

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

FELIPE OLIVEIRA

Escolas Democráticas na perspectiva da Psicologia Escolar:
contribuições para a Educação Pública

São Paulo
2016

FELIPE OLIVEIRA

Escolas Democráticas na perspectiva da Psicologia Escolar:
contribuições para a Educação Pública
(Versão original)

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^a. Titular Marilene Proença Rebello de Souza.

São Paulo
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Oliveira, Felipe.

Escolas democráticas na perspectiva da Psicologia Escolar: contribuições para a educação pública / Felipe Oliveira; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2016.

146 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia escolar 2. Escolas democráticas 3. Democracia e educação I. Título.

LB1051

Nome: OLIVEIRA, Felipe

Título: Escolas Democráticas na perspectiva da Psicologia Escolar:
contribuições para a Educação Pública

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de Mestre
em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Com relação ao futuro, a democracia corre perigo. Por isso, para nós é uma obrigação, é extremamente importante manter solidamente os valores da democracia e defendê-la das tendências e forças autoritárias que são inseparáveis do capital.

ISTVÁN MÉSZÁROS

A todas e todos que se dedicam cotidianamente ao enfrentamento dos desafios existentes na construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, que atenda às necessidades e anseios populares.

AGRADECIMENTOS

À Marilene Proença, minha orientadora, por todo o aprendizado ao longo destes últimos anos, pelo cuidado e disposição em promover uma educação emancipadora através da sua prática docente e militância política. Grande inspiração na luta por uma educação verdadeiramente comprometida com os valores democráticos.

À Camila “Dunielle” dos Santos, companheira de todos os momentos, cuja inteligência e perspicácia são um farol de lucidez em meios às atrocidades desse mundo. Sem ela esse trabalho (e a melhor parte do que sou) não seria possível.

Ao meu filho Igor, por me manter acreditando na beleza e na grandeza da educação sem deixar-me esquecer de seus desafios.

Aos meus familiares, por todos os sacrifícios necessários e desafios superados para tornar possível minha trajetória, que culmina neste trabalho.

Aos colegas de orientação, Ana Carla, Ana Carina, Ana Tejada, Andréia, Alayde, Alexandre, Cris, João Batista, Juliana, Gisele, Hilusca, Kátia, Luciana, Patrícia e Sabrina, por suas importantes contribuições no processo de pesquisa.

À Beatriz de Paula Souza, incansável defensora de uma educação de qualidade que respeite os alunos em suas singularidades, pela formação em Orientação à Queixa Escolar, cujas discussões foram de fundamental importância para a elaboração deste trabalho.

A todas e todos amigos com que tive o prazer de trabalhar junto para a organização das Semanas de Psicologia e das Semanas de Psicologia e Educação, Andrielly, Gustavo “James Joyce”, Má Peters, Danilo “Danilove”, Carol, César, Bárbara “Streisand”, Carla “Charlie”, Dora, Lu Zuzarte, Laura, por todo aprendizado de convivência e organização democráticas.

Aos funcionários do Instituto de Psicologia, por todo o apoio necessário.

Aos grandes amigos, Richard e Zé Fernando, por não me deixarem “enlouquecer” sozinho ao longo deste trabalho.

À Ana Elisa Siqueira, diretora da EMEF Desembargador Amorim Lima, por sua disponibilidade com relação a este trabalho e sua disposição para cotidianamente inventar e reinventar práticas educativas que respeitam e valorizam a autonomia dos estudantes, e fazer da escola um lugar de concretização da participação da comunidade.

RESUMO

Oliveira, F. **Escolas Democráticas na perspectiva da Psicologia Escolar: Contribuições para a Educação Pública**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta pesquisa tem por objeto de estudo as Escolas Democráticas e por objetivo investigar o ideário político-pedagógico que embasa a concepção destas escolas, com ênfase em como esta proposta vem se materializando na educação pública brasileira. Parte-se da perspectiva teórica da Psicologia Escolar crítica, de inspiração marxista, que propõe investigar a escolarização como fenômeno social complexo, síntese de múltiplas determinações, considerando seus aspectos de ordem institucional, econômica, política, histórica e cultural. Entende-se Escola Democrática enquanto organização pedagógica em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios e com uma gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários. Para tanto, foi realizado o levantamento bibliográfico sobre o tema e também uma entrevista com a diretora de uma escola pública. O levantamento consistiu na busca de artigos sobre Escolas Democráticas, no período de 2000 a 2014, em quatro revistas conceituadas da área de Psicologia e Educação: Educação e Pesquisa; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista Psicologia Escolar e Educacional; Revista Brasileira de Educação. Não foi encontrado nenhum artigo especificamente sobre as Escolas Democráticas. Isso indica que, apesar da crescente visibilidade de tais iniciativas e da necessidade de uma educação pública coerente com valores democráticos, tal objeto de estudo recebe pouca atenção no meio acadêmico. Entretanto, foram encontrados 16 artigos que tratam sobre os princípios da gestão democrática, a participação de estudantes e da comunidade no funcionamento escolar. Além da pesquisa por artigos, o levantamento bibliográfico buscou por publicações (de origem diversa) sobre Escolas Democráticas, democracia e educação. A entrevista foi realizada com a diretora da Escola Municipal de Educação Fundamental “Desembargador Amorim Lima”, que pode ser definida como Escola Democrática, localizada na Zona Oeste da cidade de São Paulo. A análise da entrevista centrou-se nos seguintes eixos temáticos: a) o cargo de direção; b) a participação da comunidade escolar. Sobre o primeiro eixo, o que se destaca é que um diretor com maior ou menor inclinação à participação da comunidade é um fator determinante. Entretanto, mesmo que o diretor tenha interesse em promover a participação e tenha amplos poderes para tal, ele está submetido à responsabilidade funcional do cargo e deve responder às instâncias superiores pelas decisões tomadas coletivamente. Isso o insere em uma posição frágil, pois algumas decisões podem ter graves consequências para ele. Ao mesmo tempo, o convoca a uma função formativa junto à comunidade para que esta possa compreender os limites e possibilidades da escola no interior do sistema educacional público. Sobre o segundo eixo, cabe destacar o caráter formativo da experiência de participação nos diferentes espaços da escola. Tal experiência possibilita que a comunidade e os alunos possam compreender a escola como um todo, e com isso ter subsídios mais concretos para atuar no Conselho Escolar – mecanismo previsto legalmente – com mais propriedade. Por fim, o trabalho mostra que uma educação que se pretenda democrática deve ter como horizonte a superação do modo de produção capitalista, uma vez que este impõe limites significativos para a democracia e a promoção de valores democráticos.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Escolas Democráticas; Democracia e Educação.

ABSTRACT

Oliveira, F. **Democratic Schools in the perspective of School Psychology: Contributions to the Public Education.** 2016. 146 f. Master's Dissertation – Psychology Institute, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

This research has the Democratic Schools as object of study and aims to investigate the political-pedagogical ideas that underlies the conception of those schools, with emphasis on how that proposal is materializing in the Brazilian public education. It starts from the theoretical perspective of a critical School Psychology, of Marxist inspiration, which proposes to investigate the schooling process as a complex social phenomenon, synthesis of multiple determinations, and considering aspects of institutional, economic, political, historical and cultural order. It is understood Democratic School as an educational organization where students define their learning trajectories without a compulsory curriculum and with a participatory management, with decision-making processes that include students, educators and staff. For this purpose, we carried out a bibliographic research on the subject and interviewed the director of a public school. The bibliographic research consisted in the search for papers about Democratic Schools, in the period from 2000 to 2014, in four prestigious journals in the field of Psychology and Education: “Educação e Pesquisa”; “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”; “Revista Psicologia Escolar e Educacional”; “Revista Brasileira de Educação”. It have found no article specifically about Democratic Schools. This indicates that, despite the increasing visibility of such initiatives and the need for a coherent public education with democratic values, such study object receives little attention in academia. However, were found 16 articles that deal with the principles of democratic management, participation of students and the community in school functioning. Besides searching for papers, the bibliographic research also looked for publications (from various sources) on Democratic Schools, democracy and education. The interview was conducted with the director from the school “EMEF Desembargador Amorim Lima”, that can be defined as the Democratic School, located in the West Zone of São Paulo city. From the “Análise de Prosa” method, the interview contents were grouped on the following theme axis: a) the duty of direction; b) the participation of the school community. About the first axis, what stands out is that a director with greater or lesser inclination to community participation is a key factor. However, even though the director is interested in promoting participation and has broad powers to do so, they are subjected to the functional role responsibility and must respond to superior instances for decisions taken collectively. This puts them in a weak position, given that some decisions might have severe consequences for him. Simultaneously, it invites them to a formative function with the community so that it can understand the limits and possibilities of the school within the public school system. About the second axis, what stands out is the formative experience of the participation in different school spaces. Such experience allows the community and students to understand the school as a whole, and thus have more concrete subsidies to serve on the school board - mechanism provided legally - more properly. Finally, the work shows that an education that desires to be democratic should have as a goal the overcoming of the capitalist production system, since it imposes significant limits on democracy and for promoting democratic values.

