

## O processo de democratização como um legado imaterial: a experiência de gestão da educação em Várzea Paulista (2005-2012)

*The democratization process as an immaterial legacy:  
the experience of education management in Várzea Paulista (2005-2012)*

*El proceso de democratización como legado inmaterial:  
la experiencia de gestión educativa en várzea paulista (2005-2012)*

Wesley B. Araújo<sup>1</sup>  
Prefeitura Municipal de Paulínia

Thaís Almeida Costa<sup>2</sup>  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Resumo:** O artigo analisa as considerações de gestores e professores sobre a gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Várzea Paulista-SP, entre 2005 e 2012, focando nas perspectivas e tensionamentos relacionados ao processo democrático instaurado. Parte-se da hipótese de que a diretriz política de democratização das relações, adotada pelos gestores, contribuiu para a formação de subjetividades democráticas e representou uma prática concreta de democratização da gestão educacional. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados conforme a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2016), embasando-se nas reflexões de Santos (2011) sobre democracia. Os resultados indicam que a valorização dos diversos saberes na construção de políticas educacionais e o compartilhamento de autoridade promoveram subjetividades democráticas rebeldes e competentes, capazes de propor alternativas sociais. Como legado imaterial, destaca-se a democratização das relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

**Palavras-chave:** Gestão democrática; Políticas educacionais; Subjetividades democráticas.

**Abstract:** This article analyzes the considerations of managers and teachers about the management of the Municipal Department of Education (SME) of Várzea Paulista-SP, between 2005 and 2012, focusing on the perspectives and tensions related to the democratic process established. The hypothesis is that the political guideline of democratization of relations, adopted by the managers, contributed to the formation of democratic subjectivities and represented a concrete practice of democratization of educational management. The data were collected through semi-structured interviews and analyzed according to the content analysis methodology (Bardin, 2016), based on Santos' (2011) reflections on democracy. The results indicate that the valorization of diverse knowledge in the construction of educational policies and the sharing of authority promoted rebellious and competent democratic subjectivities, capable of proposing social alternatives. As an intangible legacy, the democratization of relations between the subjects involved in the educational process stands out.

<sup>1</sup> Doutor em Educação: Currículo -PUC-SP. Supervisor Educacional na Prefeitura Municipal de Paulínia-SP/ Membro pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisas em Justiça Curricular (GEPEJUC) da PUC-SP. Paulínia-SP, Brasil. E-mail: [waraujo\\_ef@yahoo.co.br](mailto:waraujo_ef@yahoo.co.br); Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9572355362700910>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3748-7185>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP, onde realiza pesquisa de Pós-Doutorado no Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC), com foco em políticas públicas educacionais e justiça curricular. PUC-SP, São Paulo, Brasil. E-mail: [thaisalmeidacosta245@gmail.com](mailto:thaisalmeidacosta245@gmail.com); Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3882389414776402>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3354-9385>.

**Keywords:** Democratic management; Educational policies; Democratic subjectivities.

**Resumen:** El artículo analiza las consideraciones de directivos y docentes sobre la gestión del Departamento Municipal de Educación (SME) de Várzea Paulista-SP, entre 2005 y 2012, centrándose en las perspectivas y tensiones relacionadas con el proceso democrático establecido. Se basa en la hipótesis de que la directriz política de democratización de las relaciones, adoptada por los directivos, contribuyó a la formación de subjetividades democráticas y representó una práctica concreta de democratización de la gestión educativa. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas y analizados según la metodología de análisis de contenido (Bardin, 2016), a partir de las reflexiones de Santos (2011) sobre la democracia. Los resultados indican que la valorización de conocimientos diversos en la construcción de políticas educativas y el reparto de la autoridad promovió subjetividades democráticas rebeldes y competentes, capaces de proponer alternativas sociales. Como legado intangible destaca la democratización de las relaciones entre los sujetos involucrados en el proceso educativo.

**Palabras clave:** Gestión democrática; Políticas educativas; Subjetividades democráticas.

---

**Recebido em:** 29 de abril de 2025

**Aceito em:** 24 de abril de 2026

---

## Introdução

O artigo discute a urgência de alternativas realistas para enfrentar desafios econômicos, sociais e políticos, especialmente diante de ataques à democracia e aos direitos sociais. Ressalta-se a importância de práticas de gestão educacional que promovam a democratização das relações e valorizem a democracia como um princípio essencial para melhorar as relações humanas e construir políticas educacionais inclusivas e participativas.

A pesquisa foi realizada na cidade de Várzea Paulista-SP, governada pelo Partido dos Trabalhadores entre 2005 e 2012, período marcado por um experimentalismo democrático que visou democratizar o conhecimento e fortalecer a democracia participativa, rompendo com práticas patrimonialistas e clientelistas históricas.

Os dados foram coletados entre 2019 e 2020, por meio de entrevistas semiestructuradas com professores e gestores da Secretaria Municipal de Educação (SME). Os critérios de inclusão e exclusão dos participantes foram: gestores selecionados por ocuparem cargos hierárquicos elevados, considerados pelos pares como ideólogos do governo e com mais de quatro anos em funções de chefia; e professores escolhidos por sua participação ativa nas três principais políticas educacionais<sup>3</sup> durante os oito anos da administração, sem vínculo partidário com o governo.

---

<sup>3</sup> Construção do Referencial Curricular; Programa de Formação Continuada; Plano Municipal de Educação.

O percurso analítico estruturou-se em três momentos articulados. Na fase de pré-análise, realizou-se leitura flutuante do material, a partir da qual emergiram hipóteses iniciais e eixos temáticos provisórios, que orientaram a organização do corpus. Na etapa de exploração do material, procedeu-se à codificação por unidades de registro de natureza semântica, operacionalizadas em temas e frases condensadas, articuladas às respectivas unidades de contexto.

Os códigos foram inicialmente definidos a partir do problema de pesquisa e do referencial teórico — especialmente a concepção de democracia em Boaventura de Sousa Santos —, sendo posteriormente ampliados a partir de conteúdos emergentes das falas dos participantes, o que resultou na incorporação de novas dimensões analíticas, como as subjetividades democráticas e o processo de democratização como legado.

Na etapa de tratamento dos dados, as unidades de registro foram agrupadas por critério semântico, dando origem a categorias e subcategorias construídas ao final do processo analítico, em conformidade com os princípios de homogeneidade, pertinência e exclusão mútua. A interpretação dos dados deu-se por meio da articulação entre tais categorias e o referencial teórico adotado, permitindo evidenciar como as experiências analisadas expressam processos de democratização das relações e constituição de subjetividades críticas e propositivas.

