

“O cabelo cuidadosamente arrumado para o uso da boina”:
Interfaces entre disciplinamento e políticas curriculares

“A carefully tidied hair to wear the beret”: Interfaces between disciplining and
curricular policies

“Les cheveux soigneusement créés pour l’utilisation du béret”: Interfaces entre
discipline et politiques curriculaires

Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho*

Instituto Federal da Bahia (IFBA), Salvador, Brasil.

Resumo

Apresento uma reflexão que problematiza as vinculações entre sentidos de “disciplinamento” com políticas curriculares, para fins de uma pretensa melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem no contexto escolar brasileiro, atualmente. Essa é uma discussão voltada, também, ao fenômeno de militarização de escolas públicas que tem se acentuado em diversos países. A partir de análise de narrativas docentes e discentes de escolas do estado de Pernambuco e da Bahia/Brasil, contraponho-me à referida vinculação e aposto nas discussões sobre a emergência dos sentidos de democracia radical – pluralista e agonística –, perfazendo-se no interior da escola. À luz de estudos pós-estruturalistas, com ênfase na discursividade, esse estudo busca reiterar a potência das relações sociais no contexto da prática *curricularescolar* enquanto mobilizadoras para pensarmos a diferença em um fluxo incontornável no interior de uma escola. Uma defesa do espaço escolar enquanto espaço-tempo aberto a processos de subjetivação, a conflitos, em múltiplas performances, resistindo, dessa forma, às tentativas de um consenso racionalista e de padronização dos sujeitos que circulam na escola.

Palavras-chave: contexto da prática, diferença, (in) disciplinamento escolar, militarização de escolas

Abstract

I present an analysis aiming to problematize the meanings of ‘disciplining’ linked to curricular policies for the purpose of a supposed quality of teaching-learning, in the contemporary school context in Brazil. It is a discussion focused on public school’s militarization, which has increased in several countries. Based on the analysis of teachers’ and students’ narratives from schools in the states of Pernambuco and Bahia/Brazil, I oppose the aforementioned link and defend discussions about the emergence of the meanings of radical democracy – pluralist and agonistic –, taking place within this institution. In the light of post-structuralist studies, with an emphasis on discursiveness, this essay seeks to reiterate the power of social relations in the context of school curriculum practice as mobilizers for thinking about difference in an unavoidable flow within a school. A defense of the school space as a space-time open to subjectivation processes, in multiple

* *Correspondência:* luciano.freitas@hotmail.com

performances, contradicting, in this way, the attempts to standardize a rational consensus and the subjects/bodies that circulate in the school.

Keywords: context of practice, difference, school (in) discipline, school militarization

Résumé

Je présente une réflexion qui cherche à problématiser les liens entre les significations de « discipline » et les politiques curriculaires, en vue d'une prétendue amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans le contexte scolaire contemporain du Brésil. Il s'agit d'une discussion axée sur la militarisation de l'école publique, qui a augmenté dans plusieurs pays. À partir de l'analyse de récits d'enseignants et d'élèves d'écoles de l'État de Pernambuco et de Bahia/Brésil, je m'oppose à ce rapprochement et parie sur les discussions sur l'émergence des sens de la démocratie radicale – pluraliste et agonistique –, maquillant à l'intérieur l'école. À la lumière des études poststructuralistes, en mettant l'accent sur la discursivité, cette étude vise à réitérer le pouvoir des relations sociales dans le contexte de la pratique des programmes scolaires comme forces mobilisatrices pour penser la différence dans un flux inévitable au sein d'une école. Une défense de l'espace scolaire comme espace-temps ouvert aux processus de subjectivation, en performances multiples, résistant ainsi aux tentatives d'uniformisation des matières qui circulent dans l'école.

Mots-clés: contexte de pratique, différence, (in) discipline scolaire, militarisation des écoles

Reflexões iniciais

Que eu me organizando posso desorganizar. Que eu desorganizando posso me organizar.9

Da Lama ao Caos, Nação Zumbi, 1994

Embora o título desse texto se reporte às orientações ou normas de condutas de instituições escolares militares – existentes no “Manual de Conduta das Escolas Cívico-Militares” (ECIM; Subsecretaria de Fomento às ECIM, 2019) – a proposta aqui, por outro lado, é debater as significações acerca do disciplinamento escolar de forma mais ampla, um significante que tem sido vinculado a sentidos de escola democrática, de qualidade de ensino-aprendizagem e de políticas curriculares, equivalendo-se com discursos/práticas de ordem e regras de conduta em toda e qualquer escola, sobretudo as públicas.

Diz respeito a um discurso não somente defendido por grupos militares, mas também, no contexto brasileiro contemporâneo, por pais e mães de alunos/as – que se autoafirmam conservadores/as e em “defesa da família” – por partidos políticos conservadores e por parte de segmentos religiosos cristãos, sobretudo os evangélicos. Somado a isso, ressalto que essas defesas propõem disciplinamento não somente aos/às estudantes, sobre como atuarem/se expressarem dentro e fora de sala de aula, mas também se voltam aos/às professores/as, no tocante ao *que ensinar e como ensinar*, principalmente com relação a temáticas concernentes ao debate sobre direitos humanos, gênero, diversidade sexual, questões étnico-raciais, educação

sexual e direitos reprodutivos, entre outros. Em outras palavras, um disciplinamento que nega a livre expressão da diversidade e da diferença como instituinte da prática curricular.

Esse debate revela movimentos do cenário educacional no Brasil, entretanto diz respeito a um fluxo de atos e/ou práticas políticas que têm se acentuado, também, em países diversos, como nos Estados Unidos (cf. Galaviz et al., 2011; Johnson, 2018; Peries, 2018) e em países africanos, no que compete refletir sobre as tentativas de unilaterização curricular por meio do disciplinamento e/ou controle militarizado. Em outras palavras, é afirmar que se fala, aqui, em articulações de poder de um fenômeno de alcance global e que requer um debruçar de pesquisadores/as em educação face a esse movimento crescente de militarização de escolas públicas.

Na esteira das discussões pós-estruturalistas, intenciono problematizar esses sentidos supracitados tendo como escopo as reflexões sobre democracia radical-agonística e críticas ao consenso racionalista propostos pela filósofa contemporânea Chantal Mouffe (2005), sobre contexto da prática, a partir das discussões relacionadas ao Ciclo de Políticas (Ball, 1994; Bove et al., 1992), com o reforço teórico dos apontamentos de Biesta (2017) no que diz respeito à ‘educação do risco’ e a partir de Paraíso (2009) no que concerne à problematização do currículo-desejo, entre outros .

Sustento, dessa forma, uma aposta política da defesa da escola em um fluxo contínuo, contingente e subversivo a quaisquer padrões preestabelecidos que visam controlar sujeitos e seus corpos como forma de fomento a uma política curricular e, por sua vez, como fator definidor de uma “qualidade e proficiência do ensino-aprendizagem”. Braga e Torres (2022) evidenciam a emergência de se problematizar os discursos que, em defesa de uma pretensa qualidade em educação, têm limitado a participação democrática no interior das escolas.

Por mais que reconheçamos os diversos índices de pesquisas governamentais e não-governamentais existentes no Brasil e em âmbito internacional, bem como os estudos que abordam as violências e indisciplinas diversas no interior de escolas – e que apontam para a tomada de decisões que visem superar tais dificuldades –, defendo contudo a discussão sobre “Regras para convívio social” e/ou “Pacto de convivência”, a fim de desarticular as indisciplinas diversas por meio de práticas dialógicas, com medidas socioeducativas e regras que não busquem atrelar diversidade e multiculturalidade ao que está fora do controle do “disciplinamento” e da padronização no interior de uma escola. É uma convocação para pensarmos em regras, pactos por um convívio sadio e de divergências e conflitos não violentos, sem pensar o exercício de um currículo pela via de um consenso imposto, pela via do medo, mas sim pensando currículo instituindo-se em um percurso do desejo (Paraíso, 2009) .