Keywords: School Psychology; Democratic Schools; Democracy and Education.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I. Relações entre Democracia e Educação	37
1.1. Sobre a democratização do Ensino Público	45
1.2. Educação e Democracia na sociedade capitalista	50
CAPÍTULO II. A origem das Escolas Democráticas: ideias que influenciaram sua constituição.....	57
2.1. Escolas Democráticas e a concepção de Vigotski sobre desenvolvimento	61
2.1.1. Pensar as Escolas Democráticas à luz das contribuições de Vigotski	69
2.2. Escolas Democráticas no Brasil e no mundo.....	74
2.2.1. Summerhill.....	74
2.2.2. Escola da Ponte	78
2.2.3. Escola Democrática de Hadera	81
2.2.4. EMEF Desembargador Amorim Lima.....	82
2.2.5. Projeto Âncora	84
2.2.6. Experiências em outros países	86
CAPÍTULO III. A construção das Escolas Democráticas: os caminhos da pesquisa	88
CAPÍTULO IV. A construção da Escola Democrática Pública: estratégias e desafios	94
4.1. A democratização da escola e a atuação do Diretor	94
4.2. Democratização da escola e a participação da comunidade escolar: estudantes, pais e professores.....	102

4.2.1 A democratização da escola e a participação dos estudantes.....	104
4.2.2. A democratização da escola e a participação de pais.....	110
4.2.3. A democratização da escola e a participação de professores.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE	136

APRESENTAÇÃO

O primeiro contato que tive com as chamadas Escolas Democráticas foi em uma atividade de estágio realizado como parte de disciplina sobre as relações entre Psicologia e Educação, durante a graduação em Psicologia. Até aquele momento desconhecia essa modalidade de escolarização que, de modo geral, destaca-se por apresentar práticas educativas alternativas, que buscam inventar novas maneiras de ensinar e novas maneiras de organizar o funcionamento escolar. Toda a minha educação fundamental e ensino médio foi realizada em escolas (públicas e privadas) com práticas tradicionais, em que ao aluno cabia apenas respeitar as regras institucionais, prestar atenção nas aulas, fazer os exercícios propostos em sala e para casa, responder avaliações periódicas, em sua maioria provas, para que a escola pudesse verificar se os alunos haviam aprendido minimamente aquilo que o professor havia ensinado. Na universidade conheci um professor muito querido¹ que costuma dizer, com certa frequência, que “a cabeça pensa por onde os pés andam”. Dessa maneira, a partir da minha experiência de escolarização, eu havia interiorizado e naturalizado o funcionamento escolar tradicional. Tomava-o como o único modo de educar e como a melhor forma possível de organizar a aprendizagem.

Realizar estágio em uma escola que se propunha funcionar de maneira distinta do modelo de escolarização hegemônico, juntamente com as discussões da Psicologia Escolar, foi fundamental para me auxiliar a compreender o modo histórico como a educação tradicional se constituiu e as contradições que ensejam, quais são os interesses em jogo para a manutenção de tal forma de educar e, sobretudo, pensar a possibilidade de uma maneira distinta de educação escolar. Ao mesmo tempo, o contato com tal escola – tão distinta de tudo que eu conhecia até o momento – possibilitou uma experiência concreta das transformações em andamento naquela instituição. Longe de idealizar essa proposta educativa como a solução definitiva da Educação, uma espécie de panaceia educacional, o estágio permitiu conhecer as dificuldades presentes ao tentar colocar em funcionamento essa nova forma de ensinar e quais eram os novos desafios que surgiam a partir das mudanças.

Entretanto, naquele momento da minha formação, mais do que as diferenças, o que me chamou atenção foram justamente as semelhanças com as práticas educacionais tradicionais e

¹ Guillermo Arias Beatón, Professor Titular e Presidente da Cátedra L.S. Vygotski da Faculdade de Psicologia da Universidad de Havana.

a repetição de alguns problemas. Assim, sem ter a dimensão das significativas rupturas com tal modelo, encerrado o estágio, deixei em segundo plano tais práticas, centrando minha formação em outros aspectos, ainda que ligados à Psicologia Escolar.

Foi nesse momento que tive a possibilidade de começar uma pesquisa de Iniciação Científica sobre Projetos de Lei sobre dislexia e TDAH². A pesquisa consistiu em um levantamento e análise de tais projetos, buscando compreender quais as concepções presentes acerca dos supostos transtornos. E, como resultado, foi possível constatar que a totalidade dos Projetos de Lei em tramitação operava dentro de uma lógica medicalizante.

Ao mesmo tempo em que fazia tal pesquisa de iniciação e aprofundava minha formação nas temáticas da Psicologia Escolar, também me envolvi em atividades estudantis, como a Representação Discente, a participação na gestão do Centro Acadêmico Iara Iavelberg e a organização de eventos acadêmicos, como Semanas de Psicologia.

Enquanto Representante Discente, pude participar da Congregação, órgão máximo de deliberação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, cuja composição conta com grande maioria de docentes, um representante dos alunos da graduação, um representante de alunos da pós-graduação e apenas um representante dos funcionários. Essa experiência de representação foi um importante aprendizado sobre o funcionamento da Universidade, sobre as diversas forças em jogo, e possibilitou conhecer os professores em um papel distinto daquele desempenhado em sala de aula. Entretanto, minha atuação constituiu-se mais em acompanhar os acontecimentos institucionais e os trâmites burocráticos do que de fato ser protagonista, de conseguir propor alguma transformação significativa, devido, entre outros aspectos, a composição de tal colegiado. Pouquíssimas vezes naquele espaço fui convidado a contribuir com a perspectiva dos estudantes. Em parte porque muito dos assuntos se relacionavam apenas indiretamente com os estudantes – não fazendo parte da realidade de muitos deles – e em parte porque havia uma grande dificuldade em articular os estudantes em torno de alguma proposta.

A participação como membro da gestão do Centro Acadêmico Iara Iavelberg durante duas gestões foi menos solitária e mais fértil. Nesse momento pude tomar contato com

² Esse trabalho está publicado em um capítulo intitulado “O que dizem os Projetos de Lei sobre Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: contribuições da Psicologia Escolar”, presente no livro “Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos”. Ele conta com a co-autoria de Marilene Proença Rebello de Souza e foi fruto de uma pesquisa financiada pelo CNPq.

importantes discussões ligadas à dimensão política da formação do psicólogo que, entretanto, estavam pouco presentes no currículo. Por conta da minha pesquisa de Iniciação Científica participei como representante do Centro Acadêmico Iara Iavelberg junto ao Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade³.

O contato com antigos membros do Centro Acadêmico – alguns deles ex-alunos, formados e exercendo a docência em outras instituições de ensino – possibilitou conhecer um pouco mais da história institucional e perceber que muitos dos problemas que enfrentávamos eram bastante antigos, e prevalecia a sensação de que muito pouco, na maioria das vezes nada, havia mudado ao longo dos anos. Entretanto, esse foi um período bastante fértil e com diversas atividades realizadas junto aos estudantes do curso, buscando promover discussões sobre aspectos da formação do psicólogo que não eram contemplados pelo currículo, inclusive com resgate histórico e atividades sobre a permanência de alguns antigos problemas no curso.

Com esse mesmo espírito, de ajudar a construir atividades que busquem trazer para o curso aquilo que, na visão dos estudantes, não está contemplado na formação, participo desde 2011 da organização da Semana de Psicologia, que vem sendo realizada anualmente e organizada exclusivamente por estudantes do Instituto de Psicologia. Por intermédio da Semana foi possível atuar a partir de sugestões dos alunos, ao mesmo tempo em que organizava um evento científico nos moldes dos congressos, com mesas-redondas, simpósios, minicursos e etc. Assim, além do contato com temáticas que me eram desconhecidas, sugeridas pelos colegas de curso, foi possível um contato mais próximo com os palestrantes, que sempre mostraram enorme disposição em participar de um evento organizado exclusivamente por estudantes. Muitas vezes, depois da atividade o palestrante ficava conversando com os estudantes que organizaram a Semana, compartilhando histórias sobre sua formação.

Por conta da experiência com eventos desse tipo, assim que comecei a cursar o Mestrado organizei, com a colaboração de amigas e amigos da graduação e da pós-graduação, a “I Semana de Psicologia e Educação: concepções teóricas, práticas educacionais, cotidiano escolar e políticas públicas”, no Instituto de Psicologia. Foi por meio desse evento que pude,

³ O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade tem por objetivo “articular entidades, grupos e pessoas para o enfrentamento e superação do fenômeno da medicalização, bem como mobilizar a sociedade para a crítica da medicalização da aprendizagem e do comportamento” (Disponível em <medicalização.org.br>. Acesso em 2 ago. 2015).

agora com mais clareza de propósito, ter novamente contato com as discussões sobre Escolas Democráticas e diferentes propostas educacionais. A partir das contagiadas conferências de Helena Singer e José Pacheco retomei o contato com as Escolas Democráticas e naquele momento decidi, na pesquisa de Mestrado, aprofundar as discussões sobre esse funcionamento escolar que se propõe ser distinto daquele constituído historicamente como hegemônico e que busca romper com o que foi naturalizado no processo educativo ao propor uma nova forma de educar, uma nova configuração das relações de ensino-aprendizagem no interior da escola. Uma forma que aposta em uma postura mais ativa dos estudantes e que se dispõe a realizar as transformações significativas no funcionamento escolar a partir destes.

