da pluralidade de vozes em diálogo que os constituem), visões compartilhadas por sujeitos sociais que fundam debates que têm afetado a sociedade brasileira com efeitos socioculturais de impacto.

A partir disso, o segundo objetivo específico que assumi foi o de investigar possíveis implicações dessas concepções de democracia (identificadas nas práticas discursivas), para a prática educativa. Para tanto, foi necessário buscar as contribuições de estudos e trabalhos sobre democracia e educação, que fundamentaram as análises dos dados. Durante as análises, apoiando-me em diversos estudos aqui resenhados, estabeleci uma relação dialógica com os enunciados pesquisados, de modo que as diferentes vozes e posicionamentos ideológicos pudessem ser notados e pudessem se fazer representar, conduzidos pelo meu olhar (extraposto, como um exercício de alteridade).

Como pesquisadora, e diante dos objetivos estabelecidos no início do trabalho, busquei evidenciar posicionamentos ideológicos presentes nas duas mídias, de modo que tanto os conservadores (BP) quanto os progressistas (BdF) pudessem estar representados e postos em diálogo. Dessa forma, os discursos foram considerados por seu potencial de nos revelar as relações estabelecidas no tecido social contemporâneo, de modo a nos permitir conhecer, ainda que parcialmente e dentro de um recorte muito específico, como nossa sociedade (ou ao menos, parte dela) concebe as interfaces entre democracia e educação.

Ficou evidente o quanto a esfera educacional tem sido objeto de disputas ideológicas tanto por parte dos setores conservadores quanto progressistas. Disso concluo que os discursos identificados e analisados contribuem, potencialmente, para constituição de pontos de vista manifestos no cotidiano social. Assim, pude observar, com o apoio nas contribuições de Cunha (1999), Mohr e Mohr (2016), Freire e Mendonça (2019), Apple e Gandin (2020), Saviani (2021), Jacomini *et al.* (2022) e Barbosa *et al.* (2023) que, nas interfaces encontradas nos dados de pesquisa, em sua maioria, ainda se privilegia a questão do controle, seja ele didático, pedagógico, ou ideológico, o que entendo ser uma herança do pensamento decolonial.

Nesse sentido, sendo ideologicamente orientados, os discursos demonstraram apresentar implicações para a escola contemporânea, a exemplo dos debates sobre qual deva ser o papel/lugar do professor, bem como sobre a autonomia de suas práticas. Esse controle aparece como força de oposição à democracia, e se apresenta como uma das implicâncias para as escolas: a da qualidade que tanto se busca.

Consoante Paro (2020, p. 35), acredito que a democracia deve ser tomada como uma herança cultural imprescindível para conquista da educação de qualidade, na medida que pode contribuir tanto para a formação individual dos sujeitos, quanto para a convivência social e solução de problemas.

Quanto aos objetivos/papel da educação, segundo os discursos circulados no BP, destacam-se aqueles de combate à generalizada visão marxista/comunista, (supostamente

presente em todas as escolas/universidades públicas), para enfrentamento aos ideais de esquerda. Também se fizeram notar implicações no que se refere à oferta de uma educação acolhedora e inclusiva, já que foram identificados discursos de combate a pontos de vista diferentes dos grupos conservadores, a exemplo do movimento Escola sem Partido. Para o BdF, a possibilidade de diálogo e participação da comunidade nas tomadas de decisão, bem como a existência de uma escola que seja plural e democrática, que acolha as diferenças (como as raciais, por exemplo) caracteriza quais devam ser os objetivos/papel da escola. Dessa forma, os embates sobre a pluralidade e sobre a gestão participativa representam uma abertura para o devir, no tocante às interfaces entre democracia e educação.

Sobre as implicações das noções de democracia publicamente circuladas para a educação, destaca-se a mais grave: a polarização ideológica encontrada nos discursos analisados, se faz notar nos ambientes escolares, claramente exposta pelos dados. Por exemplo, destaco aqueles enunciados que relatam perseguições, censuras e ameaças a alunos/professores, de modo semelhante ao que foi vivenciado nos períodos ditatoriais. Tal fato exemplifica o que Engelke (2022, p. 59 - 68) considera necessário para a compreensão do percurso histórico da democracia brasileira, tomada a partir do Sul Global, e marcada um processo social que o autor nomeia por “ondulante”, caracterizado por avanços e retrocessos históricos (pendulares), num eterno ir/vir/sobrepôr de diferentes ontologias.