Contraponho-me a “Normas ou regras de conduta” por meio de um agir com engessamentos propostos por *actio militaris*, ou seja, disciplinamentos, repetição de normas e limitações ideológicas. Refiro-me a um atuar em função da ordem da liberdade, da

contraconduta e do conhecimento escolar em articulação com uma reflexão sobre a diferença.

Isso porque, ao nomear, estamos em articulação de sentidos com as práticas. Afinal, nesse texto, concebe-se discurso como ação, uma vez que

O discurso é uma prática articulatória que constitui e organiza relações sociais. O linguístico não pode ser pensado de forma separada do social. Ele atua como um elo entre palavras e ações, formando, nesse aspecto, totalidades em/de significação. (Freitas Filho, 2021, p. 40)

Como escopo teórico-metodológico, faço uso de narrativas docentes e discentes de minha pesquisa de campo da tese de doutorado, cujo objeto foi o significante “escola democrática”. Formulários virtuais, a transcrição de uma roda de conversa e análises documentais produziram a empiria da tese e, por sua vez, nos possibilitam armar a perspectiva teórica desse texto. Trata-se de um processo metodológico ocorrido no 1.º trimestre de 2021 em seis escolas dos estados da Bahia e de Pernambuco/Brasil, a saber:

- Escola 1 (E1) - Escola Municipal em Salvador/Bahia;
- Escola 2 (E2) - Escola Municipal em Camaçari/Bahia;
- Escola 3 (E3) - Colégio Municipal em Morro de São Paulo/Cairu/Bahia;
- Escola 4 (E4) - Escola Cívico-Militar em Nazaré/Bahia;
- Escola 5 (E5) - Colégio de rede privada do Recife/PE;
- Escola 6 (E6) - Colégio de rede privada de Olinda /PE.

No que diz respeito aos documentos pedagógicos coletados, foram solicitados os projetos político-pedagógicos (PPP) da escola e/ou regimento escolar e/ou código de condutas ou quaisquer documentos pertinentes ao cotidiano de cada instituição, bem como acesso ao *site* oficial das duas escolas privadas em estudo. Das seis escolas pesquisadas, apenas uma indicou que não dispunha de documentos digitalizados para socializar. Dentre os documentos, além dos PPP escolares, tive acesso a(o): “Pacto de Convivência 2020” da E6, Regimento Escolar da E3 e “Manual de Conduta” das ECIM.

Por sua vez, no que diz respeito à roda de conversa realizada em maio de 2021, participaram da conversa um representante de cinco escolas, excetuando-se a E4, a escola cívico-militar, que optou por não indicar docente para esse momento da pesquisa. A referida roda de conversa ocorreu sob forma remota, via *Google Meet*, em que estive presente mediando o debate, sem participar da discussão do mesmo. Cabe sublinhar que o horário noturno, em uma quarta-feira, teve por escopo evitar a ausência dos/as professores/as que estavam em horário de aula ao longo do dia. As perguntas das rodas de conversa foram:

1. De alguma forma, tem havido qualquer intervenção política de grupos diversos à prática democrática dentro da sua escola?

2. Vocês acham que o currículo escolar é um instrumento potente para a disputa de uma escola democrática?
3. Uma escola democrática é possível ou impossível?

Na aplicação de formulários pelo *Google Forms*, acessei professores/as e estudantes das seis escolas anteriormente citadas. Responderam aos formulários o total de 106 estudantes do ensino fundamental II e do ensino médio e 49 docentes. O formulário dispunha de sete perguntas abertas voltadas à questão da tese: Como as disputas pela hegemonização de sentidos de docência e de currículo que participam da cadeia de definição de ‘escola democrática’ têm sido reconfiguradas no contexto escolar?

Dito isso, evidencio que, na análise desse artigo, busco compreender e problematizar os mecanismos discursivos para a defesa de sentidos de disciplinamento vinculados a sentidos de qualidade e de políticas curriculares, considerando a discussão sobre indisciplina escolar como pertinente, atualmente, ainda mais quando pensamos nos índices de *bullyings*, agressão verbal e física de alunos/as contra professores/as – ou vice-versa – sobretudo no que se refere a abuso de poder, ou no tráfico de drogas dentro e nos arredores da escola, por exemplo.

Ao mesmo tempo que reitero a importância em discutirmos formas de superação das indisciplinas que promovem violência, baixo desempenho escolar e práticas não empáticas e desrespeitosas, trago ao debate, igualmente, uma provocação ao sugerir sentidos outros sobre indisciplina enquanto resistência e antagonismo a políticas de controle curricular que visam dada padronização ou normatização de sujeitos/corpos ou de conteúdos ensinados. Ao longo do tempo, diversos/as estudantes críticos/as e questionadores/as foram considerados/as indisciplinados/as – e isso é importante problematizar.

Aponto em texto anterior (Melo, 2019, citada em Freitas Filho, 2021, pp. 58-59):

O currículo e as políticas curriculares não como produção ou implementação prescritiva, mas sim produção, implementação da política passível de (re) contextualização articulada com a prática. Isso implica compreender, portanto, que produzir e implementar currículo é fazer emergir um movimento de recriação e produção de uma hibridização de um currículo original, que por final se transforma.

Nessa perspectiva, compreendo que a percepção de currículo com a qual nossa postura epistêmica opera diz muito sobre os sentidos que fixo, também, para políticas e práticas curriculares.

Apontamentos sobre a interface disciplinamento/qualidade de ensino-aprendizagem e escola democrática

Nas reflexões propostas nesse texto, pensar em disciplinamento no espaço escolar não se configura como um equívoco ou erro enquanto discurso estratégico para contribuir com a qualidade do ensino-aprendizagem e com a implementação de políticas, sobretudo as curriculares. Muito menos negar a importância de uma articulação com forças policiais para patrulhamento escolar, sobretudo em casos de extrema violência ocorrida no interior da escola. Contudo, há de se problematizar quando esse enfoque no disciplinamento tende a estabelecer equivalências com sentidos de qualidade de ensino, de prática docente, de currículo, entre outros, sem levar em consideração as práticas no interior da escola que dizem respeito à forma polissêmica como lidamos com o conhecimento escolar, com subjetividades, inclusive numa perspectiva afetiva e empática.

Soma-se ao debate a percepção da docência como profissão, o que nos leva a refletir sobre a formação que o/a docente tem, inclusive em termos de didática, da qual não dispõem, por exemplo, os militares ou pais e mães em educação domiciliar/*homeschooling*.

Braga e Torres (2022) problematizam sobre os efeitos que os discursos de qualidade da educação e suas “configurações burocráticas” estabelecem, sobretudo quando eles promovem um cerceamento das possibilidades de participação democrática, de práticas que reforcem a pluralidade de pensamento, de sujeitos e suas formas de coexistir. Trata-se de fenômenos que ocorrem, na perspectiva do autor e da autora, em um fluxo das esferas globais para o local (Ball, 1994). Macrodiscursos que reverberam no contexto da prática escolar quando da ideia de padronização curricular em função do disciplinamento dos corpos e, por conseguinte, do atingimento de metas educacionais.