Ainda que a proposta de investigação sobre Escolas Democráticas não estivesse presente no meu projeto inicial do Mestrado, avaliando retrospectivamente minha formação para esta pesquisa pude perceber o quanto ao longo da minha formação em Psicologia, subjacente às inúmeras atividades que tomei parte, sempre esteve presente a preocupação com a *participação e transformação*. E, de maneira mais específica, a preocupação com a participação *dos estudantes* na transformação *do funcionamento institucional*. Na pesquisa de Iniciação Científica sobre Projetos De Lei, e na atuação junto ao Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, pude conhecer e aprender um pouco mais sobre o funcionamento das instituições políticas legislativas, e também conhecer como a sociedade participa na construção e transformação das leis. A pesquisa também possibilitou conhecer quais as perspectivas e setores contemplados nos Projetos de Lei que tratam sobre dislexia e TDAH. Participando como representante discente junto aos colegiados do Instituto de Psicologia e na gestão do Centro Acadêmico Iara Iavelberg foi possível ter contato e refletir sobre as possibilidades e as dificuldades no processo de transformação institucional, além de um importante aprendizado sobre a construção coletiva de pautas e ações. Outro aspecto importante, ligado à experiência na organização de eventos como a Semana de Psicologia e a Semana de Psicologia e Educação, foi o aprendizado relativo ao próprio funcionamento coletivo entre pares, como articular ideias e interesses para construir algo que seja representativo daqueles que estão envolvidos no processo.

Em que pese a grande tradição de participação estudantil e, conseqüentemente, formação política presente nas universidades, as Escolas Democráticas apresentam uma importante possibilidade educativa em que a *participação* nos processos e funcionamentos institucionais, e sua *transformação*, são possíveis nos níveis mais básicos da educação, nos quais os alunos não são adultos e sim crianças e adolescentes. E, mais do que possíveis,

participação e transformação são elementos centrais para o processo educacional, para a aprendizagem dos alunos. A *participação* é compreendida não como algo exclusivo aos adultos ou estudantes do ensino superior – por estarem mais velhos, mais maduros – mas também algo necessário aos níveis iniciais da educação, no sentido de auxiliar para a formação da autonomia dos alunos, auxiliar na formação do senso de responsabilidade e para uma convivência coletiva respeitosa e, portanto, democrática.

Todos esses elementos anunciados acima contribuíram para a decisão e motivam a realização da presente investigação sobre as chamadas Escolas Democráticas, no sentido de buscar conhecer os princípios que orientam suas práticas, as dificuldades e desafios enfrentados na construção de uma nova forma de educar, bem como suas contribuições para a constituição e manutenção de uma sociedade democrática.

INTRODUÇÃO

Promulgada após o fim da ditadura civil-militar, a Constituição Federal de 1988 traz em seu interior a valorização da democracia como um importante elemento para a superação das dificuldades nacionais. Fruto de debates de diversos segmentos da sociedade civil (PERRELLA, 2012, p.84), esse marco legal incorpora em seu texto, conforme aponta Cury (2015), “os clamores dos educadores que, exigindo a democratização da sociedade e da escola pública brasileiras, buscaram traduzí-los em preceitos legais” (p. 199). À época havia críticas por parte dos movimentos docentes que apontavam para a necessidade de expansão do ensino e promoção de sua universalização, primando pela qualidade e gratuidade, ao mesmo tempo em que também se criticava o autoritarismo advindo dos órgãos centrais que incidia sobre as práticas pedagógicas e a ambiência escolar.

Os embates e debates que se seguiram após a promulgação da Constituição Federal de 1988 gradativamente contribuíram para consolidar a promoção da democracia nas relações escolares como princípio também em outros importantes marcos legais da educação brasileira que se seguiram, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

Esse movimento de consolidação de princípios democráticos através de documentos regulatórios vai buscar promover e garantir a possibilidade de participação da comunidade nas decisões escolares, inclusive no que diz respeito às propostas pedagógicas. O ECA, em seu capítulo IV – Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer –, afirma no parágrafo único do artigo 53, que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Isso permite, portanto, em certo grau, uma descentralização das decisões sobre o funcionamento escolar que pode ser articulado de maneira mais próxima aos interesses políticos da comunidade, ao mesmo tempo em que também possibilita um maior controle sobre a instituição pública.

Consonante com esse espírito, a LDB em seus artigos 3 e 14 apresenta os princípios que servirão de base para o ensino nacional. O item VIII do artigo 3 prevê que um dos princípios orientadores da educação é justamente a “gestão democrática do ensino público”. O artigo 14 versa sobre os princípios a partir dos quais “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica (...)” e estabelece, em seu item primeiro, a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto

pedagógico da escola” e, em seu item segundo, a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. De maneira semelhante ao proposto no ECA, a LDB vai promover uma maior descentralização de poder com relação a organização do funcionamento escolar garantindo, ao menos legalmente, uma maior autonomia dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e garantindo também a possibilidade de participação da comunidade local em conselhos que decidem as práticas e os rumos adotados pela comunidade escolar.

Importante reiterar que os avanços relativos ao aumento da participação popular nas instituições públicas são decorrentes de muitas lutas e disputas. Para ilustrar esse fato tomemos como exemplo a constituição dos Conselhos Escolares em São Paulo.

Perrella (2012) investiga a participação dos conselheiros de escola e a formação política, sobretudo de familiares das crianças, que atuaram no município de Suzano (São Paulo). Seu objetivo é compreender em que medida tal formação contribuiu para a luta pela democratização da gestão da escola. Para isso realiza um resgate histórico das lutas que constituíram os conselhos escolares e sua implantação em São Paulo.

Tal autora aponta que os diversos movimentos políticos de luta por direitos nos anos 1970 e 1980 contribuíram para produzir um maior interesse de participação no funcionamento das instituições públicas. Entre eles, destacamos o crescimento da atuação de associações comunitárias no enfrentamento de problemas locais, a articulação de movimentos sociais apoiados pelas Comunidades Eclesiais de Base (ligadas à Igreja Católica) e a luta do movimento sindical, que vai culminar nas grandes greves da região do ABC, apoiadas pelo movimento estudantil e contando com a adesão de professores.

A adesão dos professores às greves acarretava em perseguição e punição por parte dos órgãos da Secretaria de Educação, que se utilizavam dos diretores de escola para efetivar as punições. Frente a tal realidade o órgão de representação dos professores, a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), vai promover “discussões sobre o autoritarismo que permeava as escolas e órgãos intermediários e centrais” (p. 98).

Nesse contexto avança o interesse da sociedade participar mais diretamente nas instituições, entre elas a escola. Em 1978, como resposta às pressões populares, o poder público aprova a existência de Conselhos Escolares por meio do decreto nº 11.652, o

regimento Comum das Escolas Estaduais. Entretanto, naquele momento os conselhos possuíam apenas caráter consultivo de modo que

[...] não garantiram a efetiva participação da população na tomada de decisões da escola, uma vez que o resultado das consultas nem sempre eram acatados pelos dirigentes escolares, que, em grande medida, não estavam comprometidos com os anseios da população (p. 98).

O conselho, nesse momento, tem apenas um caráter meramente formal, sem possibilidades concretas de intervenção direta no funcionamento escolar.

Com o fim do regime militar, em 1985 o governo Franco Montoro aprova a regulamentação do Estatuto do Magistério paulista através da Lei Complementar n.º 444, que prevê a participação de funcionários e usuários na gestão da escola por meio do Conselho Escolar, que passa então a ter poderes deliberativos. Porém, como destaca Perrella (2012), o alto número de funcionários previstos como membros natos de tal conselho – como diretor (a), assistente de diretor, coordenador(a) pedagógico(a), secretário(a) da escola – evidencia a tentativa do governo de garantir a manutenção de seus interesses e o controle das escolas por intermédio dos funcionários.

Em janeiro de 1986 o prefeito de São Paulo, Jânio Quadros, revoga o decreto que previa o caráter deliberativo do Conselho Escolar, criando “um ambiente propício a mandos e desmandos por parte dos vários dirigentes escolares” (p. 99). Somente em 1989, na gestão da prefeita Luiza Erundina, com Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação, que ressurgiu o Conselho de Escola com caráter deliberativo, paritário e proporcional, contando como membro nato unicamente o diretor, o que propicia à comunidade melhores condições de participação e o direito à voz.

Lima (2013) aponta que Paulo Freire, desde o início de sua atuação frente à Secretaria Municipal, buscou promover uma reorganização política e administrativa na referida secretaria, colocando a gestão democrática como um importante princípio orientador. Paulo Freire acreditava que a transformação da escola deve ser fruto de uma ação coletiva, uma vez que, por ser pública, necessariamente precisa contar com a participação da população para decidir seus rumos. E, dessa maneira, trabalhou para a descentralização das decisões administrativas, buscando construí-las coletivamente a partir da base do sistema e não do topo hierárquico, invertendo a lógica que predominava na educação pública.

Com efeito, nas escolas Freire impulsionará a administração por colegiados, o trabalho coletivo, a representatividade e a participação dos atores escolares

e da comunidade, a ampliação da autonomia da escola, a descentralização dos orçamentos, o adiantamento direto de verbas geridas pelas escolas, a autonomia pedagógica, a elaboração de projetos de escola e planos escolares, entre outros aspectos (p. 58).

Paulo Freire defendeu essa posição inclusive com relação ao currículo, apontando como fundamental a participação da comunidade para orientá-lo de acordo com os próprios interesses. Ele, entretanto, não desprezava a atuação dos especialistas – que considerava indispensáveis – e com isso buscou reorganizar o sistema de modo a colocá-los a serviço da população e não como “proprietários” exclusivos do currículo.

Frente a todos esses elementos, Lima (2013) afirma que a criação do conselho escolar deliberativo “representou uma das mais relevantes mudanças que [Paulo Freire] introduziu na governação escolar” (p. 59).