Disso, concluo que somos uma sociedade que começa a expandir timidamente as noções sobre o que venha a ser uma sociedade democrática para além da máxima de poder eleger seus líderes. Pelos dados, observo a prevalência de discursos que revelam uma noção rasa de democracia, distante do que Apple e Gandin (2020) conceituam como noção densa de democracia, o que nos adverte e alerta para o fato de que uma sociedade antidemocrática não consegue prover plenas condições de existência para uma escola democrática.

Nesse sentido, entendo que os estudos decoloniais muito têm a contribuir, nos campos da pesquisa e da Educação, na medida que possibilitam oportunidades de pensar novas relações sociais, tomadas a partir de novas referências, que não só as eurocêtricas.

Para Chauí (2022), conforme já referido neste trabalho, a presença de eleições diretas, uma gama variada de partidos políticos a disputar os pleitos, e uma Constituição Federal a partir da qual os três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) exercem suas funções, não representa a garantia de um sistema democrático sólido, e pode apenas revelar a visão de uma democracia liberal, exercida apenas no plano dos acontecimentos políticos. Segundo a autora, uma sociedade democrática de fato é aquela capaz de criar, ampliar e garantir direitos, dos quais destaca os de igualdade, liberdade e de participação (Chauí, 2022, p. 14), posicionamento

defendido de modo semelhante por Cunha (1999), Apple e Gandin (2020), Saviani (2021), Freire (1998, 2018), entre outros que nesta pesquisa dialogam.

Ainda de acordo com a filósofa supracitada, nossa sociedade não é efetivamente democrática porque é “[...] violenta, autoritária, vertical, hierárquica e está polarizada entre a carência e o privilégio [...]” (Chauí, 2022, p. 5). Ela ainda destaca que nesse cenário, “[...] monopolizam a informação e o consenso é confundido com a unanimidade, de sorte que a discordância é posta como ignorância ou atraso” (Chauí, 2022, p. 5), o que corrobora as reflexões aqui apresentadas sobre o papel de discursos circulados na constituições de diferentes pontos de vista. Assim, considerando que somos sujeitos constituídos por meio de práticas discursivas, ressalto a importância da qual se reveste minha pesquisa, ao considerar, a partir das análises apresentadas, o quanto os discursos circulados no ciberespaço podem interferir ou mesmo determinar as relações sociais estabelecidas, aos serem refletidos e refratados no ambiente escolar.

Não se trata de um estudo que se dedicou a fazer uma compilação de postagens de dois *sites* de ampla circulação. Os discursos, identificados e analisados, contribuem para constituição de nosso olhar enquanto sujeitos sociais, ao refletirem e refratarem diferentes ontologias (o que fica explicitado com a análise de dados). Tanto formam/formatam quanto retratam e reafirmam nossas visões de mundo. E, como também ficou evidente nas análises de dados, todos os discursos, sem exceção, são encharcados de marcas ideológicas, validadas pelo ambiente social do qual se originam (Volóchinov, 2021, p. 237). Por eles, pude evidenciar o não marcado, trazendo o corpo de volta (Nascimento, 2021), aqui representado pelas narrativas silenciadas pelos discursos dominantes, nas reflexões sobre educação e democracia.

Assim, acredito no potencial de novas cadeias dialógicas, capazes de superar obsoletas visões de mundo, mesmo que parcialmente. Creio na possibilidade de uma cosmologia que considere a diversidade ideológica como espinha dorsal da sociedade, levando em conta a coexistência de visões mais ou menos democráticas postas em diálogo, no seio das esferas social e educacional. Por isso, compartilho da noção de uma esperança crítica e ativa, proposta por Hytten (2019) e Freire (1998, 2018). Portanto, reitero a necessidade uma escola de qualidade, fundamentada por uma pedagogia crítica, capaz de contribuir com esses complexos fenômenos dialógicos (que nos identificam enquanto sujeitos do discurso), caracterizados por um processo de mútua influência, entre escola e sociedade (Saviani, 2021).