Essa é uma discussão que nos aproxima das reflexões propostas por Foucault, não apenas em obras como “Vigiar e Punir” (1987), mas também em boa parte de seus textos, inclusive naqueles transcritos de entrevistas, ao problematizar disciplinamento em função do controle e da vigilância, sobretudo da expressão dos corpos. Na esteira desse debate, igualmente, destaco as contribuições da filósofa Judith Butler (2018, 2019, 2020).

De acordo com Viaro (2022), a partir das reflexões foucaultianas sobre o poder disciplinar dos/nos corpos, é preciso destacar que

Quanto mais a sujeição se acentua, maiores são as aptidões do corpo. Suas técnicas não visam exatamente a anular o corpo, paralisar seus movimentos ou reprimir suas condutas; visam antes a corrigi-lo e reformá-lo, torná-lo apto e útil. As disciplinas compõem, assim, uma tecnologia política a respeito de como produzir corpos produtivos e submissos, úteis e adestrados. Do ponto de vista da produção de subjetividade, pode-se dizer que as técnicas disciplinares atuam no sentido de

produzir um sujeito marcado pela obediência eficaz a um aparato de poder. (p. 8)

Na cadeia de equivalência estabelecida entre política curricular/qualidade de ensino-aprendizagem em interface com disciplinamento/disciplina, há de se destacar a categoria “corpo”. Não somente para se problematizar o sentido de escola como um espaço de corpos reunidos (Butler, 2018), enfileirados e em posição de marcha, mas também para pensar sentidos outros sobre corpos que, continuamente, se chocam/ se esbarram/ se tensionam, literal e figurativamente. É o destaque, igualmente, de uma engenharia ou espaço proposto, por vezes, para o controle desses corpos, mas que como toda engenharia em uma dinâmica social, está sujeita a resistências, às recriações. Segundo o Manual de Conduta das Escolas Cívico-militares,

Para os meninos, o cabelo deve ser cortado de modo a manter nítidos os contornos junto às orelhas e o pescoço. Eles também devem estar bem barbeados, com cabelos e sobrancelhas na tonalidade natural e sem adereços, quando uniformizados. O uniforme obrigatório para eles exige que usem, em dias letivos normais, camisa meia-manga com ombreiras, calça comprida, cinto, meia e sapatos sociais. Eles só podem usar bermuda para as atividades físicas.

Para as meninas, o cabelo deve estar cuidadosamente arrumado para o uso correto da boina. Em caso de alunas com cabelos médios ou longos, eles devem estar presos, mantidos “penteados e bem apresentados”. O uniforme estabelecido para as meninas prevê que elas usem saia-calça, camisa com ombreira e sapato social. (Manual de conduta, E4, 2019, p.18, grifos meus)

Por sua vez, no documento da Escola seis (E6):

Prezados senhores pais e alunos,

No Projeto político-pedagógico do Colégio (...) elegemos a participação da família, a boa convivência, o estudo e *a disciplina como prioridades. Com uma escola organizada e regras bem definidas, todos crescem e potencializam a aprendizagem.*

Regras de convivência

A disciplina é um componente formativo do caráter, estabelece normas e diretrizes fundamentais para a vida escolar e permite a prática de atitudes corretas e adequadas, proporcionando um sadio relacionamento com os professores, funcionários e colegas que compartilham o mesmo ambiente. As orientações disciplinares serão trabalhadas em sala de aula pela Coordenação Pedagógica e SOE, porém destacamos alguns pontos que consideramos essenciais:

- É dever do aluno ficar atento aos toques iniciais e finais das aulas;
- *O aluno deverá aguardar o professor em sala de aula. Após a entrada do mesmo, só ingressará em sala com a autorização da coordenação,*
- *É vedado ao aluno(a) namorar nas dependências e proximidades da escola*
- *Não é permitido usar boné no ambiente escolar*
- *Será permitido o uso de celular durante as aulas, exclusivamente para atividades pedagógicas.*

(Pacto de convivência, E6, grifos meus)

Nas narrativas acima, tanto no Manual de Conduta das ECIM (Subsecretaria de Fomento às ECIM, 2020), quanto no Pacto de Convivência da E6, há um enfoque nos corpos, nas formas de se apresentarem, seus traços e trejeitos, bem como a forma como eles se relacionam no espaço.

Nos trechos sublinhados, percebo como o fardamento, o corte de cabelo, o disciplinar dos corpos, por exemplo, estabelecem equivalências de sentido com o *ensinaraprender*, o disciplinamento na perspectiva de “potencializar a aprendizagem” (Pacto de convivência da E6).

A categoria “corpo” tem suscitado, cada vez mais, um debate bastante profícuo em campos de estudos diversos, principalmente aqueles referentes às teorias *queer*, feministas, aos estudos decoloniais, entre outros. Contudo, diz respeito a qualquer problematização sobre escola ou quaisquer espaços sociais, sob a lente teórica dos/as pesquisadores/as das ciências humanas diante das investidas, cada vez mais frequentes, de demandas patriarcais, representadas por setores militares, por partidos políticos conservadores e por interpelações religiosas para o disciplinamento na escola.

Nesse texto, não desconsidero o uso de fardamentos para um regramento no cotidiano escolar. Entretanto, questiono os limites e vetos que esses fardamentos e normas de “asseio e penteados” podem estabelecer, por exemplo, a vestimentas em homens e mulheres trans, cerceamentos à sexualidade das meninas, bem como as interdições aos corpos com cabelos crespos, “*black power*” e *dreads*, ou seja, a prática de higienização “pedagógica” dos corpos negros em um espaço escolar inscrito nessa perspectiva do disciplinamento.

A partir de relatórios diversos e monitoramentos sociais em âmbito global, realizados por grupos de pesquisas em universidades, órgãos governamentais, ONG, bem como por levantamentos em matérias jornalísticas, nos últimos 20 anos, constatam-se múltiplas denúncias de maus-tratos a estudantes LGBT, mulheres e negros, em virtude das questões supracitadas (Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009; Pessoa, 2021; Universidade Federal de Mato Grosso & Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira, 2018). E isso reflete a colonialidade do saber-poder, reiterada por Gomes (2012), sobretudo no tocante aos discursos sobre raça, na perspectiva de promoção de hierarquias sociais e exclusão das negras e negros dos espaços a partir de critérios fenotípicos.

Em recente pesquisa realizada, Silva e Pereira (2022) reportam que o disciplinamento como uma política voltada para uma pretensa melhoria do desempenho escolar tende a reproduzir as desigualdades fundadas nas diferenças de gênero. Tais práticas, segundo o autor e a autora, em geral são “fundamentadas em padrões hegemônicos de feminilidade e de masculinidade, gerando tratamentos diferenciados diante dos comportamentos dos/as estudantes” (p. 6). Há um tratamento diferenciado conferido por esses tipos de escola às meninas quando no que compete a algum tipo de sanção.

Verifica-se que, diante de um mesmo comportamento, as meninas tendem a ser mais severamente punidas que os meninos, “uma vez que se espera mais delas, do que dos meninos, atitudes como obediência e compromisso, atributos considerados eminentemente femininos” (Silva & Pereira, 2022, p. 6). Na análise do autor e da autora, as meninas, na perspectiva dos/as disciplinadores/as, em geral ficam em grupos falando sobre namoros e, desse modo, seriam muito “assanhadas”, isto é, gostam de se exibir para os/as outros/as e, para isso, tenderiam a fazer uso do apelo sexual.