É importante destacar ainda que tais medidas encontraram significativa resistência por conta da tradição autoritária presente na sociedade, fazendo com que a ideologia colonial e elitista presentes em muitos diretores, coordenadores e professores, trabalhasse para sufocar as iniciativas de conselhos escolares mais democráticos e com ampla participação popular (p. 63). Nesse sentido, Franco (2014) afirma que durante as várias administrações que se seguiram a de Luiza Erundina – que após a saída de Paulo Freire contou com a participação de Mario Sérgio Cortella – “investiu-se no desmantelamento da construção das políticas implantadas por eles e suas equipes na educação municipal”, entretanto, apesar das inúmeras modificações que desvirtuaram grande parte das conquistas, “muito foi mantido e perpetuado levando, inclusive os que resistem, a lutar pelo trabalho coletivo” (p. 118) como expressão de uma educação de qualidade.

Para além da experiência de São Paulo com os Conselhos Escolares deliberativos e, apesar de todo o avanço democrático proporcionado pelas lutas e reivindicações populares, Perrella (2012) afirma que

Passados mais de vinte anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, a gestão democrática da escola pública, mesmo tendo sido reconhecida como avanço pelos diferentes segmentos da sociedade, ainda não se firmou como uma realidade, demandando esforço coletivo para sua efetivação (p. 84).

As políticas públicas em educação são um exemplo concreto dessa situação. Por um lado, os marcos legais da educação nacional preveem a gestão democrática do ensino público, isto é, um princípio orientador que visa promover uma atuação mais ativa e autônoma no

espaço escolar e que visa promover a participação e o envolvimento da comunidade nas decisões frente às práticas educativas da escola pública e seus rumos. Por outro lado, o modo como são constituídas as políticas públicas educacionais atualmente no Brasil é significativamente distinto e bastante autoritário.

Souza, M. (2010a) aponta que tais políticas são implantadas de modo hierarquizado e pouco democrático, sendo centralmente decididas por órgãos governamentais distantes da realidade escolar e desconsideram a história dos profissionais da educação e todo conhecimento acumulado a partir de sua prática educacional. Ao mesmo tempo, em grande medida, as políticas públicas em educação exigem que justamente esses profissionais levem a cabo ações que não ajudaram a construir e que, a partir de suas experiências, muitas vezes discordam significativamente, de tal modo que essas políticas contribuem para o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico.

Para melhor compreender os avanços alcançados no campo da Educação – efeito das lutas populares – e a dificuldade de se consolidar a gestão democrática na rede pública de ensino é importante resgatar, ainda que brevemente, algumas das especificidades do período histórico de transição entre o Regime Militar e o Regime Democrático que se seguiu. Dessa forma, os acontecimentos que marcaram a década de 1980 são fundamentais.

Saviani (2011) afirma que a busca de teorias que se contrapusessem à pedagogia oficial foi uma particularidade de tal década. Assim, aparece naquele momento “a necessidade de se construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados” (p. 402). A organização e mobilização do campo educacional, onde se manifesta a exigência de reorientação das práticas educativas, ocorre em um período histórico marcado por um conjunto de fatores que o tornam propício para o surgimento de tais reivindicações. Nesse período ocorrem:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (p. 413).

Dentre esses aspectos, entretanto, Saviani (2011) aponta dois deles como limitativos do avanço das transformações. O primeiro deles é o caráter da chamada “transição

democrática” e a ambiguidade que o termo encerra. Isto é, ao mesmo tempo em que pode significar uma transição para a democracia, também pode significar transição feita democraticamente. O segundo aspecto, ligado ao primeiro, é a heterogeneidade dos participantes e das propostas. Assim, o efeito da articulação entre os dois aspectos é que, para os grupos dominantes – a burguesia – a transição é vista como uma estratégia de conciliação a partir de seus próprios interesses, preservando privilégios, enquanto que para os grupos dominados – o proletariado – a transição é compreendida como um processo de libertação da condição de dominado. Com isso o autor indica que

[...] a expressão [transição democrática] acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção de consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes. [...] A ‘transição democrática’ fez-se, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica (p. 414).

Nesse mesmo contexto as ideias pedagógicas que se apresentavam como contra-hegemônicas também guardavam certa ambiguidade e heterogeneidade, de modo que havia em tal campo distintos entendimentos sobre a educação, que iam “[...] desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (p. 414). Com isso, mesmo com o clima favorável a mudanças e ao despontar de pedagogias contra-hegemônicas, os obstáculos decorrentes do processo de transição democrática – organizado a partir do alto, privilegiando a manutenção dos interesses das classes dominantes –, aliados às dificuldades dos governos estaduais e municipais em implantar políticas educativas com uma perspectiva crítica, contribuíram para que os resultados não fossem animadores. Soma-se a isso a ascensão de governos neoliberais na década de 1990 e o “consequente refluxo dos movimentos progressistas” que, em grande medida, “refletiu-se, também, no grau de adesão às pedagogias contra-hegemônicas” (p. 423).

Dessa forma, o contexto da “transição democrática” ainda que tenha possibilitado um avanço significativo na promoção de maior participação popular nas instituições públicas, apresentando concepções contra-hegemônicas no campo da Educação, também contribuiu com elementos que dificultaram que a gestão democrática se firmasse.

Mais recentemente, por outro lado, dentre as distintas formas de ensinar, uma proposta educativa vem ganhando visibilidade, tanto a partir de experiências nacionais como também a partir de experiências internacionais. Essa proposta ao mesmo tempo em que pretende romper

com parte significativa das práticas pedagógicas que se estabeleceram como hegemônicas no campo da educação, sobretudo da educação pública, busca promover valores consonantes com a manutenção e desenvolvimento das sociedades ditas democráticas.

As intituladas Escolas Democráticas propõem estratégias que envolvam a participação dos alunos no funcionamento institucional, estimulam também uma maior autonomia frente aos conhecimentos do currículo, buscam uma maior participação dos pais e mães nas decisões escolares e também propõe ao professor um modo diferente de atuar no ensino dos alunos (APPLE; BEANE, 1997; SINGER, 1997).

Inspiradas em grande medida pelas experiências da Escola da Ponte, em Portugal, tais escolas pretendem promover um modo dos alunos se relacionarem entre si e também com os professores distinto daquele encontrado nas propostas hegemônicas de educação. Durante o processo de escolarização, através de diferentes atividades, busca-se a participação ativa das crianças, que são incentivadas a apresentarem suas ideias, percepções, sugestões e opiniões acerca do cotidiano escolar e sobre como este deve ser organizado.

Por meio de estratégias como a realização periódica e sistemática de assembleias, os alunos se reúnem para debaterem e decidirem coletivamente quais serão as regras que prevalecerão no interior da escola, bem como quais serão as eventuais sanções a serem aplicadas àqueles que desrespeitarem tais regras. Nesses encontros também são deliberados outros assuntos que os alunos pensam ser pertinentes à convivência escolar. Dessa maneira, as chamadas Escolas Democráticas mais do que apenas buscar saber o que pensam as crianças, procuram modificar de fato o funcionamento escolar a partir de suas contribuições, criando um espaço de participação efetiva e não meramente formal.

Outra prática comum a tais escolas é o modo como os conteúdos a serem aprendidos pelas crianças são organizados. Ao invés de utilizarem o modelo hegemônico em que as crianças são separadas por séries e salas onde todos os alunos presentes recebem um professor que ministra a mesma aula, com o mesmo conteúdo (matemática, português, história, por exemplo), nas denominadas Escolas Democráticas existe uma maior flexibilidade no contato com os saberes a serem desenvolvidos pelo currículo. Esses conteúdos, bem como as estratégias utilizadas para o aprendizado, são determinados em grande medida pela própria criança, que tem grande liberdade para escolher aquilo que mais lhe interessa e motiva estudar, o que tem implicações diretamente na organização escolar.

Por privilegiar a flexibilidade, buscando respeitar os diferentes ritmos e os diferentes interesses que cada criança possui, a sala de aula da educação tradicional, nessa perspectiva, perde o sentido. Assim, as crianças trabalham em pequenos grupos, por meio de projetos de investigação. As salas, de modo geral, são maiores do que comumente se encontra nas escolas, para possibilitar o trabalho de diversos grupos simultaneamente, sendo estes heterogêneos, com crianças de diversas idades e em distintos momentos de aprendizagem. Com isso, os professores, ao invés de atuarem ministrando aulas expositivas, são tutores e auxiliam os alunos em suas pesquisas e no desenvolvimento de seus projetos que, de alguma forma, devem estar relacionado ao currículo. À medida que tais grupos alcançam seus objetivos de pesquisa e terminam o ciclo de determinado projeto, as crianças se reorganizam e buscam então formar outros grupos, eventualmente com crianças distintas, investigando sobre outros conhecimentos.

As denominadas Escolas Democráticas pretendem assim romper com a lógica hierarquizante existente no modelo escolar hegemônico, romper com a hierarquia entre conhecimentos, com a ideia de que exista um conhecimento *mais importante* ao qual a criança deve se submeter. De modo que, em tal perspectiva, é o interesse do aluno que vai conduzi-lo pelos saberes que a escola pode ensinar e o conhecimento considerado importante é aquele que a criança está interessada.

Tais escolas também pretendem romper com as relações autoritárias do adulto com a criança, do professor com o aluno, privilegiando o comportamento autônomo dos estudantes. A criança não deve obedecer a uma regra porque um adulto decidiu e acredita que sabe o que é o melhor para a convivência escolar, o aluno é estimulado a participar na manutenção dos espaços coletivos de maneira consciente, de modo que tais escolas buscam fazer com que este seja corresponsável pelas regras de conduta no interior da escola.