Daí a importância de se propor uma educação para a democracia/cidadania como meio possível de garantia de direitos e superação de visões decoloniais/antidemocráticas, evidenciadas ao longo deste estudo. Acredito que seja um processo que deva acontecer

dialogicamente, já que uma sociedade democrática pode representar meio e condição para a existência de uma escola democrática que, a seu turno, contribuirá para a manutenção de discursos democráticos circulados no ambiente social, para além dos muros escolares. Assim, não se pode deixar de reconhecer as interfaces entre educação, política e sociedade, enquanto esferas historicamente situadas e interrelacionadas.

É preciso, portanto, uma visão social de conjunto, de longo prazo, o que envolve políticas públicas (e outros setores da sociedade), em especial as de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas, para muito além de programas de governo, pois só assim haverá garantia de continuidade (Cunha, 1999; Apple; Gandin, 2020; Freire; Mendonça, 2020; Saviani; 2021; Jacomini *et al.*, 2022 e Barbosa *et al.*, 2023). De acordo com Apple (2020b, p. 250), “[a] tarefa, então, é trabalhar duro para interligar essas ações umas às outras e conseguir alianças que superem nossas diferenças de modo a formarmos uma frente mais ampla e de mútua sustentação.” É justamente nessa força-tarefa, o que envolve sociedade e políticas públicas, que defendo como meio possível para o enfrentamento de estruturas/relações sociais ultrapassadas e antidemocráticas.

Apoiado na análise dialógica de discurso de vertente bakhtiniana, este trabalho chega à sua conclusão reafirmando a complexidade que envolve as relações de sentido entre educação e democracia. Por essa razão, espero contribuir com diálogos outros sobre esse tema sensível e caro à contemporaneidade. Nesse sentido, busco apoio em Hytten (2019, p. 3-5), para quem a esperança deve ser uma forma de intervenção no mundo, um meio de combater à polarização, bem como para construir pontes entre diferentes posições ideológicas, fazendo da educação uma via para mudanças e conquistas sociais.

Deixo aqui, portanto, apenas uma possível leitura a partir dos dados levantados, pois o diálogo fica em aberto, sendo parte de uma cadeia discursiva interminável, que continua a ser constituída por sujeitos histórica e socialmente situados. Fica, portanto, o convite para que esta pesquisa possa dialogar com outros estudos.

E que siga o diálogo!

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *et al.* **A luta pela democracia na educação: lições de realidades sociais.** Petrópolis: Vozes, 2020.
- APPLE, M. W. A luta pela democracia na Educação. *In:* APPLE, M. W. *et al.* **A luta pela democracia na educação: lições de realidades sociais.** Petrópolis: Vozes, 2020a.
- APPLE, M. W. A luta continua – Lições aprendidas e o que pode ser feito. *In:* APPLE, M. W. *et al.* **A luta pela democracia na educação: lições de realidades sociais.** Petrópolis: Vozes, 2020b.
- APPLE, M.W.; GANDIN, L. A. A democracia crítica é durável? Porto Alegre e a luta pela democracia “densa” na Educação. *In:* APPLE, M. W. *et al.* **A luta pela democracia na educação: lições de realidades sociais.** Petrópolis: Vozes, 2020.
- ARQUIDIOCESE de São Paulo. **Brasil: nunca mais.** Petrópolis: Vozes, 2021.
- AULETE. **Digital.** 2024. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/democracia>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- AZZARI, E. F.; FREITAS, A. P. P. P. R. de. O pensamento pós-moderno, a perspectiva decolonial e a construção ontoepistemológica da democracia no sul global. *Cadernos de Campo. Revista de ciências sociais.* Araraquara: UNESP, v. 24, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/18810>. Acesso: 10 jan. 2025.
- AZZARI, E. F. A dialogic and democratic journey throughout editing a (very) special journal issue. **Dialogic Pedagogy: An International Online Journal.** Newark: Delaware - Estados Unidos, v. 11, n. 2, p. 1-11, 2023. Disponível em: <https://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/article/view/554>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- AZZARI, E. F. **Discursos sobre a presença de tecnologia em aula de inglês na educação básica: abismos e pontes.** 2017. 239f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/981891>. Acesso: 22 set. 2023.
- AZZARI, E. F.; AMARANTE, M. de F. S.; ANDRADE, E. R. de. “É verdade este bilhete”: relações dialógicas e(m) discurso no ciberespaço. **Bakhtiniana**, São Paulo v. 15, n. 1, p. 7-32, jan./março, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/41595>. Acesso: 15 mar. 2024.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** 4. reimp. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2022.
- BARBOSA, A. *et al.* O projeto gestão democrática na rede pública de ensino do estado de São Paulo como estratégia de apaziguamento e de convencimento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v. 39, n. 01, 2023, p. 1-22. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/125403>. Acesso: 6 ago. 2024.