Ou seja, a escola acabaria reforçando os estereótipos de gênero, exigindo mais das meninas atitudes como o silêncio, a dedicação aos estudos e a disciplina e, especialmente, demandaria delas que adiassem sua sexualidade e que tivessem, na escola, um comportamento assexuado. Desse modo, as meninas seriam duplamente questionadas diante da transgressão das regras escolares, num processo bastante similar ao que os estudos sobre criminalidade feminina têm definido como condenação por dupla deviança. Ou seja, as meninas seriam mais severamente punidas porque desviariam duplamente, transgredindo as regras da escola e também as expectativas sociais de gênero. (p. 6)

Toda essa problematização leva-nos a encarar a realidade da impossibilidade de uma co-presença (Gomes, 2012), quando destacamos a constância de pensamentos e práticas abissais (Santos, 2007) que buscam se hegemonizar nos diversos espaços sociais brasileiros. Em recente estudo, Viaro (2022) destaca os efeitos que uma política de militarização, do reforço ao disciplinamento, provoca nos processos de subjetivação. Instituições que, de acordo com Viaro, se apresentam como espaços saturados de uma prática do exercício do poder, de um poder-ação nos processos de relação.

Ao mesmo tempo que o Manual de Conduta das ECIM (Subsecretaria de Fomento às ECIM, 2020) brasileiras aponta fundamentos que compõem a sua proposta pedagógica em favor de “argumentar e se comunicar por meio de diferentes linguagens sobre os seus pontos de vista, respeitando os direitos humanos e as divergências de opiniões” (p. 7), por outro lado, o contexto da prática curricular, onde a política se dá, tem se diferenciado, por vezes, daquilo que é formulado nesse e em outros textos pedagógicos/curriculares oficiais. É uma distinção clara sobre prescrever multiculturalidade e respeito à diferença nos documentos curriculares oficiais e uma prática que nega copresença no contexto *curricularescolar*. Essa reflexão nos reporta ao debate proposto por Ball (1994; Bowe et al., 1992), quando o autor reitera as contradições que a política formulada em texto, em dispositivos normativos, vivencia ao ser posta em fluxo com o contexto em que os sujeitos atuam – nesse caso, os/as produtores/as da política escolar: docentes, estudantes, entre outros/as.

Os/As autores/as Bowe, Ball e Gold (1992; Ball, 1994) elaboraram uma abordagem teórico-metodológica a fim de buscar compreender a relação entre o macro e o microssocial no que diz

respeito às políticas sociais, sobretudo as educacionais. Esta abordagem foi denominada de “ciclo de políticas”, configurando-se em “contextos de política” que se articulam em uma confluência interdependente. Mais particularmente ao que nos interessa enfatizar nesse texto, o contexto da prática configura como o momento em que a política vem a ser implementada, onde ela pode ser reinterpretada e recriada e onde podem ocorrer continuidades das disputas ocorridas desde o momento da formulação da política. É o momento em que há desestabilizações, tensionamentos e/ou mudanças significativas nos sentidos outrora estabilizados nos documentos ou normativas que formalizam a política educacional.

Dito isso, articulo esse debate do ciclo de políticas ao cotidiano educacional brasileiro, sobretudo quando múltiplas interpelações à escola pública ocorrem no sentido de impor demandas de grupos sociais diversos na perspectiva de moldar os documentos normativos, de padronizar o contexto escolar e as relações sociais ocorridas nele. Entre as diversas demandas de grupos conservadores, em especial segmentos militares, destaca a defesa de uma vivência do “civismo” enquanto categoria chave para um ensino de qualidade. Para tanto, o ensino-aprendizagem por via do disciplinamento, com orientações de conduta, seria o caminho apontado para uma melhoria significativa dos índices de desempenho escolar. Não é à toa que esse debate vem acompanhado de proposições diversas acerca da “ressurreição” do componente curricular de “Educação Moral e Cívica”.

Em 12 de setembro de 1969, foi instituído no Brasil o Decreto-Lei n.º 869, que estabeleceu a implementação da Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina obrigatória em todos os níveis e modalidades da educação brasileira. Nesse componente, a ementa curricular dispunha de orientações sobre os preceitos da moralidade e civismo propostos pelo Regime Militar (1964-1985). Entre as práticas de civismo consideradas essenciais para o cotidiano escolar, existiam: o hasteamento da bandeira brasileira e o canto diário do hino nacional, o estudo dos símbolos da pátria, as regras de conduta de meninos e meninas sobre questões voltadas à sexualidade, entre outras. Esse componente perdurou até o ano de 1993, quando o então presidente Itamar Franco, pautado na Constituição de 1988 – que não fazia qualquer menção à obrigatoriedade da EMC – revoga o Decreto-Lei de 1969. A concretização da não obrigatoriedade do referido Decreto, por outro lado, é sacramentada anos depois com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil.

Todo esse debate proposto na EMC de ontem tem reverberado nas discussões sobre disciplinamento e políticas curriculares hoje, conforme é visto em documentos como o Manual de Conduta das ECIM (Subsecretaria de Fomento às ECIM, 2019, p. 7):

Art. 7º As Ecim baseiam-se nos seguintes valores:

I – *civismo*: colocamos o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais;

Não me contraponho ao hasteamento da bandeira, nem ao canto do hino nacional. Entretanto, problematizo a afirmação que tais práticas imprimam sentidos de cidadania/civismo em uma perspectiva de promoção da subjetividade plena dos sujeitos, sobretudo quando há estabelecimento de equivalências que vinculam tais práticas como política de potencialização curricular. Interessa-me muito mais o debate sobre viver no e para o coletivo, de um refletir sobre a alteridade, em vez de um hasteamento ou canto de hino esvaziados de sentido em si mesmos, sem provocar quaisquer desconfortos sobre as formas de pensar e agir no mundo, uma “suspensão” e “profanação” do mundo no interior da escola (Masschelein & Simons, 2013), principalmente quando as práticas e discursos que circulam nesse espaço fomentam desigualdades, intolerância ou a naturalização/banalização de quaisquer formas de violência e exclusão social.

É um ir ao encontro do que Viaro (2022) aponta quando reitera que “interrogar esse movimento de militarização, que se dá dentro e fora das escolas, supõe reconhecer as implicações entre trabalho intelectual e ação política” (p. 3).

Essas práticas, inclusive, têm sido alvo de críticas em boa parte dessas escolas, como constatei na análise de algumas das narrativas de estudantes acessadas em minha pesquisa de campo, a ver como exemplo: “Eu não gosto de marchar, de fazer o hino” (Estudante, E4).

Se tomarmos por base uma análise nos resultados dos últimos 15 anos das avaliações que apontam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, há de se problematizar o *ranking* das escolas com as melhores notas em exames de avaliação de desempenho nacional, sobretudo porque nesse *ranking* se destacam colégios de aplicação (vinculados a universidades federais públicas brasileiras), escolas públicas de tempo integral – com destaque para as escolas do estado do Ceará – e os institutos federais, bem mais que colégios militares. Em estudos diversos sobre as maiores notas nas avaliações nacionais de desempenho, nos últimos 15 anos, pesquisadores/as têm apontado que os bons resultados dessas escolas com maiores notas apontam avanços por causa de questões concernentes à gestão democrática, ao tempo de estudo integral e à qualidade de ensino que garanta não somente a entrada e o acesso, mas também a permanência do/a estudante, sem grandes números de evasão e absenteísmo. Não há estudos, índices ou quaisquer dados que afirmem o êxito e boa nota dessas escolas por conta de normas de condutas ou práticas de disciplinamento institucionalizado, ou necessariamente por adaptações ou adequações a “discursos racionais burocráticos” (Braga & Torres, 2022).