A partir desse percurso, a apresentação dos resultados organiza-se em torno das categorias analíticas construídas, entre as quais se destacam: (i) as percepções dos sujeitos sobre o processo democrático vivenciado; e (ii) a constituição de subjetividades democráticas e o legado da experiência analisada.

Os resultados indicam que a democratização das relações na gestão da SME contribuiu para o desenvolvimento de subjetividades democráticas, capazes de propor alternativas sociais e valorizar a democracia como prática concreta de emancipação. Essa experiência de gestão educacional, que semeou subjetividades críticas e competentes, deixou um legado imaterial de democracia e aponta caminhos para educadores comprometidos com a transformação social.

### **A concepção de democracia de Boaventura de Sousa Santos**

Pode-se afirmar que o significado de democracia seja ambíguo e que a convivência retórica dessa ambiguidade acentuou-se com a globalização neoliberal no mundo ocidental, em que a defesa da democracia pode ser usada por movimentos alinhados à garantia e à ampliação de direitos sociais e a distribuição das riquezas, assim como para favorecer as causas da economia de livre mercado e um maior oligopólio de partidos políticos. Somam-se a isso correntes que se opõem francamente à democracia, evocando regimes autoritários.

A trivialidade contemporânea que o conceito de democracia adquiriu permite a convivência retórica nada harmoniosa dessas correntes. Se tudo é democrático ou aparenta sê-lo, corre-se o risco do vazio de significado e as democracias morrerem democraticamente<sup>4</sup>, malgrado com acenos de alguns no cotidiano da sociedade brasileira.

Se há um certo consenso de que a democracia representativa está em crise, afinal é possível observar um distanciamento disfuncional entre representantes e representados que assola com desesperança estes últimos que veem suas aspirações passarem à margem das decisões políticas, emerge, no entanto, a necessidade de se repensar uma democracia alternativa à hegemônica.

Sobre essa esteira, Boaventura de Sousa Santos denuncia as fontes de dominação oriundas do capitalismo, do patriarcado e do colonialismo que atingem a sociedade e anuncia a emergência de um novo paradigma emergente sustentado em outras formas de compreender o mundo para além dos cânones científicos hegemônicos no ocidente. Propõe concepções, ideias e práticas sociais que confrontem e apontem alternativas emancipatórias às três fontes de dominação referidas.

Diante dessa postura epistemológica, o pensador português debruça-se sobre formas alternativas de democracia sustentadas em outros paradigmas, sobretudo aqueles oriundos dos países do hemisfério Sul, neste caso entendido como um Sul epistemológico e político e não necessariamente geográfico<sup>5</sup>. Democracias que não se contentam em ser um regime político no qual os cidadãos conferem autorização (por meio de eleições periódicas) para os representantes os representarem e vão além. Buscam a participação direta dos sujeitos envolvidos nas decisões que afetam cotidianamente as suas vidas.

Não é mais desejável pensar a democracia estritamente vinculada à proceduralismos periódicos delimitada ao voto de representantes e ao espaço estatal e que convive comodamente com situações de miséria e de exclusão social. Segundo Santos (2010; 2011; 2016) é preciso democratizar, além do Estado, todos os espaços onde imperam relações desiguais de poder que geram em seu interior o fascismo social. O autor define seis espaços estruturais de produção de poder na sociedade capitalista que são autônomos e não hierarquizados, mas se articulam de maneiras específicas e complexas (Santos, 2011). São eles: 1. o espaço doméstico, que se caracteriza pelo conjunto de relações sociais de produção e de

---

<sup>4</sup> Santos (2011).

<sup>5</sup> O Sul das epistemologias não é geográfico, e sim epistemológico e político. É um sul que também existe no norte do globo como também há um norte que existe no sul. A Austrália é um país que está localizado no hemisfério Sul, mas política e epistemologicamente faz parte do Norte. Já o Haiti é o inverso. O Sul é uma metáfora do sofrimento produzido pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. (Santos, 2019).

reprodução da domesticidade e do parentesco. A forma de poder manifesta nesse espaço é o patriarcado; 2. o espaço da produção, sendo um conjunto de relações sociais desenvolvidas em torno da produção de valores de trocas econômicas e de processos trabalho. O modo de poder, neste caso, é o da exploração capitalista; 3. o espaço do mercado como um conjunto de relações sociais de distribuição e consumo de valores de troca. Nesse espaço-tempo, a forma de poder é o fetichismo das mercadorias; 4. o espaço estrutural da comunidade constituído pelas relações sociais desenvolvidas em torno da produção e da reprodução de territórios físicos e simbólicos e de identidades ou identificações comuns.

O poder manifesto é, neste caso, o da diferenciação desigual entre quem não pertence à comunidade e quem pertence e se arroga o direito de tratar desigualmente aquele que não pertence; 5. o espaço da cidadania como o conjunto de relações sociais que constituem a esfera pública, precipuamente as relações verticais entre o Estado e os cidadãos. A forma de poder nesse espaço é o da desigualdade no acesso à decisão política e no controle dos *decisores* políticos, o visível poder da dominação; 6. o espaço mundial como soma total dos efeitos das relações sociais por meio das quais se produz e reproduz a divisão global do trabalho. O poder, neste caso, é o do intercâmbio desigual em trocas econômicas, políticas e militares.

Esses espaços estruturais são constituídos por seis dimensões: a da prática social, a das instituições, a da sua dinâmica de desenvolvimento, a das formas de poder, a das formas de direito e a das formas epistemológicas. Cada dimensão de cada um dos espaços estruturais está presente em qualquer outra dimensão correspondente de qualquer um dos outros espaços estruturais. Santos (2011) esclarece com o seguinte exemplo:

[...] a forma privilegiada de prática social no espaço doméstico é a diferença sexual e geracional, mas isso não significa- como as teorias feministas mostraram convincentemente- que o sexo e a geração estejam confinados ao espaço doméstico. Pelo contrário, e tomar o exemplo da diferença sexual, o sexo combina-se especificamente com a classe no espaço da produção, com o cliente-consumidor no espaço do mercado, com a raça, a etnicidade ou a religião no espaço da comunidade, com a cidadania no espaço da cidadania e com a nação e as práticas do Estado-nação no espaço mundial. O mesmo pode ser dito de qualquer das outras dimensões (Santos, 2011, p. 279).