Ao propor aos alunos um papel mais ativo na determinação de sua vida escolar, as chamadas Escolas Democráticas possibilitam a constituição de modos de se relacionar distintos dos presentes no modelo escolar tradicional, tanto no que diz respeito à relação aluno-aluno, quanto à relação aluno-professor. No modelo de educação hegemônico, de modo geral, a troca de conhecimentos entre estudantes é pouco estimulada, sendo privilegiada a troca de conhecimentos entre professores e alunos. Muitas vezes a interação entre alunos em sala enquanto o professor ministra uma aula é completamente desencorajada, sendo encarada como um grande problema para o desenvolvimento das atividades de aula. Na proposta das

chamadas Escolas Democráticas a troca entre alunos é compreendida como um importante elemento para a consolidação do conhecimento.

Dessa forma, considerando os aspectos acima apresentados, é possível afirmar que a proposta das denominadas Escolas Democráticas se apresenta como uma possibilidade de promover uma educação que busca estimular a participação, engajando pais, alunos e professores em relações que se pretendem distintas daquelas que predominam no ensino hegemônico, se aproximando dos princípios da gestão democrática preconizada nos marcos legais da educação nacional.

Levando em conta a compreensão de Wrege (2012), que afirma ser notório e “crescente o movimento em torno de uma educação mais democrática, inclusiva, participativa, que visa o bem comum” (p. 55), e considerando também que desde o fim do Regime Militar a preocupação com o desenvolvimento e a manutenção de instituições democráticas esteve sempre presente na sociedade brasileira, sobretudo no campo da educação pública, o presente trabalho se dispõe a investigar a proposta educativa das chamadas Escolas Democráticas a partir do aporte teórico da Psicologia Escolar crítica⁴.

Nesse sentido, é importante resgatar que a partir da década de 1980 a Psicologia Escolar inicia um movimento de reflexão crítica a respeito de suas fundamentações teóricas e das atuações práticas do psicólogo no campo educacional. Tais práticas, de fundamentação essencialmente positivista, insistiam em explicações para o fenômeno do fracasso escolar que reincidiam repetitivamente no aluno, desconsiderando outras dimensões do fenômeno escolar (BOCK, 2000; MEIRA, 2000; PATTO, 1990; SOUZA, 2000, 2010b, 2010c; TANAMACHI, 2000).

Patto (1990) expõe o caráter ideológico das práticas da Psicologia, a forma restrita como os psicólogos interpretavam os fenômenos escolares e como ao longo do século XX as explicações sobre o fracasso escolar responsabilizavam reiteradamente o aluno e sua família. A crítica realizada pela autora aponta que nessa época predominavam discursos em que a dimensão institucional, os aspectos culturais, históricos, sociais e políticos não eram devidamente considerados como elementos constitutivos dos fenômenos educacionais.

⁴ À medida que é apresentado o aporte teórico que dá subsídios para o presente trabalho – a Psicologia Escolar crítica –, também são realizadas algumas aproximações de tal aporte com as proposições das chamadas Escolas Democráticas. Tais aproximações são realizadas apenas à guisa de introdução, as discussões sobre as denominadas Escolas Democráticas são aprofundadas mais adiante.

Para melhor investigar tais fenômenos surge a necessidade de compreendê-los como algo complexo e constituído por múltiplas determinações. Isso faz com que ocorra uma alteração no eixo de análise das pesquisas na área de Psicologia Escolar e Educacional, passando de explicações centradas no indivíduo para a compreensão da influência de determinantes históricos, sociais, institucionais e políticos. Tal alteração no eixo de análise faz com que na área de Psicologia Escolar e Educacional passe então a prevalecer uma concepção teórica que se volta para o processo de escolarização, e não apenas para os problemas de aprendizagem (SOUZA, M. 2010b).

Por outro lado, Souza (2007) afirma que:

No entanto, quando verificamos o que ocorre na chamada área clínica, isto é, nos atendimentos psicológicos a crianças e adolescentes encaminhados por queixas escolares, percebemos que esta mudança paradigmática, de maneira geral, não ocorreu. É como se hegemonicamente os avanços da psicologia a partir da pesquisa sobre fracasso escolar [...] não tivessem sido incorporados pelas abordagens ditas clínicas das queixas escolares (p.14).

Com base nessa leitura da realidade sobre os avanços nas discussões sobre Psicologia e Educação, a Orientação à Queixa Escolar surge com a proposta de realizar um atendimento psicológico “que procura integrar conhecimentos desenvolvidos nas áreas de psicologia escolar e social”, realizado a partir de “uma concepção de homem como ser social, cuja subjetividade constitui-se em relação dialética com seu ambiente, o qual compreende, entre outros elementos que o integram, instituições e grupos de pertencimento historicamente marcados” (SOUZA, 2007, p. 23).

Souza (2000) investigou quais as concepções sobre queixa escolar presentes na formação do Psicólogo, no sentido de compreender “como os psicólogos *entendem* e *atendem* a queixa escolar no curso de Psicologia” (p.119, destaques no original), e aponta que “o discurso crítico sobre a escola precisa vir acompanhado do questionamento dos ‘problemas de aprendizagem’” (p. 122). Isto porque, mesmo que os diferentes referenciais teóricos tenham em certa medida avançado na compreensão do fracasso escolar, ainda prevalece uma lógica onde ora se privilegia aspectos subjetivos, ora se privilegia aspectos meramente pedagógicos, dicotomizando distintas dimensões do processo de escolarização. Assim, o psicólogo deve atuar não a partir “dos problemas de aprendizagem”, mas sim do “processo de escolarização”. Nessa perspectiva o indivíduo deixa de ser o eixo central de análise, que passa a considerar as relações presentes nas escolas em suas múltiplas determinações institucionais, históricas, culturais, políticas e econômicas. Assim, é necessário que frente à queixa escolar – frente a

isso que consiste em “um fragmento de complexas relações sociais que a priori esse profissional desconhece em virtude da complexidade do fenômeno e da formação restrita que recebe” (p. 123) – o psicólogo leve em conta o cotidiano vivido na escola, tendo como referência os sujeitos que o constituem, alunos, pais e professores.

Importante apontar que tal proposição da Psicologia Escolar como crítica à atuação que tradicionalmente a Psicologia apresentou frente às dificuldades escolares se assemelha, em alguma medida, à crítica que as denominadas Escolas Democráticas fazem ao modelo hegemônico de ensino. Entre outros aspectos, essas escolas também propõem aos pais, alunos e professores, um lugar significativamente distinto no processo pedagógico, um lugar que reserva aos envolvidos uma participação mais ativa, em que eles também são sujeitos das mudanças e dos funcionamentos escolares.

Apesar do avanço dos movimentos de crítica no interior da Psicologia a partir dos anos de 1980, Bock (2000) aponta que a visão da Psicologia tradicional ainda predomina, com sua compreensão liberal de homem, de caráter idealista, tomando-o apenas em sua individualidade sem considerar as dimensões sociais e culturais em sua constituição, além de contribuir para a naturalização do humano, desconsiderando seu caráter histórico. Assim, a Psicologia tem

[...] contribuído para que a educação escolar apareça como a grande redentora de nossos problemas sociais, deixando definitivamente ocultado os determinantes econômicos e os interesses políticos desses problemas (p.31).

Ao desconsiderar esses elementos constitutivos das relações humanas contemporâneas, a Psicologia contribui para a manutenção das desigualdades inerentes ao modo capitalista de produção.

Meira (2000) afirma que na sociedade capitalista uma concepção de teoria e prática que se pretenda crítica em Psicologia Escolar – isto é, comprometida com a denúncia dos aspectos ideológicos presentes nos conhecimentos da psicologia que se constituíram historicamente como hegemônicos e a denúncia das desigualdades existentes que produzem efeitos perversos na educação – deve estar implicada com a transformação social e comprometida com a efetivação da democratização educacional. A autora apresenta algumas possibilidades de atuação da(o) Psicóloga(o) Escolar que estão ligados à democratização do ensino, como a

Contribuição para a construção de uma gestão escolar democrática a partir de uma organização do trabalho coletiva e solidária; Contribuição para a melhoria da situação docente e o resgate da autonomia, do papel dirigente e do valor social do professor; Contribuição para a construção de relações sociais (aluno/aluno, professor/aluno, direção/coordenação, coordenação/professores, direção/professores/funcionários e, em um sentido mais amplo, a relação escola/pais) que propiciem a formação de vínculos que garantam o máximo desenvolvimento possível das possibilidades humanas de todos os envolvidos; Desenvolvimento de ações que contribuam para a ampliação da participação popular na escola [...] (p. 64).

Frente a tal proposta é importante comentar que as chamadas Escolas Democráticas parecem atuar no mesmo sentido que Meira propõe quando defende uma Psicologia Escolar crítica e comprometida com a transformação social. Isto é, para essas escolas é central a busca por promover um funcionamento institucional orientado para a ampliação da participação popular, promovendo práticas de cooperação coletivas e solidárias.

Assim, além das propostas apresentadas acima, o compromisso da Psicologia Escolar com a Democracia e a democratização do ensino se faz, sobretudo, através do movimento de crítica dos fundamentos epistemológicos e das práticas realizadas frente às demandas provenientes da educação. Dessa maneira, se faz importante apresentar alguns exemplos de atuações que vão nessa mesma direção.