Com relação ao desempenho de uma boa parte dos colégios militares no IDEB, há de se destacar uma pontuação qualificada dessas escolas, entretanto não há, também, quaisquer relatórios, análises ou indícios que apontem que o rigor no disciplinamento, seus vetos e controles de corpos, estabeleçam quaisquer relações com qualidade de ensino e com políticas

curriculares exitosas. Diferentemente do que preconiza o Plano Político-Pedagógico das ECIM:

Capítulo I

As Escolas Cívico-Militares se fortaleceram no país em decorrência do anseio social por um ensino de qualidade, com melhores resultados do Ideb e no Enem, e pelo desejo da sociedade por mais oportunidades aos estudantes das redes estaduais e municipais, como ocorre com os alunos oriundos dos Colégios Militares. Sem haver um modelo único para a implementação dessas parcerias nas escolas, cada localidade estabeleceu o arranjo administrativo que melhor se adaptou às suas necessidades e às suas especificidades, a fim de garantir aos alunos um ensino fundamental e médio de qualidade, fundamentado em valores como: patriotismo; civismo; respeito aos símbolos nacionais; noções de hierarquia e de disciplina; valorização da meritocracia e outros. (Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, 2020, p. 8)

Em pesquisa recente em escolas públicas de Portugal e do Brasil – considerando o recorte analítico da limitação de participação democrática em virtude de burocracias ou de um discurso por uma qualidade da educação –, Braga e Torres (2022) destacam como as avaliações de desempenho podem estimular políticas educacionais, sobretudo curriculares, que buscam disciplinar por meio de padrões organizacionais voltados a estudantes e professores/as nas escolas. A racionalidade burocrática, segundo o autor e a autora,

imputa um ritmo fabril ao ambiente educativo e ao trabalho dos/as professores/as, e evidencia a face da escola enquanto organização formal muito envolvida com os números, sistemas de avaliação de qualidade (Estêvão, 2013), prestação de contas aos poderes centrais (Afonso, 2001) que gerenciam a educação e pouco conectada com as possibilidades de participação para a construção coletiva da escola. (p. 95)

Essa é uma discussão pertinente para se refletir não apenas sobre as interpelações de grupos militares ou religiosos para disciplinar ou militarizar as condutas de estudantes e professores/as nas escolas, mas também para perceber como os grupos empresariais ou neoliberais se afinam com tais setores sociais para estabelecer equivalências entre disciplinamento-regramento-normas de conduta e bom desempenho ou qualidade de ensino-aprendizagem, conforme apontam Braga & Torres (2022, p. 96):

Por estar cada vez mais pressionada à obtenção de eficiência, eficácia, excelência, qualidade, que conectam a escola a resultados e *rankings*, a escola passa a estar alicerçada sobre estruturas de funcionamento altamente racionalizadas e burocráticas que estabelecem relações empresariais e ritmos industriais de produção com o fim de devolver resultados e alcances numéricos.

Em uma escola pública recém militarizada pautada no controle de corpos, por exemplo,

pode existir o fomento da evasão de estudantes travestis e transexuais que frequentavam a referida escola, antes dela se tornar “cívico-militar”. E esses são dados ou índices importantes na aferição do desenvolvimento dessa instituição de ensino e do desenvolvimento da educação básica, como um todo.

A política do medo com um discurso e prática de autoridade equivale a um autoritarismo, desumaniza, não abre espaço para o exercício da criticidade e da liberdade. É preciso haver o regramento, regras de convívio, sem que haja o cerceamento do pensamento e dos corpos em sua diversidade.

Em ECIM brasileiras, os/as militares também compõem a gestão pedagógica, “o corpo de monitores”, e são responsáveis pelo controle da prática docente e das atitudes discentes e dispõem no de 1 hora semanal para um trabalho pedagógico. Em endosso a essa afirmação, façamos a análise de alguns trechos do Projeto Político Pedagógico das ECIM:

Art. 31. O Corpo de Monitores é o responsável pela Gestão Educacional e deve atuar na promoção de atividades que visem à difusão de valores humanos e cívicos que estimulem o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula.

Art. 32. Os militares do Corpo de Monitores, incluindo também o Oficial de Gestão Escolar, estarão vinculados administrativamente ao Ministério da Defesa ou aos órgãos de segurança estaduais e municipais, conforme o caso.

VII – Cabe ao Corpo de Monitores assegurar o cumprimento das Normas de Conduta e Atitudes e desenvolver o espírito cívico, estimulando a prática dos valores e o culto aos símbolos nacionais, de maneira compatível com a idade dos alunos;

Seção IX: Das rondas no ambiente escolar

Art. 60. É recomendável a realização de rondas pelos monitores, com a finalidade de verificar se alunos estão faltando à alguma atividade sem autorização, orientando-os a comparecer à atividade o mais rápido possível.

Capítulo IV: Do currículo

Art. 103. Uma hora-aula semanal de cada turma deve ser destinada ao Projeto Valores, a ser conduzido pelos Orientadores Educacionais e pelos Monitores. A critério das escolas, esse tempo pode ser maior. (Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, 2020, p. 35)

As escolas que estabelecem vinculação de sentido de democracia, de qualidade de ensino com políticas curriculares a partir do disciplinamento rigoroso, embora sejam espaços disciplinadores e classificadores por excelência, por outro lado se veem diante dos antagonismos, em um espaço de um fluxo polissêmico e polifônico constante, um espaço-tempo em que “muitas coisas podem acontecer em um currículo, porque se trata de um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida” (Paraíso, 2009, p. 277).

Para Silva e Pereira (2022, p. 3),

a literatura acadêmica tem sido unânime em indicar que a indisciplina é um fenômeno complexo, cuja investigação deve considerar a existência de uma multiplicidade de fatores. Silva (2007), por exemplo, entende que os comportamentos de indisciplina dos/as estudantes só poderiam ser devidamente compreendidos por meio do cruzamento de diversos fatores sociais, familiares, escolares, pedagógicos e relacionais que se conjugam como “condições de possibilidade” para sua ocorrência.

Dessa forma, em diálogo com o autor e a autora, reitero a impossibilidade de se vincular sentidos de disciplinamento com bom desempenho escolar, sobretudo um disciplinar que controla corpos, formas de expressão e de pensamento. Ao mesmo tempo, assim com a indisciplina é um fenômeno complexo no interior de uma escola, uma política curricular também tem dimensões complexas, não se limita ou se resume a práticas de disciplinamento para que possam ser efetivadas ou bem desempenhadas.

Vale problematizar que sentidos de currículo e políticas curriculares estão postas à mesa, para o debate de uma escola com disciplinamento militarizado também em escolas que adotam esse discurso e não são militares, como por exemplo as escolas religiosas – algo visto em tempos anteriores com os “colégios internos” ou “internatos”.

É possível construir, nos currículos, conforme evidencia Paraíso (2009, p. 279), “encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida e a alegria”. “Pode um currículo produzir o desejo? O desejo destruiria o currículo? Ou o currículo, com tanta organização, classificação e interpretação, destrói o desejo?” (p. 278).

Conceber um currículo do desejo, de um artefato com múltiplas possibilidades de modos de vida, implica uma abertura à copresença, ao pluralismo, a vivência de conflitos e de uma democracia radical.

O pluralismo, o agonismo e a democracia radical: por uma ‘escola do risco’

Ao me propor a problematizar o significativo disciplinamento e sua interface com qualidade de ensino-aprendizagem e escola democrática para se pensar políticas curriculares, busco, mais particularmente, tentar entender como esses atos de poder se dão via currículo escolar e nas tentativas de controle do/a docente e do/a discente, bem como apontar sentidos em disputa a essa vinculação entre disciplinar e *aprenderensinar*.