Ao definir as formas de poder e como se manifestam nos diferentes espaços-tempo, além das interrelações possíveis entre elas, Santos (2016) considera imperativo a transformação desses espaços na luta contra qualquer relação social regulada por uma troca desigual, que ele conceitua como o poder.

Sobre este alicerce o autor compreende a democracia como todo processo de transformação de relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada, e defende

que em cada um desses espaços-tempo pode ser um campo de luta democrática contra o fascismo que se gera em seu seio (Santos, 2016).

A democratização dos seis espaços-tempo é o caminho rumo à emancipação social, que Santos (2016) define como o efeito agregado das lutas contra as diferentes formas de poder social que é aferido pelo êxito com que vão transformando as relações desiguais de poder em relações de autoridade partilhada.

Sobre tais fundamentos, Boaventura de Sousa Santos, sustentado em epistemologias alternativas e em experiências democráticas participativas emergentes nos países em desenvolvimento do hemisfério Sul, considera que se deve reinventar a democracia como condição essencial para uma sociedade mais justa e solidária.

Para o autor, na democratização dos espaços-tempo, emergirá uma outra democracia, definida como de alta intensidade, que tem na participação de grupos minoritários nos processos decisórios do sistema político formal e não formal a sua base, e como objetivo o estabelecimento de relações de autoridade partilhada em todos os espaços de atuação.

Ainda que na proposição teórica de democracia de Santos a participação dos cidadãos seja basilar - afinal traz à tona nas vozes dos próprios sujeitos excluídos demandas sociais obscurecidas -, ela não caminha descolada da democracia representativa, devendo ser estabelecida uma complementaridade entre elas (Santos; Avritzer, 2002).

O Orçamento Participativo (OP) constitui um exemplo de articulação exitosa entre democracia representativa (DR) e democracia participativa (DP), ao ampliar a participação local por meio da transferência do poder decisório dos governantes para os sujeitos diretamente implicados nas demandas cotidianas, configurando uma experiência que expande o cânone democrático para além da proposição hegemônica.

Santos (2007) e Santos e Avritzer (2002) entendem que o surgimento de outras formas de democracia que passam a coexistir de maneira pacífica ou conflituosa com práticas hegemônicas, são fundamentais para revigorar o sentido da democracia na sociedade globalizada e disputar os sentidos atribuídos à democracia no ocidente. A *demodiversidade*, como os autores denominam esse processo, é condição para robustecer a democracia com perspectivas de ser de alta intensidade.

Ademais, deve-se considerar para o fortalecimento da democracia a passagem de experiências contra-hegemônicas do âmbito local, como o OP, para o global, a fim de que práticas democráticas que ocorrem ao redor do mundo possam se reconhecer como movimentos de resistência à democracia de baixa intensidade<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Como Santos (2016) define a democracia representativa hegemônica no ocidente.

Diante disso, outra tese emerge: a ampliação do experimentalismo democrático. Sobre isso, Santos e Avritzer (2002) apontam que as experiências bem-sucedidas de participação foram adquiridas experimentalmente e, assim sendo, é necessário para a pluralização cultural, racial e distributiva da democracia que se multipliquem experimentos em todas as direções. Observar-se-á que a experiência democrática colocada em movimento na gestão da SME de Várzea Paulista (2005-2012) semeou subjetividades rebeldes e competentes, que Santos (2010) considerou como outro princípio para a reinvenção da democracia, além da democratização dos espaços estruturais e do reconhecimento da diversidade epistemológica.

As subjetividades rebeldes alicerçam-se na concepção de ação rebelde ou *ação-com-clinamen*<sup>7</sup>, cunhadas pelo autor. Diferente da ação conformista que reduz o realismo ao que existe, o rebeldismo é a ação turbulenta de um pensamento turbulento e criativo que visa redistribuir a ansiedade e a insegurança dos excluídos para os incluídos, tornando evidente que a redução da ansiedade de uns não é possível sem a redução da ansiedade de outros. A *ação-com-clinamen* é o desvio do conformismo, é a inclinação rebelde promovida por subjetividades desestabilizadoras que não recusam o passado, mas sim, assumem-no e redimem-no pela forma como dele se desvia, e nesse movimento dão sinais de um de um porvir alternativo.

As considerações teóricas de Santos não se contentam em denunciar a crise da democracia representativa e de todo paradigma civilizatório da modernidade<sup>8</sup>, tampouco são elucubrações intangíveis, afinal os experimentalismos democráticos presentes no mundo apontam alternativas, um porvir ainda embrionário que dá sinais para um futuro que não precisa ser a repetição do presente.

Assim, o autor indica princípios sem arrogar-se o direito de universalizá-los, visibiliza outras<sup>9</sup> possibilidades democráticas, e, instiga na criação de tantas necessárias na reinvenção da democracia. De acordo com Santos (2016), o desafio atualmente consiste em como democratizar a democracia.

Apesar de essa conjuntura desfavorável, existem experiências sociais exitosas, que envidam esforços no estreitamento das relações entre o poder público e a sociedade, estabelecem relações de autoridade partilhada e fomentam vivências democráticas que alargam a compreensão estritamente procedimental da democracia. Vivências potentes que podem deixar marcas indeléveis nos sujeitos envolvidos.

---

<sup>7</sup> Santos (2010) recorre a Lucrécio para estabelecer uma metáfora com o conceito de *clinamen*. Assim, *clinamen*, é o que faz com que os átomos deixem de parecer inertes e revelem um poder de inclinação, isto é, um poder de movimento espontâneo.

<sup>8</sup> Ver Santos (2011).

<sup>9</sup> Para mais sobre experiências democráticas em diversos locais do mundo ver Santos (2019).

## As considerações dos sujeitos da pesquisa sobre o processo democrático vivido

No âmbito da categoria analítica referente às percepções dos sujeitos sobre o processo democrático vivenciado, a análise das falas de gestores e professores da rede municipal permite identificar sentidos atribuídos à experiência de gestão da educação em Várzea Paulista (2005-2012), especialmente no que se refere à participação, à tomada de decisão e às formas de organização do trabalho educacional, com implicações diretas na formulação e implementação das políticas educacionais.

A leitura analítica desses sentidos evidencia a centralidade atribuída à ampliação da participação e à redefinição das relações de poder no interior da gestão educacional.

Nesse contexto, emergem como questões orientadoras da análise: afinal, trata-se de uma gestão democrática? De que democracia se está a falar?