Souza, M. (2010c) aponta que no atendimento à queixa escolar predomina entre os psicólogos uma grande adesão ao modelo psicologizante ou medicalizante. Pautado em uma concepção que nega as influências das relações sociais e institucionais sobre o psiquismo, tal modelo encobre a visão preconceituosa e estereotipada sobre as crianças de classes populares. Frente a isso, é necessário ampliar a compreensão dos fenômenos escolares, considerando a complexidade das práticas educativas que não são contempladas pelos instrumentos de avaliação psicológica.

Machado (2010), a partir de um relato de intervenção na escola pública, mostra que muitas vezes alunos são remanejados para classes especiais por conta de laudos psicológicos equivocados. Esses laudos selam destinos e fazem com que alunos sejam submetidos a uma lógica escolar alheia às suas vontades e opiniões, sendo que inúmeras vezes nem os pais nem os alunos tem ciência dos motivos por trás da mudança da classe regular para a classe especial.

Dentre as estratégias de atendimento utilizadas na referida intervenção, merece destaque a apropriação das histórias escolares dos alunos envolvidos, tanto por parte deles quanto por parte de seus pais. Com isso, através do fortalecimento de uma postura mais ativa de pais e alunos, da reconstrução das trajetórias institucionais, do contato com os objetivos que subsidiaram determinadas decisões (como a mudança de classe, por exemplo), tanto os pais quanto os crianças puderam ter seus conhecimentos e interesses levados em conta, inclusive para pensar coletivamente o futuro institucional de tais alunos.

Souza, B. (2010) apresenta uma experiência de intervenção que apesar de relativamente antiga merece atenção. Isso porque se trata de um pedido por parte da escola para que a psicóloga ajudasse no enfrentamento da indisciplina dos alunos. Como aponta a autora “o pedido para lidar com ‘bagunça’ e agressividade de alunos é dos mais frequentes, de professoras de escolas públicas para psicóloga escolares”, dessa forma, a experiência, “[...] apesar de ocorrida em 1986, não perdeu a atualidade” (p. 107).

A intervenção foi realizada junto a cinco classes de “terceira série do primeiro grau”, cujas professoras apresentavam como queixa a indisciplina excessiva dos alunos, situação essa que em grande medida inviabilizava o trabalho pedagógico. Tomando como base os desenhos e produções escritas realizadas pelas crianças a autora vai discutir criticamente algumas das noções sobre escolarização que predominam na escola e como se fazem presente no imaginário dos alunos.

Os desenhos produzidos mostram salas de aula como lugar de ordem e rigor, com carteiras alinhadas e lousas – que ora aparecem cheias de exercícios repetitivos, ora aparecem vazias, indicando a falta de relação entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana dos alunos. Chama a atenção também que retratos das crianças de corpo inteiro só aparecem em situações em que elas estão fora da classe (pátio, quadra, rua), sendo que em um dos desenhos estão presentes apenas as carteiras e as cabeças do professor e dos alunos, “o corpo é transformado ou misturado à carteira, no qual deve se permanecer o tempo todo” (p.109). Isso é tomado como um indício de que as crianças reconhecem o ordenamento escolar, entretanto, o que existe é uma cisão entre brincar e estudar, uma cisão entre estudar e ter prazer. Brincar traz grande prazer, mas é associado com a bagunça, enquanto que estudar exige uma ordem extremamente rigorosa, associada ao desprazer. De acordo com a autora, com um controle tão rigoroso, uma educação tão dura com o pouco espaço para brincadeira, o que resta é a bagunça. A indisciplina também aparece ligada a determinantes sociais pouco tratados no

interior da escola, como questões de gênero (agressão de meninas por meninos) e preconceitos raciais entre alunos.

Além disso, a psicóloga aponta ainda o impacto de problemas institucionais para a consolidação de um funcionamento estável. Muitas vezes, ao longo do ano, é grande a quantidade de mudanças de professor que uma sala sofre, o que compromete o vínculo das crianças com o educador, prejudicando o processo de escolarização. E, o que prevalece é uma noção naturalizada de educação, em que o respeito às regras por parte das crianças é algo que deveria existir a priori do processo educacional e não como conquista deste.

Com isso, tal estudo aponta soluções na mesma direção das denominadas Escolas Democráticas, ou seja, intervenções que possibilitam maior flexibilidade para que os estudantes possam se organizar de acordo com as próprias necessidades, além de buscar promover um aprendizado significativo, orientado a partir dos interesses dos alunos, de modo a aproximar estudo e prazer.

De maneira semelhante, Freller (2010) apresenta os problemas inerentes ao modelo clínico tradicional para receber as demandas da escola. Tal modelo desconsidera elementos institucionais, sociais e culturais, centrando apenas nos problemas subjetivos da criança e sua família, automaticamente aceitando o encaminhamento da escola sem questioná-lo. A autora revela a necessidade de se pensar criticamente aquilo que a escola encaminha ao psicólogo, considerando as múltiplas determinações que incidem sobre os fenômenos escolares e propõe um atendimento amplo, que resgate o histórico da criança, que atue também junto aos pais e a escola, pensando possibilidades para aquela criança em face de suas necessidades. A autora também propõe o brincar como estratégia para enfrentar eventuais dificuldades da criança. Dessa maneira, indica a necessidade de o Psicólogo Escolar não restringir-se apenas à dimensão subjetiva da criança e sua família, mas também levar em conta elementos institucionais, sociais e culturais.

Kalmus & Paparelli (2010) apresentam uma pesquisa que acompanhou crianças multirepententes e constatou que elas possuem uma imagem de si bastante negativa. Entretanto, ao acompanhar também os jovens fora da escola foi possível perceber como eram inteligentes, criativos, curiosos e com capacidade reflexiva. Com isso, é possível perceber que inúmeras vezes o modelo de escolarização acaba não dando conta de atender a todos, deixando para trás crianças plenamente capazes que, com o devido cuidado e atenção, teriam condições de se desenvolver e aprender os conteúdos escolares.

Cabe comentar que, no sentido apontado pelo estudo acima, as chamadas Escolas Democráticas, ao atuarem de modo distinto do funcionamento escolar hegemônico, talvez consigam, em alguma medida, fazer frente a esse grave problema. Ao atuarem com maior flexibilidade, de acordo com a necessidade de todas as crianças, talvez evitem que alunos sejam abandonados à própria sorte ainda que no interior do sistema educacional.

Para investigar as denominadas Escolas Democráticas a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar é importante mencionar também o trabalho de Tanamachi (2000). Apontando o caráter ideológico da Psicologia, denuncia que esta se ocupou em compreender as desigualdades sociais como sendo diferenças pessoais e enfatiza que a Psicologia tradicional opera a partir de uma perspectiva adaptacionista que dicotomiza a relação indivíduo-sociedade. De modo que, entre as correntes objetivistas, prevalece o modelo positivista das ciências naturais e a determinação do meio ambiente sobre o comportamento humano; enquanto que as correntes subjetivistas privilegiam a determinação do sujeito sobre o meio. Entretanto, apesar das diferenças, ambas desconsideram o humano como historicamente determinado, universalizando explicações. Assim

As abordagens da Psicologia que mais têm respaldado o trabalho do psicólogo na Educação – as interpretações organicistas, a psicometria, o behaviorismo, a abordagem centrada na pessoa e as interpretações culturalistas – têm sido alvo de crítica, já que são fruto dessas concepções reducionistas de Psicologia e estão impregnadas de uma visão liberal de homem em suas relações histórico-sociais, portanto compõem a concepção liberal de Educação que é hegemônica entre os educadores (p. 78)

Com esse trecho a autora indica a relação de cumplicidade que se estabeleceu historicamente entre a Psicologia tradicional e a Educação tradicional e aponta que uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar deve estar consonante com desenvolvimento de concepções críticas nos dois campos, o da Psicologia e o da Educação. Ou seja, é necessária uma articulação entre uma perspectiva crítica em Psicologia com uma compreensão também crítica acerca da Educação. Dessa forma, é imprescindível destacar que, entre outros aspectos, o que existe em comum a essas perspectivas é a noção de que a

[...] Educação é o processo através do qual os indivíduos se apropriam dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e [...] a Educação escolar é necessária e universal para o desenvolvimento das características humanas não naturais, mas formadas historicamente (p. 95).

Portanto, a educação, sobretudo a educação escolar, não deve ser compreendida como um espaço onde cada aluno apenas alcança aquilo que já existe de antemão e que precisa

apenas ser desenvolvido à sua máxima potência, sendo a escola um mero facilitador para a realização de atributos existentes a priori. Ao contrário, tal espaço é entendido como o lugar do esforço sistemático para produzir nos alunos o desenvolvimento de características humanas que não existem a priori, uma vez que foram constituídas historicamente. Não é adequado, por exemplo, conceber como natural que o aluno se interesse pelos conteúdos escolares, que preste atenção nas aulas e nas orientações dos professores e que se comporte desde muito novo de acordo com as regras do funcionamento escolar. Essas características, entre outras, precisam ser desenvolvidas em todos os alunos a partir de um esforço sistemático para tal. Para o presente trabalho tal compreensão é de importância central, à medida que fornece parâmetros que auxiliam na investigação acerca das intituladas Escolas Democráticas e no entendimento que tais escolas apresentam sobre o processo educativo.