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. *In*: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2023.

BEZERRA, P. Polifonia. *In*: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá: Revista dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense**, n. 20, p. 47-62, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238>. Acesso: 4 ago. 2023.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021a.

BRAIT, B. Estilo. *In*: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021b.

BRAIT, B; MELO, R. de. Enunciado/Enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2023a.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2023b.

BRAIT, B. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem. *In*: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2023c.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Senado Federal, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 3 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 3 maio 2024.

BRASIL DE FATO. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/quem-somos>. Acesso: 4 maio 2024.

BRASIL PARALELO. Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/o-que-e-a-brasil-paralelo>. Acesso: 4 maio 2024.

BUTLER, J. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2024.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 9. ed. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

CEREJA, W. Significação e tema. *In*: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

CHAUI, M. Direitos Humanos e Educação. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 23-26, 2022. DOI: 10.5016/ridh.v10i2.166. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/166>. Acesso: 2 out. 2024.

COLETIVA CIBORGA. **Etnografia digital**: um guia para iniciantes nos estudos de linguagem em ambientes digitais. Goiânia: Cegraf - Universidade Federal de Goiás, 2022. E-book. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/b4a9b168-f9b1-4cb1-b58a-865d144a4c12/content>. Acesso: 8 abr. 2023.

CORTELLA, M. S. Paulo Freire, política e inspiração! *In*: FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. (org.) **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

COSTA, J. de M.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino por meio de temas-geradores: A educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/06810a24-c757-4f3c-ad4d-24b5110a7ae0>. Acesso: 20 out. 2023.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa - teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. C. Análise do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da Abralin**, Sergipe. v. 20, n. 2, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853/2287>. Acesso: 16 jun. 2023.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/democracia/>. Acesso: 30 abr. 2024.

DONATO, Hernâni. **Brasil 5 séculos**. São Paulo: Academia Lusíada de Ciências, Letras e Artes, 2000.

DOURADO, L. F. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019, p. 1-24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?format=html&lang=pt#>. Acesso: 28 ago. 2024.

ENGELKE, C.R. **Desdemocratização e participação democrática**: a percepção dos agentes dos Orçamentos Participativos de Rio Grande e São Lourenço do Sul (2013-2016). 2022. E57d. Tese (Doutorado em Ciência Política) -Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2022. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/9773>. Acesso: 10 ago. 2024.

FREIRE, A. M. A. Apresentação. *In*: FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. (org.) **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. (org.) **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65.ed. Rio de Janeiro - São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, P. Os déficits da educação brasileira. *In*: FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. (org.) **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. Construindo a educação pública popular: aprender é gostoso. Mas exige esforço. *In*: FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. (org.) **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. Nosso *quefazer* para mudar a cara da escola. *In*: FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. (org.) **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

FREIRE, P. Manifestações sobre avanços pedagógicos. *In*: FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. (org.) **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019d.

FREIRE, P. A gestão da educação municipal de São Paulo em busca do sonho democrático. *In*: FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. (org.) **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019e.

FREIRE, P. Justificando o novo título: direitos humanos e educação libertadora. *In*: FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. (org.) **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019f.

FREIRE, P. A relação entre autoridade e liberdade. *In*: FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. (org.) **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019g.

FRIGOTTO, G. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. *In*: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO G. (org.) **Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2018.

GAMA, Z. Instructio ou Educatio? A educação que queremos. *In*: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO G. (org.) **Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2018.

GRILLO, S. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. *In*: VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

GRILLO, S. Esfera e Campo. *In*: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

HAYASHI, M. C. P. I.; VICINO, M. de L. **Movimento estudantil**: história e memória do Centro Acadêmico Armando de Salles Oliveira (CAASO). São Carlos: EdFSCar, 2007.