Além do pretense controle dos/as estudantes, seus corpos e suas formas de expressão, os discursos em prol de um disciplinamento da conduta, das normas de postura, de um moral e

civismo, apresentam também demandas em investidas pelo controle do que se ensina e como se ensina, uma investida abertamente contrária à diversidade em meio à prática docente.

Na medida em que os/as estudantes se distanciam das discussões diversas, negando-se à multiplicidade, abrem-se à intolerância, mesmo que essa não seja sua intencionalidade. Não se permite dar espaço ao risco, ao risco do desconhecido, do contato com o que lhe é estranho.

A indisciplina escolar é uma questão cujo estudo não é inaugurado no contexto das reflexões pedagógicas e das políticas educacionais contemporâneas, muitas análises anteriores têm problematizado acerca disso. Entretanto, o estudo ora exposto aponta uma defesa da superação dessa indisciplina a partir da ideia do apagamento das diversidades, dos sujeitos em sua pluralidade, das vozes e atos diferentes no contexto escolar. É uma aposta de que a vivência da prática democrática se sustenta com a presença do dissenso, dos conflitos não violentos, da convivência entre pontos de vista divergentes.

Conforme já aponto anteriormente, as formas e medidas como lidamos com essa indisciplina diz muito sobre a forma como significamos a democracia, a didática, o currículo e as interfaces entre eles. A censura, os vetos e interdições diversas em prol de uma escola da “ordem e do progresso” implica uma escola da exceção. Fomentar o disciplinamento balizando políticas curriculares, por meio de uma interdição de corpos, de vetos à diversidade, de um pretense consenso, imprime um currículo por via do medo. Prefiro um currículo do “desejo”, de um diálogo com a vida, como sugere Paraíso (2009).

Em 1995 (data da publicação do livro “Escolas Democráticas”), o curricularista norte-americano Michael Apple já chamava atenção sobre esses enfrentamentos com grupos e demandas políticas diversas, sobretudo setores religiosos, frente à escola. Disse o autor:

Nosso próprio tempo oferece muitos exemplos de tensão entre a obrigação estatal de salvaguardar a democracia e o direito democrático de grupos de interesse divulgarem suas idéias. Por exemplo: as escolas públicas de uma sociedade democrática destinam-se a oferecer acesso a um amplo leque de idéias, assim como um exame crítico delas. Enquanto isso, vários grupos com interesses específicos, principalmente os fundamentalistas religiosos, exigem que as idéias e materiais passíveis de serem valorizados nas escolas se limitem àqueles que defendem seus próprios valores. (Apple & Beanes, 1997, p. 21)

Afinado com Apple e Beanes (1997), relembro as discussões de Biesta (2017) acerca dos riscos de se educar ao desconhecido, àquilo que desestrutura o/a aprendiz. Quando nos deparamos com resistências ao que é estranho, ao diferente, esse risco em sair da zona de conforto gera desconfiança, conforme reforça Biesta:

O desejo de tornar a educação robusta, garantida, previsível e livre de riscos é, de certa forma, uma tentativa de negar que a educação sempre lida com “matéria” viva, isto é, com seres humanos, e não

com objetos inanimados. O desejo de tornar a educação robusta, garantida, previsível e livre de riscos é uma tentativa de esquecer que, em última análise, a educação deve aspirar a ser dispensável - nenhum professor quer que seus alunos sejam alunos para sempre - o que significa que a educação deve necessariamente ter uma orientação para a liberdade e independência daqueles a quem está sendo ensinado. (p. 17, tradução minha)

E isso é evidenciado nas narrativas que seguem:

Tem assuntos que não gosto de estudar. Daí vou escutar música ou ler outro assunto para alguma prova. Quando é algum conteúdo que eu gosto, eu me empolgo e presto mais atenção. (Estudante, E5)

Gosto de saber de tudo o que é notícia, conhecimento. Escola é para aprender mesmo, não tenho conteúdos preferidos. Por mim, aprender tudo é necessário para ser bem informado. (Estudante, E6)

Numa sociedade democrática, de acordo com Apple e Beanes (1997), nenhum indivíduo ou grupo de interesse pode reivindicar a propriedade exclusiva do saber e dos significados possíveis. Para tanto, os autores destacam a importância de se conceber um currículo que permita a vivência de um pluralismo, o acesso ao outro e à diferença.

Um currículo democrático inclui não apenas o que os adultos julgam importante, mas também as questões e interesses dos jovens em relação a si mesmos e a seu interesse no mundo. Um currículo democrático propõe aos jovens que abandonem o papel passivo de consumidores do saber e assumam o papel ativo de “elaboradores de significados”. (pp. 30-31)

Na contramão desse movimento discursivo: disciplinamento - controle do currículo e da docência - qualidade de ensino e escola democrática, ponho em evidência a potência da recontextualização dos textos em meio aos contextos escolares, à força do social em meio às relações na diferença e, indo além, nomeio essas recontextualizações e a práxis da diferença como um ato de “indisciplina” ao que é proposto como padrão, como consenso, e em defesa da potência da criação no contexto da prática.

Tanto pode haver movimentos em que os sujeitos da prática destoam das discussões de um texto oficializado (vide o Manual de Conduta e o PPP da E4), como em outros contextos escolares, os sujeitos da educação reconfiguram a política do texto, conforme exemplo abaixo:

Em minha escola, por exemplo, o pacto fala para evitar namoro, mas os jovens beijam e se acariciam nos intervalos. Os jovens ousam sempre, e com eles revemos nossos conceitos de democracia. (Docente, E6)

No capítulo I do seu livro, “O Corpo dos Condenados”, Foucault (1987) descreve como a punição para corpos e práticas subversivas se dá na expectativa de ir além do causar a dor, mas, principalmente, em impor àquele corpo a limitação do existir na forma subversiva à norma, um silenciamento e um aprisionamento literal e figurado do sujeito. No caso da escola, é um tipo de silenciamento dos gestos, das formas, dos movimentos em articulação com uma “docilização dos corpos”, uma busca de silenciamento sobre o que *ensinaraprender*. A escola exerce, assim, o papel de poder disciplinar em face da indisciplina às normas de conduta.

Nesse caminho, insisto na problematização daquilo que se nomeia como indisciplina. O que se põe para fora no jogo da definição, ao se falar ou se nomear por indiscipinamento em uma escola contemporânea? Rapazes com cabelos longos, corpos masculinos e femininos com tatuagens, *piercings*, as trocas de carícias, garotas com cabelos soltos, entre outros, estão fora da norma disciplinar? O que pensar sobre pessoas transgêneras em ECIM? Como os livros didáticos e respectivos componentes curriculares dão conta dos debates sobre educação sexual, nesses espaços? Como refletir sobre docentes que refletem acerca da diversidade cultural, em suas aulas?

A ideia da diversidade, em uma escola pautada no disciplinamento – independentemente dela ser cívico-militar ou não – requer a percepção da pluralidade como reitera Biesta (2013, p. 135) “um conjunto de variações contra um pano de fundo idêntico ou um conjunto de posições dentro de uma estrutura geral”. E isso dialoga com a ideia do autor de conceber a diferença como constitutiva do processo educativo.

A escola que toma a disciplina rígida regulamentada como fator substancial para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem é a mesma que pode se deparar com bons desempenhos a partir de práticas docentes que estimulam a criticidade, o acesso a conhecimentos diversos/multiculturais, o questionamento ao contexto e o reconhecimento da pluralidade. Nada impede o canto do hino nacional, o hasteamento da bandeira do Brasil, enfileirar estudantes e pô-los/as em marcha, por exemplo. Contudo, não serão essas práticas que garantirão bons desempenhos escolares, nem as contribuições mais substanciais para significar o exercício da cidadania.