Nesse mesmo sentido, é importante destacar ainda que um processo de investigação a partir da perspectiva da Psicologia Escolar crítica se orienta com base na noção de que a objetividade científica

[...] só se torna possível à medida que se compreender a realidade enquanto processo que se constrói na trama complexa das relações sociais, que se buscar captar os fenômenos não como fatos em si, nem tampouco como ideias sobre os fatos, mas sim como concretudes históricas, sínteses de múltiplas determinações (MEIRA, 2000, p. 41).

Para compreender as chamadas Escolas Democráticas tal como se apresentam atualmente é necessário investigar historicamente sua constituição. Isto é, investigar quais as ideias presentes em sua origem, quais ideias permaneceram como centrais e as modificações que se sucederam ao longo do tempo. Isso por que

[...] o objeto em estudo está em permanente movimento e compreendê-lo significa captá-lo nesse movimento. Os dados históricos e conjunturais são fundamentais nessa leitura, pois são eles que permitem compreender o objeto (BOCK, 2000, p.13).

Assim, para compreender as múltiplas determinações sintetizadas na concretude histórica do objeto de estudo em questão, a partir de determinantes históricos e conjunturais, é preciso ter ciência de que tal objeto está em permanente transformação.

Para o presente trabalho é importante destacar ainda, em acordo com Meira (2000), alguns dos aspectos imprescindíveis a um pensamento que se pretende crítico. Tal autora indica como indispensáveis quatro elementos: “reflexão dialética, crítica do conhecimento,

denúncia da degradação humana e possibilidades de ser utilizado como um instrumento de transformação social” (p. 39).

O primeiro elemento, a reflexão dialética, de modo simplificado, implica na busca por apreender as contradições dos fenômenos e seu movimento, isto é, implica em compreendê-los como fatos sociais complexos, que podem ser transformados por ação humana, além de tomá-los como síntese de múltiplas determinações (conforme apresentado acima).

O segundo elemento, a crítica do conhecimento, não significa a recusa de um conhecimento em detrimento de outro, mas sim ir à raiz, com o devido rigor, explicitando os determinantes históricos e sociais que o constituíram. Ou seja, se faz necessário explicitar quais os compromissos que um certo modo de interpretar e pensar a realidade possui com determinada classe. Isso porque “[...] o conhecimento é necessariamente produzido, ainda que não intencionalmente, a partir de uma perspectiva de classe social e das relações sociais de produção a que corresponde” (p. 41).

O terceiro elemento está diretamente relacionado ao segundo. Tendo clareza de que o conhecimento se constitui a partir de diferentes interesses em uma sociedade de classes, marcada pela desigualdade, um conhecimento que se pretenda crítico deve estar comprometido com a denúncia de situações e condições que implicam na degradação humana e de situações de heteronomia presente na humanidade fruto das condições postas pelo capitalismo.

Por fim, o quarto elemento, aponta para a necessidade de o pensamento crítico trazer em seu interior, além do desvelamento das determinações históricas e sociais e dos interesses em jogo, a possibilidade de ser utilizado no processo de transformação social (coerente, é claro, com os outros três elementos). Assim, ao mesmo tempo em que denuncia a condição de degradação a que está submetida parcela significativa da humanidade, as elaborações críticas também apontam determinados aspectos para, através da ação humana, superar a condição de exploração inerente ao sistema capitalista.

Importante destacar que as proposições apresentadas acima estão diretamente relacionadas com uma concepção filosófica fundamentada nas formulações marxistas, bem como de outros autores que contribuíram para desenvolvê-las, tanto no campo da Psicologia como no campo da Educação. Portanto, a perspectiva da Psicologia Escolar apresentada se vale de uma crítica aos fundamentos epistemológicos da própria Psicologia em articulação

com as contribuições de uma Educação também crítica, sendo ambas comprometidas com a transformação social e a superação das desigualdades inerentes à sociedade capitalista, conforme apontam Bock (2000), Meira (2000), Patto (1990), Souza (2000, 2010b, 2010c), Tanamachi (2000).

A partir do aporte teórico apresentado, o presente trabalho tem por objetivo investigar o ideário político-pedagógico que embasa a concepção das chamadas Escolas Democráticas e como este modelo vem se materializando na educação pública brasileira.

Para tanto, mais especificamente, busca-se: investigar elementos que auxiliem na compreensão das especificidades da educação com relação à Democracia na sociedade contemporânea e com relação à promoção e desenvolvimento de práticas educativas coerentes com os princípios democráticos. Dessa forma, se faz necessário apontar as origens da Democracia e seus princípios, levando em conta também o modo como esta se apresenta na sociedade capitalista, bem como as contradições existentes. Tal discussão está apresentada no Capítulo I, “Relações entre Democracia e Educação”.

O presente trabalho também pretende investigar historicamente a criação de tais escolas; qual sua origem e o momento em que surgem; os determinantes históricos e sociais e as ideias presentes em sua fundação; quais elementos permaneceram como centrais e quais foram as transformações que se sucederam ao longo do tempo. Esses aspectos estão expostos no capítulo II, “A origem das Escolas Democráticas: ideais que influenciaram sua constituição”, conjuntamente com a apresentação algumas das principais experiências desse tipo de escola no Brasil e no mundo. A partir da descrição das práticas pedagógicas e propostas de funcionamento escolar é possível acessar as ideias centrais a uma ou outra experiência, bem como a diversidade existente.

O Capítulo III, “A construção das Escolas Democráticas: os caminhos da pesquisa”, apresenta os aspectos metodológicos do trabalho, expondo as estratégias utilizadas para investigar como o modelo das Escolas Democráticas vem se materializando na educação pública brasileira.

Para investigar a materialização de tais experiências em uma escola pública, com o objetivo de conhecer quais os princípios que orientam as suas práticas e quais as compreensões sobre a participação dos alunos e de seus pais no cotidiano escolar, o Capítulo IV apresenta os resultados da análise da entrevista realizada com a diretora de uma das

chamadas Escolas Democráticas existentes na rede pública do município de São Paulo. Nessa entrevista a diretora comenta sobre a trajetória de transformação pela qual passou a escola, apresenta os desafios existentes e as concepções sobre educação, além de apresentar algumas estratégias para tornar possível o envolvimento da comunidade nas decisões acerca das práticas escolares.

Importante destacar ainda que apesar de Wrege (2012) apontar que no Brasil o surgimento das denominadas Escolas Democráticas ocorrem a partir de iniciativas no campo da educação privada, o presente trabalho escolhe por investigar as escolas ligadas à esfera pública, por diversos motivos. O primeiro e mais elementar é a compreensão de que o acesso a uma educação de qualidade deve ser um direito a toda população e não algo limitado pela condição econômica. Tal compreensão é, inclusive, coerente com uma concepção de que a democracia implica na possibilidade de todos poderem participar em igualdade de condição. Outro motivo é relativo ao que está presente na Constituição Federal de 1988 acerca da gestão democrática. Conforme aponta Cury (2015) “[...] na formulação legal, o princípio democrático da gestão está adstrito ao ‘ensino público’” (p. 201). Ou seja, atuar a partir dos princípios democráticos de gestão do ensino é algo explicitamente ligado à esfera pública da educação. Além disso, investigar experiências conhecidas como Escolas Democráticas que se realizam no âmbito da educação pública é fundamental para saber em que medida estão de acordo com os princípios dos marcos legais nacionais e em que medida também podem contribuir com práticas e funcionamentos passíveis de serem disseminados por toda a rede pública, contribuindo para seu desenvolvimento.

Por fim, cabe resgatar que é fundamental para a manutenção da forma de vida democrática, conforme sinaliza Anísio Teixeira (1968), uma educação pública que alcance a totalidade da população, sob o risco de a democracia retroceder a um regime oligárquico em que apenas uma minoria “esclarecida” se valha do conhecimento conquistado para dominar as massas. Frente a isso, é dever da sociedade

[...] oferecer a todos os indivíduos acesso aos meios de desenvolver suas capacidades, a fim de habilitá-los à maior participação possível nos atos e instituições em que transcorra sua vida, participação que é essencial à sua dignidade de ser humano (p. 14).

Nesse sentido, as intituladas Escolas Democráticas propõem configurações de funcionamento escolar que buscam romper com o que está estabelecido como hegemônico no campo da educação, promovendo uma maior participação e capacidade de intervenção por

parte dos estudantes e seus responsáveis. Com isso, podem ajudar a apresentar soluções para o ensino, contribuindo para pensar o futuro da educação da rede pública. Faz-se necessário, portanto, investigar tais iniciativas, no sentido de buscar as raízes históricas e os pressupostos existentes, apontando criticamente os limites de tais proposições que vem, recentemente, ganhando força e visibilidade, se mostrando como uma alternativa recente a problemas antigos de escolarização.

CAPÍTULO I. RELAÇÕES ENTRE DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Rosenfield (2009) aponta que na antiguidade a democracia era uma entre três formas possíveis de governo das *polis* – as cidades-estado da Grécia – sendo as outras duas formas de governo a monarquia e a aristocracia. Em seu sentido etimológico a palavra democracia significa “governo do povo” ou “governo da maioria”, enquanto a monarquia era o “governo de um só” e a aristocracia “governo de alguns”.

Na antiguidade “a maioria” possuía um significado mais restrito do que atualmente, pois naquele momento ela “[...] denota apenas aqueles cidadãos reconhecidos politicamente como tais, à exclusão de todos aqueles que se dedicavam às tarefas de reprodução física e material” (pág. 8). Estavam excluídos de participar, portanto, as mulheres, os escravos, as crianças e também os estrangeiros. Ribeiro (2001) aponta que a noção grega de estrangeiro naquela época considerava como tal não apenas aqueles não nascidos na *polis* em questão, Atenas, por exemplo, como também seus descendentes. Mesmo aqueles nascidos em Atenas, mas de ancestrais estrangeiros, jamais teriam cidadania ateniense.