A partir desses questionamentos feitos aos gestores e aos professores da rede municipal que viveram a experiência à época, em discurso uníssono afirmaram que a democratização posta em movimento se distanciava de procedimentalismos que incumbiam uma elite política de decidir os rumos da sociedade a partir da estrita racionalidade. Ao contrário desta corrente, os participantes<sup>10</sup> da pesquisa elevaram a democracia como um valor que deveria ser cultivado nas relações, buscando incluir demandas sociais pelas próprias vozes daqueles que são aliados das decisões políticas.

Foram sublinhadas nas falas à participação e os debates, além da garantia de condições materiais e formativas para que houvesse um diálogo mais horizontalizado, e encaminhasse o poder de decisão aos sujeitos envolvidos no processo.

Diante dessa compreensão de democracia dos participantes da pesquisa, a interlocução em sequência se deu a fim de compreender se àquela experiência de administrar uma SME havia sido uma gestão democrática.

O participante gestor(PG1)<sup>11</sup> apontou os estreitamentos que ocorreram entre SME e os professores, como um traço importante da experiência, que para ele foi democrática, sem, no entanto, deixar de frisar aquilo que deveria ter envidado esforços para ter sido realizado.

Quando tem um grupo gestor que pensa a Secretaria, onde tem os supervisores que visitam as escolas e conversam com os professores. Quando a gente faz essas discussões delicadas na rede que podem criar indisposição na rede sobre a atribuição, sobre Fundef, sobre várias questões... sobre plano de carreira. Então todo esse debate é um princípio democrático. Quando você ouve a diretora e ela diz: *“Olha eu gostaria de trabalhar assim, assim e assim na*

<sup>10</sup> Compuseram a pesquisa 6 gestores, ideólogos das ações e políticas educacionais à época e 4 professores que atuaram ativamente na concepção e implementação de políticas educacionais.

<sup>11</sup> Os gestores são identificados como PG e os professores como PP.

*minha escola*”. Eu acho que isso é um caminho significativo. Então com essas características e com a abertura da Secretaria, eu acho que isso foi bem democrático. Desse ponto de vista, foi bem democrático! **Talvez em algumas outras coisas que não deu tempo de ser mais abrangente, por exemplo, um orçamento participativo específico da educação** (PG1).

Certamente um OP específico para a educação constituiria um experimentalismo democrático (Santos, 2002) inédito na região que afloraria alternativas democráticas que poderiam disputar o poder de definir a aplicação do orçamento educacional.

Para as políticas curriculares ter um Orçamento Participativo Educacional (OPE), semearia um terreno que poderia ser interessante para se inserir o orçamento público educacional nos currículos das escolas, e, quiçá, discutir formas alternativas de economia que poderiam tensionar o capitalismo como o único e credível modo de produção de riquezas.

Dessa maneira, no labor pedagógico cotidiano se trataria o conhecimento emergente do OPE como um meio de produção de vida digna (Ponce, 2018) que permitiria aos sujeitos compreender e agir no mundo (Ponce; Araújo, 2019) estando aportados na aplicação e nas prioridades do dinheiro destinado para a área. Além disso, fomentar-se-ia a convivência democrática, cultuando o debate sobre as várias perspectivas de educação, abrindo caminhos para a justiça curricular<sup>12</sup> (ibidem, 2019).

Na opinião do gestor PG2 o ponto em destaque da gestão democrática foi ter empoderado os sujeitos com o processo democrático, observe:

Eu entendo que foi uma gestão democrática, os nossos trabalhos, os trabalhos que foram realizados, eles demonstram isso, nós tivemos várias ações que consolidaram essa gestão democrática e eu entendo que foi um empoderamento, foi um empoderamento dos educadores, da sociedade, dos estudantes. Eu vejo que nós contribuímos, mesmo que em um período de tempo curto, mais para uma geração que, com certeza, tem ótimas lembranças e que às vezes falta tanto, para muitos que estão no poder não têm, que é uma formação de base, **eu entendo que esses, principalmente esses estudantes que vivenciaram essa época, hoje são estudantes com uma outra vivência e isso foi diferente, esse empoderamento, empoderamento no sentido de as pessoas se sentirem, realmente, parte do processo de ensino e aprendizado do município de Várzea Paulista. Eu vejo que, desde o porteiro, ao vigia, à merendeira, o professor, o coordenador pedagógico, o diretor de escola, o supervisor de ensino... todos se sentiram parte integrante, ninguém era chefe de ninguém, nesse sentido...hierarquia. Existia, sim, um diálogo mútuo, de ir até a escola, de dialogar, de ouvir os problemas, de ouvir a crítica sim, a crítica faz parte, ela é construtiva.** Então o maior legado, que eu vejo, não são as obras que nós fizemos, não são as várias escolas... isso tudo contribuiu, com certeza, mas eu acho que o maior legado foi esse empoderamento que todos vivenciaram nesse período (PG2, grifos meus).

<sup>12</sup> Para mais ver Ponce; Costa; Araújo (2023).

Em destaque, o excerto acima é uma evidência de que a experiência de gestão envolveu vários segmentos e extrapolou os tempos e espaços escolares. Ao sentir-se “empoderado”, na expressão do gestor, os sujeitos do processo estreitaram as relações, diminuíram as distâncias ou mesmo as hierarquias consolidadas historicamente.

Como Santos (2002) adverte, uma democracia de alta intensidade ocorre no processo de democratização em todos os espaços-tempo em que há relações desiguais de poder, e, nesse processo vão se constituindo subjetividades democráticas capazes de resistir e mudar o rumo da história. O gestor PG2 ao destacar que a gestão democrática não esteve confinada ao espaço estatal, aventando que também esteve nas relações intergeracionais na educação, apontam-se horizontes de uma democracia de alta intensidade em vigor no município.

Ao ratificar a gestão que participara como ‘democrática’, a gestora PG3 considera que *“outra forma de governar sob a constituição de um modelo de Estado responsivo às demandas sociais e sob os auspícios da participação popular assumidas no projeto de governo”*, acenando assim para o fortalecimento do Estado e da participação como elementos fundantes da cidadania.

O caráter participativo e de experimentalismos democráticos possíveis são outros elementos observados nas considerações desta gestora sobre a gestão da SME

Fazer, ampliar essa prática da discussão, do debate, tirar o pessoal da inércia, trazer para entender melhor um governo municipal. Você tem que, ser cidadão é isso, você saber! A transparência das coisas, orçamento participativo, tem muito do orçamento também... (PG3).