Acho ruim as regras da escola. Na rua faço diferente. Mas os professores são qualificados, as aulas têm sido boas, é o que importa. Tenho vários colegas que gostam e outros não, mas respeitam e seguem. É isso ou sair da escola. (Estudante, E4)

Só não gostei de ter de cortar o cabelo, mas eu aceito essa decisão. (Estudante, E4)

A partir dessas narrativas, corroboro com reflexões que faço em texto anterior (Freitas Filho, 2021) sobre uma escola democrática nunca ser democrática por completo, sempre em

instabilidade diante da força dos antagonismos. Essa escola que possui estudantes críticos/as ao disciplinamento rígido, ao controle do corpo, é a mesma escola que dispõe de um alunado que aprova esse formato. A potência do conflito, da ambivalência, do pluralismo no interior de uma escola instituindo o processo democrático.

Na análise proposta a esse texto, reitero a busca por entender os processos e mecanismos que se dão entre as relações sociais e dos atos de poder no contexto das escolas acessadas e, por conseguinte, na recontextualização da política curricular. Por outro lado, não deixando de lado a emergência de fixar sentidos em contraponto a atos de disciplinamento que proponham silenciamentos, vetos, censuras ou exclusões literais dos sujeitos que circulam na escola.

Outra questão de destaque diz respeito como as macropolíticas de estado são reformuladas no contexto da prática escolar. A mesma escola que está passível de proposições de práticas curriculares e docentes que desconsiderem nomes sociais de estudantes transgêneros ou que recebem orientações do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos sobre campanhas “educativas” de abstinência sexual, por exemplo, é a escola que se vê interpelada por jovens adolescentes em fase de descobertas, “aos beijos” no pátio ou em locais mais discretos, em troca de carícias – a diversidade sexual circulando no contexto. Não há estrutura que se sustente em meio à potência do antagônico.

Sim, ela é democrática. Na minha escola casais homossexuais se abraçam e andam de mãos dadas tranquilamente. (Docente, E5)

Pensando os movimentos dos sujeitos e suas práticas discursivas, no jogo da significação, reiteramos que, ao mesmo tempo em que eles se veem em situação de precariedade, eles são provocados a mobilizar sentidos que se insurjam pela mudança, pela (cri)ação. Conceber a ideia dessa escola precária abre espaço para a possibilidade de transformação desses corpos em crise, que se fundam no comum com outros corpos em instituição com o mundo. Ao mesmo tempo em que temos estudantes e professores/as em contraponto ao que lhe é crítico, colapsado, temos os/as mesmos/as docentes e estudantes em movimentos para vivenciarem o social. Esse é um debate que corrobora a ideia de currículo e práticas curriculares em meios a essas ações dos sujeitos da educação, a partir do que Melo (2019) reforça:

Partimos da prática que se relaciona com a teoria, uma prática que se dá em instituições e, por isso, congrega múltiplos sujeitos inscritos em um projeto formativo, que chamamos de currículo. Este currículo construído na relação entre as políticas curriculares e as interpretações dessas políticas é praticado cotidianamente nas salas de aula pelos professores, no que denominamos de prática curricular. Prática esta desenvolvida pelo professor, mas que se relaciona com as múltiplas práticas fabricadas pelos outros sujeitos da escola. (p. 27)

É justamente na impossibilidade de significação completa, perfeita ou final ou última, que ocorrem deslocamentos e, por sua vez, onde os antagonismos surgem promovendo nossas significações, ressignificações e assim por diante.

Uma abertura e rearranjo do espaço escolar não somente para boa circulação de ar e distanciamento das mobílias, mas principalmente uma abertura para desconstruir uma lógica do controle, do enfileiramento e do controle dos corpos. Uma abertura para a liberdade desses corpos. A autoridade do professor, do gestor e um estudo regular em boa articulação com o conhecimento escolar-científico não é sinônimo de um currículo “moral e cívico”, muito menos de autoritarismo ou abuso de poder como um dispositivo de implementação curricular.

Ademais, em reforço a todo esse debate, trago à reflexão problematizações sobre sentidos de democracia e democracia escolar para além dos disciplinamentos, das normas de conduta – geralmente oriundas de discursos militares, religiosos ou autointitulados conservadores em “defesa da família” – e ressaltando o lugar do político e da política (Mouffe, 2015), reiterando uma aposta político-teórica da democracia na condição de significante vazio em disputa, negando-se, dessa forma, o consenso racionalista ou a padronização da democracia representativa liberal.

Concordando com Mouffe (2008), destaco a importância de se refletir sentidos de escola democrática sendo instituídos a partir de um pluralismo em que pese o conflito e o dissenso, bem como a defesa da autora de uma democracia radical a partir do agonismo ou perspectiva agonística de democracia, em total contraponto à ideia de democracia representativa/deliberativa consensual.

Mouffe (2008) critica a democracia liberal balizada pelas ideias de democracia deliberativa apresentada por Habermas. Segundo a autora, ao defender a concepção de uma democracia pensada sob o consenso, Habermas apenas reforça sentidos de democracia baseados em um modelo moral – substituindo um sentido democrático proposto pelo viés econômico. Com isso, o filósofo renuncia ao político enquanto instituinte do antagonismo nas relações sociais. Para ela, esse modelo habermiano não considera formas de vidas distintas, a força das práticas nos contextos, a potência do conflito, a polissemia e polifonia dos espaços e das relações sociais que se insurgem neles.

Assim, baseada no conflito, nessa ideia de democracia radical, a autora sugere um sentido agonístico que, em face das tentativas de querer limitar o exercício do poder pelo consenso, é preciso aceitar a ideia de pluralismo, exigindo assim uma forma diferente de encarar a relação entre nós/eles. A presença do “eles”, “o adversário”, o antagonismo, na política é crucial para a democracia. O “eles” é a representação da condição de possibilidade no “nós”. Se eliminarmos o antagonismo, o “eles”, eliminamos as identificações, eliminamos o “nós”.

Com isso, uma relação agonística na política requer entender que o adversário não pode ser eliminado, preso ou silenciado, mas sim questionado, contra-argumentado, desafiado,

desestabilizado pelo discurso contraditório. É preciso que ele exista para haver a possibilidade da manifestação da discordância e, sem essa possibilidade, o antagonismo toma formas violentas. “Poderíamos dizer que a tarefa da democracia é transformar o antagonismo em agonismo” (Mouffe, 2015, p. 19). Na esteira desse debate, portanto, a interface disciplinamento escolar e políticas curriculares – por via de uma pretensa sedimentação através de regras e normas de conduta, o disciplinar rígido e militarizado – não se firma em face da dinâmica da vivência política entre sujeitos, em ordens sociais.

A condição da democracia não seria apenas reconhecer o lugar do conflito, do dissenso, mas também suprimir qualquer imposição autoritária de uma ordem. E isso requer debate, espaço ao contraditório, relação de afeto, empatia, escuta... alteridade – um fluxo que um disciplinamento do controle não permite. Essa democracia agonística da qual se fala, vale salientar, é uma referência à cultura grega: *agon* significa competição, disputa, combate, luta.