HYTTEN, K. Cultivating Democratic Hope in Dark Times: Strategies for Action. **Education and Culture**, v. 35, n. 1, 2019, p. 3-28. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1688&context=eandc>. Acesso: 12 set. 2024.

INFOPÉDIA. **Dicionários Porto Editora**. 2024. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/democracia>. Acesso: 30 abr. 2024.

JACOMINI, M. A. *et al.* Gestão (não) democrática na política educacional do estado de São Paulo – 1995 – 2018. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 103, n. 263, p. 117-137, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/BgvkXXHgZ6hGfV6gySjRDDJ/>. Acesso: 28 set. 2024.

MENDONÇA, E. F. Prefácio. *In*: FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. (org.) **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=democracia>. Acesso: 30 abr. 2024.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Tradução de Ângela Lopes Norte. Niterói. n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso: 12 dez. 2024.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade - o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Tradução de Marco Oliveira. São Paulo. v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso: 10 dez. 2024.

MIOTELLO, V. Ideologia. *In*: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

MOHR, N. E. R.; MOHR, M. F. Educação e democracia no Brasil: um debate permanente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, v.3, 2016, Natal. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20805>. Acesso: 28 ago. 2024.

NASCIMENTO, G. Entre o *locus* de enunciação e o lugar de fala: marcar o não marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas. n. 60.1, p. 58-68, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/r7rQrXcSvqQFTx3WNft4Rff/>. Acesso: 12 mai. 2023.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 23-28, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37413103.pdf>. Acesso: 26 ago. 2024.

PARO, V. H. O princípio da gestão democrática no contexto da LDB. *In*: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (org). **Gestão Financiamento e Direito à Educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PENNA, F. de A. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. *In*: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO G. (org.) **Educação Democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2018.

PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO G. (org.) **Educação Democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2018.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PRIBERAM. **Dicionário**. 2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/democracia>. Acesso: 30 abr. 2024.

QUEIROZ, L. **Decolonialidade e concepções de língua**: uma crítica linguística e educacional. Campinas: Pontes Editores, 2020.

RAMOS, M. N. Introdução. *In*: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO G. (org.) **Educação Democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2018.

ROSA, R. T. D. de. Direito à educação democrática: conquistas legais e ameaças. *In*: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO G. (org.) **Educação Democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2018.

RUELA FILHO, M.; BARBOSA, A. **As origens da gestão democrática do ensino público**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/as-origens-da-gestao-democratica-do-ensino-publico/>. Acesso: 18 set. 2024.

SANTANA, F. de A. **Atuação política do movimento estudantil no Brasil**: 1964 a 1984. 2007. 249 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_b778159332db13fb981e7f905edc53d5. Acesso: 25 abr. 2024.

SANTOS, J. A. Interseccionalidade. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D.(org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, v. 2, 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, [1983] 2021.

SAVIANI, D. O Livro Escola e Democracia, Quadragésimo Ano. **Debates em Educação**: Alagoas, v. 16, n. 38, 2024.

SILVA, D. N. **Estado Novo**. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/estado-novo-1937-1945.htm>. Acesso: 2 jan. 2024.

SILVA, M. M. da; OLIVEIRA, G. S. de; SILVA, G. O. da. A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativos. **Revista Prisma**: Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 91-109, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/45>. Acesso: 19 maio 2023.

SILVESTRE, V. P. V. Espaços de fala. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D.(org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2024.

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Funcamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso: 14 jul. 2023.

SOUZA, S. J.; CARVALHO, C. de S. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. **Revista Polis e Psique**, ano 6, v. 1, p. 98-112, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/61385>. Acesso: 26 maio 2023.

SOUZA, A. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ff53XWVkxxbhpGkqvcfkvKH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 18 out. 2024.

SOUZA NETO, M. J. Língua(gem) e justiça social. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D.(org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, v. 2, 2024.

UNE, União Nacional dos Estudantes. **Memória**. Disponível em: <https://une.org.br/memoria/>. Acesso: 17 ago. 2024.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. Tradução de Daniele da Silva Proença, Andrea Cristiane Kahmann e Márcia Rodrigues Bertoldi. Pelotas. v. 05, n. 1, p. 6-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>. Acesso: 22 nov. 2024.