No decorrer da fala da gestora o experimentalismo democrático caminha no sentido de tecer junto experiências e práticas de gestão, aportada em referências, mas sem um modelo formatado e distante do contexto inserido. Para essa construção coletiva vale ressaltar o “saber” como elemento fundamental para o exercício pleno cidadania, apontando o OP como um elemento de transparência da coisa pública.

O destaque na fala da gestora PG4 fica por conta da educação escolar como um espaço privilegiado para elevar a vida das crianças, diante de um cenário local de acentuada desigualdade social

Então, houve sim, houve um princípio sim. Às vezes, algumas coisas passaram, não deu conta, poderia ter sido diferente, mas a intencionalidade era puramente democrática e sempre... E sempre, assim, voltando, pensando assim na criança, mesmo: ‘Olha, vamos pensar na criança...o filho do trabalhador!’. Que é o público que a gente tem, então vamos pensar naquela criança que está na carteira e que é o... e que é, assim, é a única coisa que ela tem para ela melhorar a vida dela, lá na frente, é a educação pública (PG4).

Ao depositar as suas aspirações na educação escolar, tendo uma gestão democrática da educação que a extrapolou para outros espaços, alinham-se concepções que creditam à educação a possibilidade de ser o meio privilegiado para a construção de uma sociedade mais justa, igual e democrática, tendo no horizonte a luta pela justiça social, como propõem Ponce (2018) e Ponce e Araújo (2019) ao adensar as dimensões do conhecimento, do cuidado e da convivência democrática da justiça curricular.

Como a democracia é um processo que ocorre na transformação de relações desiguais de poder em relações de autoridade partilhada de acordo com cada local (Santos, 2016), foi a partir de um contexto patrimonialista e autoritário encontrado pela gestão quando assumira o governo, que a gestora PG5 tece suas considerações

Eu acho que foi sim, um princípio, porque é isso, uma gestão democrática é um caminhar, então, assim, não tem uma gestão democrática, pronto, acabou, é uma construção diária, mas sem dúvida eu acho que lá teve um início de construção de gestão democrática, tanto da compreensão da equipe, o que significa ser uma equipe na perspectiva de construção de gestão democrática, como também na relação dessa equipe com as escolas e imprimir nas escolas uma lógica diferente da lógica que a gente sempre teve que é uma lógica autoritária e uma lógica que caminha para uma gestão democrática.... (PG5).

Além do experimentalismo democrático em processo na gestão da educação, outro elemento caro à democracia de alta intensidade é a democratização de outros espaços

[...] porque eu acredito muito nesse trabalho interdisciplinar para algumas questões pontuais na Secretaria, na Educação, porque eu acho que também, por aí, você começa a fazer uma gestão democrática, porque uma gestão democrática ela é coletiva, ela é coletiva dentro da Educação, mas não é só dentro da Educação, então você precisa também construir um diálogo com essas outras Secretarias (PG5).

A última gestora entrevistada dá sinais interessantes de que entre os gestores da SME, pode ter havido um procedimento de *tradução*<sup>13</sup> (Santos, 2007) das perspectivas educacionais presentes, constituindo inteligibilidade recíproca entre os saberes sem destruir a diversidade, buscando assim consensos para administrar a educação da cidade.

Eu, enquanto supervisora do departamento pedagógico, eu acho que houve democracia na minha gestão, eu tenho, assim... todos da minha equipe tinham voz, todos, todos eram ouvidos, nós validávamos, ou não, a opinião, a gente convergia para o mesmo lugar, mas, assim, todos se respeitavam (PG6).

<sup>13</sup> *Tradução* faz parte do conjunto de procedimentos sociológicos concebidos por Santos para reconhecer, valorizar e constituir inteligibilidade recíproca entre as diferentes formas de saberes emergentes da luta contra a dominação.

Nessa esteira, a professora PP1 ao ser questionada sobre a democracia e a gestão democrática, reforça que a perspectiva democrática na gestão da educação analisada considerava a incompletude dos saberes e a busca por convergências éticas.

Eu acho que a democracia tem que ser aprendida também, de valorizar o repertório do outro, de saberes, de valores e, claro, quando esses valores não afrontam a pessoa humana.... Eu acho que a democracia vai nessa linha de respeito a cultura, a identidade, desde que isso não seja uma afronta humana e de tentar buscar um caminho mais justo, mais igualitário, junto. Então, nesse sentido eu vejo que foi democrático, eu vejo que foi de base democrática sim, porque a gente pensava junto o rumo da educação do município, cada um levava sua experiência de escola, de realidade que vivia e vamos buscar um caminho mais justo para essa questão (PP1).

De acordo com as elucubrações epistemológicas de Santos (2011) havia em processo a primazia do conhecimento-emancipação<sup>14</sup> em que a valorização entre as formas de compreender a educação municipal constituiu a solidariedade como um estado de saber, necessário à reinvenção da democracia<sup>15</sup>.

O reconhecimento e a valorização aos saberes em presença, articulados, são um elemento de luta contra a dominação endógena que havia nas relações entre Estado e cidadão, e quiçá nas relações de dominação que ocorrem nos lares de educadores e educandos, em seus locais de trabalho, nas comunidades que fazem parte, enfim, nos espaços em que o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo alcançam com seus braços opressores.

Uma semente dessa luta contra esse poder desigual foi lançada na experiência de gestão da educação do município de Várzea Paulista (2005-2012) deixando marcas democráticas como um possível legado da gestão educacional analisada, como se observa nas manifestações de resistência tecidas pela gestora PG4 sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

[...] eu não sei, ainda... quantificar ou qualificar, mas, por exemplo, até que ponto da BNCC que está incomodando a nós. E aí eu vou usar “nós”. Porque eu falei para você da incoerência, tem horas que eu fico pensando, eu vejo de algumas pessoas... não é não aceitar a BNCC, mas é o jeito que ela está sendo colocada, então aí eu falo: ‘ Não, aquele trabalho que<sup>16</sup> teve, então teve resultado, porque hoje as pessoas não querem pronto.’...Elas querem construir (PG4).

<sup>14</sup> Para Santos (2011) duas são as formas de conhecimento estabelecidos na modernidade: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. Este último assenta-se na trajetória entre um estado de ignorância (colonialismo) para um estado de saber (solidariedade).

<sup>15</sup> Ver Santos (2011).

<sup>16</sup> Refere-se à terceira versão do documento e à sua célere aprovação.