Para Mouffe (2015), existe um grande equívoco dos que afirmam que a globalização e universalização da democracia liberal proporciona paz, prosperidade e a implementação dos direitos humanos em todo o mundo. Esses discursos, segundo a autora, se aproximam da principal deficiência do liberalismo no campo político quando nega o caráter inerradicável do antagonismo. “Quero discordar dessa visão pós-política. Meus alvos principais serão aqueles do campo progressista que aceitam essa perspectiva otimista de globalização e que se tornaram defensores de uma forma consensual de democracia” (p. 1). São propostas, segundo a autora, antipolíticas, que se negam a compreender a natureza de conflito e antagônica do político. Não se pode dissociar reciprocidade de animosidade.

Defendo que a crença na possibilidade de um consenso racional universal pôs o pensamento democrático no caminho errado. Em lugar de tentar projetar as instituições que, por meio de procedimentos supostamente “imparciais”, reconciliaram todos os interesses e valores contraditórios, a tarefa dos teóricos e políticos democráticos deve ser imaginar a criação de uma vibrante esfera pública “agonística” de contestação, na qual diferentes projetos políticos hegemônicos possam se confrontar. Essa é, do meu ponto de vista, a condição *sine qua non* de um efetivo exercício da democracia. (p. 3)

Falar da precariedade de se falar de uma democracia em geral requer compreender sentidos de democracia vinculado com a contingência. A condição de uma democracia, de uma escola democrática, é justamente a sua impossibilidade de silenciar contradições e conflitos, diversidades. A impossibilidade de vetar o debate e de se homogeneizar formas distintas de pensamento.

Considerações parciais

Numa escola buscando ser democrática, a comunidade de alunos/as, professores/as e demais sujeitos produtores da política é estimulada a cooperar entre si e não competir ou excluir o que é estranho ao que se propõe como padrão ou normatividade. A escola é a instituição social mais legítima para o *ensinaraprender*, bem como seu/sua professor/a em sua liberdade de pensamento. A vivência em educação na escola implica em inversão, contingência, a passagem pelo/no mundo, “convite à luta” (Albuquerque Junior, 2016). Uma educação do plural em busca do eu. É um tornar-se presença (Biesta, 2017).

Conforme já dito em texto pregresso (Freitas Filho, 2019), considero a aprendizagem permeada pelas relações de afeto, contradições e diferenças do outro na perspectiva de instituição do sujeito, o sujeito como o outro do outro. Igualmente, compreendo as potencialidades do aprender com o outro, a partir das relações e trocas de saberes experienciais entre pares, a partir da escola.

O disciplinar não pode ser impeditivo do *ensinaraprender*, excluindo processos de subjetivação, formas de ser diferentes do que se entende por padrão. Por outro lado, o enfrentamento a todo tipo de indisciplina quando nos referimos a violências, agressões, desrespeitos e falta de empatia para com o outro na escola é necessário, sem ser por meio da punição que criminaliza e não busca ressocializar e/ou educar. Conforme já discutido ao longo do texto, não há quaisquer evidências empíricas, na literatura do campo da Educação, que reforce a interface entre qualidade do ensino-aprendizagem e disciplinamento militarizado ou rigores de normas de conduta. Por outro lado, resgatamos as múltiplas pesquisas e teorias educacionais que reafirmam bons desempenhos escolares a partir da vivência de uma gestão democrática, da abertura para participação em diversos espaços coletivos de escuta, ao exercício do currículo que considere dispositivos normativos sem abrir mão das nuances do contexto da prática escolar; o estímulo à pluralidade, às relações de encontros e conflitos entre subjetividades, pontos de vistas distintos, no contexto da sociointeração em um espaço escolar.

Referências bibliográficas

- Albuquerque Júnior, Durval (2016). Regimes de historicidade: Como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In Carmen Gabriel, Ana Maria Monteiro & Marcus Martins (Eds.), *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História* (pp. 21-42). Mauad X.
- Apple, Michael, & Beanes, James (1997). *Escolas democráticas*. Cortez.
- Ball, Stephen (1994). *Educational reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.

- Biesta, Gert (2013). *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Autêntica.
- Biesta, Gert (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Bowe, Richard, Ball, Stephen, & Gold, Anne (1992). *Reforming education & changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Braga, Altamiro, & Torres, Leonor (2022). A agenda e o discurso da qualidade em educação: Os limites da participação democrática nas escolas do Brasil e de Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 61, 93-111. <https://doi.org/10.24840/esc.vi61.435>
- Butler, Judith (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas*. Civilização Brasileira.
- Foucault, Michel (1987). *Vigiar e punir*. Vozes.
- Freitas Filho, Luciano (2019, março 25). *Em defesa da escola: Reflexões sobre a educação domiciliar / homeschooling*. Justificando. <https://www.justificando.com/2019/03/25/em-defesa-da-escola-reflexoes-sobre-a-educacao-domiciliar-homeschooling/>
- Freitas Filho, Luciano (2021). *Sentidos de escola democrática em disputa na contemporaneidade: Que efeitos sobre os processos de significação de currículo e docência?* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. <http://ppge.fe.ufrj.br/teses2021/t/Luciano%20Carlos%20Mendes%20de%20Freitas%20Filho.pdf>
- Galaviz, Brian, Palafox, Jesus, Meiners, Erica, & Quinn, Therese (2011). The militarization and the privatization of public schools. *Berkeley Review of Education*, 2(1), 27-45. <http://dx.doi.org/10.5070/B82110029>
- Gomes, Nilma (2012). Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, 33(120), 727-744. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>
- Johnson, Alex (2018, September 29). *After Parkland: The militarization of high schools in the US*. World Socialist Web Site. <https://www.wsws.org/en/articles/2018/09/29/park-s29.html>
- Masschelein, Jan, & Simons, Maarten (2013). *Em defesa da escola*. Autêntica.
- Melo, Maria Júlia (2019). *Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas de professores de ensino fundamental* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]. ATTENA, Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35261>
- Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2009). *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual: Produto 7: Relatório analítico final*. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>
- Mouffe, Chantal (2005). Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, 25, 11-23. <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/7071>
- Mouffe, Chantal (2008). A cidadania democrática e a comunidade política. *Estudos de*

- Sociologia*, 22). <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/663>
- Mouffe, Chantal (2015). *Sobre o político*. WMF - Martins Fontes.
- Paraíso, Marluce (2009). Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, 34(10), 277-293. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355>
- Peries, Sharmini (2018, February 26). *Militarizing schools, criminalizing students*. The Real News Network. <https://therealnews.com/militarizing-schools-criminalizing-students>
- Pessoa, Fábila (2021, julho 15). *ONU divulga relatório sobre racismo sistêmico e pede o fim da violência*. Câmara dos Deputados. <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/onu-divulga-relatorio-sobre-racismo-sistêmico-e-pede-o-fim-da-violencia>
- Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1969). Decreto-Lei N.º 869, de 12 de setembro de 1969: Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm
- Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1988). *Constituição da república federativa do Brasil de 1988*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Santos, Boaventura (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46. <https://doi.org/10.4000/rccs.753>
- Silva, Luciano, & Pereira, Edilaine (2022). Percepções sobre o comportamento da indisciplina de meninas e meninos na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artigo e07446. <https://doi.org/10.1590/198053147446>
- Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. (2020) *Manual de conduta das escolas cívico-militares*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/respostapedidoecimfinal.pdf>
- Universidade Federal de Mato Grosso & Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira. (Eds.). (2018). *Pesquisa violência e preconceitos na escola: Relatório final*. Conselho Federal de Psicologia. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/07/violencia-e-preconceitos-na-escola.pdf>
- Viaro, Renee (2022). Militarização escolar, disciplina e subjetividade: Reflexões a partir de Foucault. *Revista Contemporânea de Educação*, 17(38). <https://doi.org/10.20500/rce.v17i38.44869>