Ao não se conformarem com uma política curricular vertical, antidemocrática de nascença<sup>17</sup> como a versão aprovada da BNCC, as *professoras* são inconformistas como sujeitos históricos que não se conformam com a história os constitui, agem, resistem como podem para alterar o seu curso “naturalizado”, e, apontam alternativas. Nesse caso, a construção coletiva e democrática de currículos escolares.

A democratização das relações entre os envolvidos, constitui em processo, subjetividades rebeldes, competentes e democráticas, o que se observará em sequência.

### **Subjetividades rebeldes, competentes e democráticas como um possível legado**

No âmbito da categoria analítica referente às subjetividades democráticas e ao legado da experiência investigada, emergem das falas dos participantes elementos que permitem compreender a constituição de sujeitos críticos, propositivos e inventivos.

A partir da problematização construída nesta análise acerca de como tais subjetividades se constituem, considera-se que uma chave interpretativa pode ser encontrada a partir de duas correntes do conhecimento aventadas por Santos (2007). Uma ligada à razão, que ele denomina de *corrente fria*, e a outra à emoção, postulada como *corrente quente*.

Apesar de ambas serem importantes e todos carregarem-nas consigo, o autor destaca que comumente se trabalha mal a corrente ligada à emoção, que é responsável por constituir a ousadia necessária para transgredir “... a *corrente fria* é a consciência dos obstáculos; a *corrente quente* é a vontade de ultrapassá-los. As culturas distinguem-se pela primazia que dão à *corrente fria* ou à *corrente quente*” (Santos, p.65, 2007).

Assim, por mais que não seja possível afirmar que as ações da gestão educacional foram responsáveis pela análise crítica e propositiva da conjuntura feita pelos professores, que se apresentará em sequência, é razoável dizer que o legado democrático foi condição necessária para as arguições tecidas sobre o cenário político.

A experiência democrática vivida no município ampliou o campo de práticas sociais ainda vivas nos sujeitos entrevistados, dando sinais de um futuro onde a democracia de alta intensidade (Santos, 2016) possa ser a condição para a reinvenção da sociedade. Aflora-se assim um tipo de sociologia das emergências denominado por Santos (2019) como “ruínas-sementes”.

Para o autor as “ruínas-sementes” é uma sociologia que é memória e alternativa de futuro, sendo representadas por concepções e práticas sociais que mesmo derrotadas

---

<sup>17</sup> Cunhado por Santos (2016).

pelas fontes de poder, constituem-se também como dignidade e esperança de que outra sociedade é possível. Ruína, porque faz referência à uma nostalgia opressora, mas que deve ser vivida como orientação para um futuro alternativo, afinal, também se experimentou no passado outras práticas sociais alternativas (Santos, 2019). No caso de Várzea Paulista, uma experiência de gestão da Educação que vislumbrou ampliar os cânones democráticos e inaugurar naquele contexto outras formas de vivenciar a democracia.

Desta maneira, os tempos obscurantistas e autoritários vigentes são vividos pelos sujeitos que experimentaram outras práticas sociais, e, assim, no movimento de resistência a isso se constitui “a semente” de um futuro alternativo já experimentado no passado. “Ruínas-ementes” são vividas simultaneamente (ibidem, 2019).

Um legado embrionário dessa resistência esteve nos relatos dos sujeitos da pesquisa, ecoando nos discursos a indignação e o inconformismo diante das mazelas políticas e sociais capitaneadas pelo Presidente da República à época das entrevistas<sup>18</sup>.

Na *corrente quente* elevada pela gestão, teve-se o impulso das paixões mediadas pela razão para constituir outras subjetividades que relataram como “*tragédia social*” (PG5; PG6) a conjuntura política da época, sem deixar de acenar com alternativas de futuro que não seja a repetição do momento vivido.

Vale observar que a gestão analisada não colocou em movimento uma experiência de gestão que vislumbrou ser democrática e ficou do “alto” observando seus efeitos. Foi uma experiência racional, emotiva, corpórea e de tantas outras formas de viver e compreender o processo que os gestores estavam umbilicalmente envolvidos.

Não é possível distinguir a experiência do sujeito que a vive (Santos, 2019), tornando-se fundamental apresentar as considerações que tanto gestores como professores participantes da pesquisa fizeram sobre a conjuntura, tendo como horizonte que o processo democrático vivido contribuiu para enredar críticas e proposições.

Os traços desse inconformismo diante do momento vivido reverberaram em rebeldias de forte acento crítico de todos os participantes, que denunciaram os retrocessos (PG3) dos governos federal e também municipal (PP2; PP3), apontando a conjuntura política como um cenário de “*desesperança social*” (PG1) e “*desconfiança nas representações políticas*” (PG6), sendo uma “*tragédia social sem precedentes*” (PG5), pois de acordo com gestora (PG5)

---

<sup>18</sup> Os dados foram coletados entre 2019 e 2020, e, portanto, o Presidente do Brasil era Jair Messias Bolsonaro.

[...] nós estamos vivendo um momento pior, porque é um momento que se assemelha à ditadura militar do ponto de vista de você isolar totalmente qualquer questão política que não seja a questão política que está vigente hoje e que você também nem sabe qual que é porque, na verdade, é uma confusão de gente, de partido, o que você tem não chega nem a ser política, então não dá para você fazer um embate político, porque não é ideológico, o que você tem é uma política travestida de questões totalmente emocionais e preconceituosas. Então é difícil você fazer um diálogo político, porque o que hoje está em vigência em nome da política não é política, porque não é política você isolar negro, gay e você... isso não é... ideológico é você discutir qual é o papel do Estado... então nós estamos vivendo um momento, assim, uma tragédia. Agora, eu quero crer que também é um momento importante para a gente poder “separar o joio do trigo” e conseguir perceber que a gente tinha coisas boas que a gente está jogando fora [...] (PG5).

A negação da política como estratégia para tomá-la para si e dar os rumos políticos da sociedade brasileira foi discurso corrente nas eleições de 2018 no Brasil, e, reforça o autoritarismo diante da jovem democracia brasileira. Autoritarismo que não admite as diferenças, sejam elas políticas e/ou identitárias, como destaca a gestora, distanciando até mesmo de uma democracia de baixa intensidade.

O alento talvez esteja na possibilidade em “*perceber as coisas boas que está se jogando fora*” (PG5), entre elas, a vivência democrática experimentada no Brasil pós regime militar (1964-1985) pode-se dizer que o processo de democratização que a sociedade brasileira experimentou após a Constituição Federal de 1988.

Outro ponto em destaque foi a preocupação com a onda conservadora que tomou conta do cenário internacional enredada aos interesses colonialistas que obstaculizaram um projeto de soberania nacional em curso através da aliança comercial entre os países de economia emergente, denominado BRICS<sup>19</sup>.

[...] a conjuntura atual é um retrocesso muito grande... Eu acho que essa onda conservadora que veio é muito séria, e o duro é que a gente sabe que não é só no Brasil, essa onda conservadora é mundial e justifica determinadas posições geopolíticas que são de disputa mundial. Então, a geopolítica norte-americana e a geopolítica em relação aos Estados Unidos com vários outros lugares, todas essas emergências que começaram a pintar com o BRICS, são ameaçadores para os Estados Unidos porque é a potência dominante. E eu não vejo outro nome, senão alinhamento à política externa dos Estados Unidos, toda essa onda conservadora, inclusive com ajuda de norte-americanos conservadores. (PG3)

Nessa esteira as aproximações entre o Estado e a religião são sublinhadas pela professora (PP3) como uma característica nefasta da conjuntura, presente nos governos federal e municipal.

---

<sup>19</sup> Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

E o ponto muito perigoso, que a gente não tocou, mas como você vai falar do governo federal e isso acontece no municipal, é religião, quando começou a misturar política com religião, eu acho que, assim, piorou muito, porque em nome de Deus se move um bando de gente que não sabe o que está fazendo, mas como Deus falou, se intitula e fala em nome de Deus...esse é um assunto muito delicado porque eu choco, um pouco, as pessoas, mas, assim, é terrível isso, eu acho que não devia se misturar líder religioso com líder político, porque não está dando certo, a gente vê aí o presidente, que praticamente foi eleito em nome de Deus e ele é uma vergonha mundial, ele não me representa e eu tenho vergonha dele (PP3).

Além de um sentimento abjeto em relação ao Presidente da República, para a docente, o distanciamento da representatividade retrata um problema referido da democracia representativa.

Vale ressaltar que a referida professora teve uma participação ativa na concepção de políticas educacionais no município, onde se articularam elementos da democracia representativa e da democracia participativa. Tal vivência permitiu-lhe tecer críticas sobre formas mais exigentes de representação.

A professora PP1 lamentou a centralização das decisões que ocorrem no governo municipal atualmente, que segundo ela, estão em acordo com as ações do governo federal. O apostilamento das práticas pedagógicas e o controle das ações docentes; a ausência de programas de formação; a constituição de um Conselho Municipal de Educação tutelado pela administração pública e; o famigerado projeto “Escola Sem Partido” estabelecido em lei pelo legislativo municipal, ancoram os argumentos da professora.

[...] a questão do material didático, dos apostilamentos, de: ‘Eu tenho que saber que página que você está trabalhando hoje, eu sei que na outra escola também é a mesma página’, nesse sentido de controle assim, embora cada criança é uma criança e o que você vai fazer e tal, então tem um enfraquecimento dessa voz, eu não ofereço formação, ou quando ofereço é esse diretor que não participa de formação. A proposta do nível macro, volta agora uma proposta de um deputado que em 2010 estava propondo a questão do *voucher* para criança da educação infantil, e agora volta muito forte isso da escolarização em casa...então a gente está muito alinhado com o nível do macro. Escola Sem Partido, a lei municipal determina lá, na Escola Sem Partido, o artigo, acho que é o terceiro, que diz que a escola não deve se meter na educação sexual, em relação aos valores da família...então, se a família acha que deve espancar uma criança e ela chega roxa, você...‘O que eu faço?’. Então é um perigo, não é?! (PP1).

Ao ser categórica em afirmar que as ações ocorridas no cenário político não se alinham à democracia, a professora indica que as experiências vividas lhes dão as condições de compreender outras formas de viver a democracia, de tal modo que esteja enredada à formação profissional; à liberdade inventiva do professor e; à uma educação pública e dever do Estado.

Além da irresponsabilidade do governo federal no trato com a educação, a professora PP2 ressalta que em âmbito municipal o *“fechamento da Secretaria”* para o trabalho coletivo, vista muitas vezes por professores como se a pasta detivesse o monopólio do conhecimento. No entanto, o que mais se lamentou a referida professora foi o desprezo pelo referencial curricular, que foi uma construção coletiva dos profissionais da educação.

Uma outra coisa que eu fiquei muito preocupada, que me deixou bastante chateada, foi a nossa construção do Currículo, porque o Currículo é a parte da história mais linda, que eu achei, a gente se reunir tantos meses, praticamente oito meses, representante da creche, representante do infantil, do ensino fundamental...construímos esse Currículo, pensando nessa criança, o que ela faria na educação infantil, na passagem da educação infantil para o ensino fundamental... então, eu fico bastante preocupada com isso, porque, o que a Secretaria fez quando entrou esse outro grupo? A primeira coisa que eles fizeram, foi mudar o Currículo (PP2).

Diante de uma prática social democrática de construção curricular já experienciada, o inconformismo latente da professora na rebeldia competente que não se petrifica num produto construído no passado, imersa à uma nostalgia imobilizadora, mas carrega consigo a vivência de uma democracia participativa, como um valor a ser cultivado. É como ela dá prosseguimento às suas considerações

Pode mudar o Currículo? Pode, não tem problema nenhum, desde que seja no coletivo. Então você pode desconstruir, desde que a desconstrução seja no coletivo, não é verdade?! Não eu chegar e pensar diferente e desfazer aquilo que a comunidade fez, que a equipe fez (PP2).

Ao *“desfazer aquilo que a comunidade fez”*, ao negar o direito de fazer parte das decisões que afetariam as práticas curriculares, impingiu-se uma afronta à dimensão da convivência democrática, e também ao cuidado da justiça curricular Ponce (2016; 2018), relegando o direito social da participação popular e da gestão democrática. O cenário desalentador relatado pelos participantes sempre esteve acompanhado da esperança que fora construída na experiência democrática vivida, dando sinais de que a gestão educacional em Várzea Paulista (2005-2012) pode ter se constituído em um experimentalismo democrático real.

Eu acho que é um momento de a gente se preocupar. Mas não adianta se preocupar e se isolar! É um momento de se preocupar e se juntar com pessoas que tem a mesma afinidade de ideias para construir... Aquilo que a gente fez em Várzea dentro da perspectiva de Paulo Freire. Através do diálogo, através da participação, uma sociedade cada vez melhor. Acho que esse é um caminho que a gente pode percorrer (PG1).

Ao elevar os elementos da experiência democrática local como uma corrente de esperança e alternativa à conjuntura da época, o gestor acenou para aquilo que Santos e

Avritzer (2002) sublinham como uma das teses para o fortalecimento da democracia participativa: articulações necessárias entre experiências democráticas em vários contextos locais e que essas experiências sejam expandidas para o global.

As “sementes de democracia regadas à esperança” é a síntese das considerações do gestor PG2.

[...] eu acho também que, as sementes que foram plantadas, se assim podemos dizer, elas vão dar frutos, elas estão dando frutos, a gente vê aí, muita resistência, a gente vê muito pensamento crítico, a gente vê muita gente, ainda com capacidade de se indignar, acho que a pior coisa é o comodismo, o conformismo. E eu vejo que isso tudo que nós fizemos foi sólido, deixou essa semente, deixou essa esperança, essa chama acesa, então eu acredito sim que, tanto no movimento dos professores, junto aos professores, quanto a comunidade escolar, os pais que vivenciaram, os Conselhos que foram criados, que foram potencializados...as pessoas estão inconformadas com o que está acontecendo, talvez ainda o momento é de compasso de espera, com uma parte da sociedade, mas as pessoas estão entendendo que não é nessa linha sectária, fascista, auto-punitivista que nós vamos resolver as coisas. É pela solidariedade, é pela fraternidade, é pela construção, é pelo diálogo, é pela gestão democrática.... Que é uma democracia permanente, de participação popular constante (PG2).

Ainda que “*em compasso de espera*” os sujeitos da educação, talhados na democracia colocada em vigor na gestão da educação analisada, acenaram, nas palavras do gestor, para a constituição de subjetividades rebeldes capazes de tecer outras gramáticas sociais.

### Considerações finais

Como destacado na epígrafe inicial deste artigo, chega-se ao seu final com esperança. Esperança forjada no inconformismo, na rebeldia, em alternativas realistas à situação presente, de um porvir outro, de uma democracia que não se restrinja ao voto, tampouco esteja confinada ao espaço estatal e a estrita racionalidade científica. Uma esperança arvorada na democracia que seja cultivada como um valor, e assim, reconheça e inclua as demandas sociais pelas próprias vozes daqueles que são alijados das decisões políticas. Considerações apresentadas pelos participantes desta pesquisa.

Tanto os gestores como os professores entrevistados trataram de ressaltar em vários momentos de suas falas o caráter participacionista da gestão da educação, levado a cabo naquele momento, estreitando em processo as relações entre os sujeitos envolvidos e buscando nas ações cotidianas, horizontalizá-las, e diminuir as hierarquias consolidadas historicamente. Um trabalho de democratização que extrapolou os muros da educação e permitiu aos sujeitos

do processo “uma vivência empoderada<sup>20</sup>”. Ousa-se dizer que a vivência democrática experienciada constituiu entre os sujeitos da pesquisa uma consciência antecipatória (Santos, 2011) de um porvir alternativo que tem em sua vanguarda subjetividades inconformistas, rebeldes, competentes forjadas nas relações de autoridade partilhada que ocorreram.

Observou-se essa rebeldia nas considerações que os participantes teceram sobre a conjuntura política diante da experiência democrática vivida na educação do município, sendo possível considerar que o processo de democratização experienciado foi um legado da gestão educacional analisada.

Um legado democrático como a condição necessária para as arguições tecidas pelos participantes diante do cenário político brasileiro, onde apontaram o obscurantismo vigente; o conservadorismo que imiscui Estado e religião; o avanço de projetos políticos que enfraquecem o Estado e negam a política; além do revigoramento da centralização na tomada de decisões.

Entretanto, os sujeitos vivenciaram uma democracia alternativa, que logrou transformar relações desiguais de poder em autoridade partilhada, e, para tanto, reconheceu o outro como sujeito capaz de trilhar os rumos de sua própria vida e alinhavá-la a tantas outras que padecem da mesma opressão e sonham com outra realidade. Dessa maneira, o cenário desalentador apresentado pelos participantes sempre esteve acompanhado da esperança que fora construída no inconformismo e nas práticas sociais democráticas vividas em Várzea Paulista entre os anos de 2005 e 2012.

O experimentalismo democrático local articulado a tantos outros que estão emergindo mundo afora<sup>21</sup> em resistência à opressão, foi um aceno de gestores e professores à “semente da democracia regada à esperança”, e, que forjou no processo de democratização empunhado pela gestão pesquisada, subjetividades rebeldes, competentes e democráticas.

As possibilidades democráticas colocadas em ação pela gestão analisada foi um legado que marcou o “eu” íntimo de cada um dos sujeitos entrevistados, e assim, não os permitiu nos relatos, pensar em perspectivas de organização da sociedade que são seja pela democracia na aceção participativa, inclusiva, distributiva e solidária.

Essa perspectiva de democracia firmada na construção coletiva de políticas educacionais que se espalhou para outros lugares e para outras gerações, com afirmou um dos gestores, ampliou o leque de possibilidades de se viver em sociedade, e quem sabe possa ter semeado na educação escolar, inconformismos, e um embrionário movimento de constituição de práticas sociais emancipatórias ainda por robustecer-se.

---

<sup>20</sup> Como se refere o gestor PG2.

<sup>21</sup> Ver Santos (2019).

Uma “pitada” de crença, de emoção e de utopia diante dos dados coletados e articulados ao referencial teórico utilizado, dão ao momento obscurantista vivido sinais e pistas extraídas de experiências sociais democráticas já realizadas para um futuro que não se torne mera repetição do presente. Expectativas tais que pulsaram nos corpos dos participantes do estudo.

## Referências Bibliográficas

ARAÚJO, W.B. *Possibilidades democráticas em educação: a experiências de gestão educacional em Várzea Paulista-SP (2005-2012)*. 2020. 314 f. Tese (Doutorado em Educação/Currículo)-PUC-SP, São Paulo, 2020.

AVRITZER, L.; SILVA, E.M. *Experiências nacionais de participação social*. São Paulo: Cortez, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições, 2016.

PONCE, B. J. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

PONCE, B.J.; ARAÚJO, W. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p. 1045-1074 jul./set. 2019.

PONCE, B.J.; COSTA, T.A.; ARAÚJO, W. (org.). *Justiça curricular: por uma educação escolar comprometida com a justiça social*. São Paulo: Ed. Dialética, 2023.

SANTOS, B. de S. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

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

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. *Para um novo senso-comum: a ciência, o direito e a política de transição paradigmática*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, B. de S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B. de S.; AVRITZER, L. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 39-77.