Com o advento da democracia, o poder que antes ficava oculto dos súditos, restrito aos palácios, passa à praça pública, ao centro da aglomeração urbana e, assim, tem início um novo modo de pensar e praticar o poder. Nesse sentido, Rosenfield (2009) afirma que

[...] entre os cidadãos, se instaura um *verdadeiro* espaço público: a ‘ágora’ ou ‘praça pública’. A ‘praça pública’ torna-se efetivamente um lugar de encontro, de reunião, de discussão e de ações políticas, onde as decisões que dizem respeito ao conjunto da coletividade são elaboradas graças à confrontação de opiniões e à sua deliberação pública através do voto (p. 8-9).

Rosenfield (2009) destaca ainda que para os gregos antigos o político está intimamente ligado ao moral e, nesse sentido, a finalidade da *polis* “não é a simples sobrevivência, o bem-estar material, mas a liberdade política, o ‘bem viver’, isto é, o *viver* de acordo com os valores de uma comunidade virtuosa e justa” (pág. 8). Outro importante aspecto destacado pelo autor é a compreensão presente à época de que “boas leis não são dadas, mas nascem de uma *convenção* humana produzida pela atividade pública dos cidadãos” e com isso “o ‘mundo da lei’ vem a ser o mundo da verdadeira ‘natureza humana’” (p. 10).

A participação pública de cada um enquanto cidadão passa a ser de grande importância, havendo uma ligação muito próxima entre interesses individuais e comunitários,

uma vez que as opiniões de cada cidadão sobre os rumos da cidade são debatidas em praça pública e, a partir da articulação de ideias reconhecidas publicamente como sendo as melhores são tomadas as decisões, o que produz um processo de identificação da comunidade consigo mesma (ROSENFELD, 2009).

Ribeiro (2001) aponta que, após a democracia grega na antiguidade, os regimes democráticos só irão ressurgir no final do século XVIII, cerca de dois mil anos depois. Tal ressurgimento ocorre na Europa, ligado às lutas por direitos em que as populações europeias buscavam, através da limitação dos poderes dos governantes, que estes respeitassem os direitos dos cidadãos. O autor, com base no sociólogo britânico T. H. Marshall, aponta que na modernidade houve uma dissociação de três elementos da cidadania e com isso distingue três gerações de conquistas de direitos humanos: os direitos civis, formados no século XVIII; os direitos políticos formados no século XIX; e os direitos sociais, no século XX.

Os direitos civis estão ligados às liberdades individuais, como a liberdade de ir e vir, a liberdade de pensamento e fé, a liberdade de imprensa, o direito à propriedade e à justiça, sendo os tribunais de justiça as instituições associadas a esses direitos. Já os direitos políticos estão ligados à noção de participação no exercício do poder político, como eleitor ou membro de um organismo investido de autoridade política, sendo que as instituições relacionadas a esses direitos são o parlamento e os conselhos do governo local. Por fim, a conquista dos direitos sociais, que está ligada à garantia de bem estar socioeconômico e o direito de participar no patrimônio social, levar uma vida civilizada, nos padrões vigentes na sociedade. As instituições ligadas a esses direitos são às escolas, o sistema educacional, e os serviços sociais (RIBEIRO, 2001).

Outro importante marco no desenvolvimento das democracias e nos avanços das conquistas por direitos é apontado por Silva (2004), que afirma que é a partir do final da Segunda Guerra Mundial que a democracia passa a ser propagada como um valor universal, uma vez que predominava a compreensão de que foram justamente os governos ditatoriais que levaram à eclosão da guerra. Com isso, o poder concentrado na mão de uma única pessoa, sem mecanismos de controle externos, passa a ser encarado como uma ameaça, ou seja, os mesmos motivos apontados por Ribeiro (2001) para o ressurgimento dos regimes democráticos no século XVIII. Nesse momento pós Segunda Guerra Mundial, há uma crescente propagação da democracia como algo a ser buscado pelos Estados, fazendo com que

esta seja um importante elemento organizador das relações entre países, bem como de suas respectivas legislações internas. É nesse contexto que

Diversos estudiosos do campo da filosofia, da política, do direito são chamados a pensar e elaborar um ideário justificador da democracia vindo a consubstanciar-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos grande parte dessas ideias e proposições (SILVA 2004, p. 41).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, se intensifica a busca por formar cidadãos que conheçam seus direitos, respeitem os direitos de outros cidadãos e que sejam capazes de pensar criticamente, de cobrar do Estado uma ação coerente com os princípios democráticos, ou seja, se intensifica a busca por tornar os países cada vez mais democráticos e, com isso, “a educação e, de modo especial, a escolar, vê-se questionada pela consideração da democracia como um valor a ser buscado” (SILVA 2004, p. 42).

Silva (2004) defende que o papel da educação está ligado à criação de “identidades democráticas”, sendo que tal entendimento decorre da compreensão da transformação social como um processo gradativo (não revolucionário), no sentido da democratização. Compreensão esta amparada pela noção de que a realidade possui duas importantes dimensões, uma subjetiva e outra objetiva, com relativa autonomia entre si. A dimensão objetiva diz respeito às condições externas aos sujeitos. Nesse caso podemos pensar nas estruturas e instituições sociais e seus valores. Já a dimensão subjetiva diz respeito aos significados que os indivíduos atribuem a si-próprio, à realidade externa e aos próprios significados. Essas relações se condicionam de tal forma que

O sujeito é considerado como condicionado pela situação e não totalmente determinado, havendo, desse ponto de vista, uma zona de autonomia para significar a realidade. Nesses condicionantes está a vontade do sujeito que pode optar, dentro das circunstâncias, entre significados existentes ou criar novos ainda inexistentes (p. 44).

Assim,

Para mudar a realidade, em busca da democratização, dever-se-á, desse modo, ter presente a necessidade de criação de identidades democráticas e, assim, a educação pode ser valorizada positivamente como elemento importante em um processo de mudança ou manutenção de uma dada sociedade (p. 44).

O autor também aponta para a necessidade de compreender a complexidade de relações que constitui a sociedade – com todas suas contradições, com suas tendências democráticas e antidemocráticas – e o fato de que escola também é atravessada por essas

complexidades e contradições. Além disso, é preciso considerar que a democracia é um sistema aberto, em permanente construção, o que possibilita que muitas vezes, em seu interior, possa existir o pensamento antidemocrático. Nesse sentido, um dos desafios de escola que se proponha a ser democrática é pensar estratégias de enfrentamento de situações antidemocráticas, quer por parte das pessoas que fazem parte do seu cotidiano, educadores e educandos, quer por parte do Estado.

Refletindo sobre a articulação entre democracia e educação para a construção de escolas democráticas, Araújo (2002) aponta como ao longo do século XX diversas formas de governos (e pessoas) se intitularam democráticos e, como exemplo, cita o sistema de governo capitalista estadunidense, o socialismo da União Soviética, o modelo de Estado nazista de Hitler, o fascismo de Mussolini, o regime militar que governou o Brasil entre 1964 e 1980. Para ele isso é um indicativo de que “a palavra democracia, enfim, parece permitir que qualquer forma de governo seja concebida como democrática, dependendo da definição que lhe seja dada e das intenções do governante” (pág. 28). O autor aponta também que algo semelhante acontece também no campo educacional, em que a maioria dos educadores e das escolas se intitulam democráticos “sem se preocupar com a base conceitual e prática sobre a qual elaboram tal autoconceito” (p. 28).

Para além de sua origem, ligada à participação coletiva como forma de governo das cidades-estado gregas na antiguidade, Araújo (2002) destaca quatro importantes princípios constitutivos da democracia: liberdade, igualdade, justiça e participação ativa.

A liberdade e a igualdade ganham espaço e passam a ser ideais almejados por sociedades modernas com a Revolução Francesa, em 1789, momento onde o interesse da burguesia em participar da vida política faz com que a sociedade avance no sentido da compreensão de que os governantes deveriam se submeter à soberania popular. Com isso, cabe destacar também a compreensão de que

Todos os seres humanos necessitam da convivência e esta, por sua, traz necessidade de regras de organização e comportamento, para que haja harmonia e solidariedade em benefício de todos. Não basta, porém, a simples existência de regras, as quais, teoricamente, poderiam ser fixadas por uma pessoa ou um grupo social e impostas à obediência de todos. É necessário que tais regras sejam justas, levando em conta as características e os direitos fundamentais de todos os seres humanos (DALLARI 1998, apud ARAÚJO 2002, p. 31).

Assim, a soberania popular deve ser justa, respeitando as diferenças das pessoas ou grupos sociais, ou seja, a justiça entra como um importante elemento constitutivo da democracia, em conjunto com as noções de igualdade e liberdade, para regular a convivência humana nas dimensões econômica, social, política e jurídica.

A noção de participação ativa, por sua vez, está ligada a forma como os Estados Democráticos se estruturam. A forma mais comum de exercício da democrática nos Estados Modernos é através da chamada democracia representativa, em que o poder é exercido por representantes eleitos pelo povo. Existe também a democracia direta, em que o poder é exercido pelos cidadãos, por meio de plebiscitos, conselhos, ou outras formas. Araújo (2002) aponta que nos últimos anos tem sido crescente a insatisfação com a forma representativa da democracia e com a organização político-partidária de organização de representação, sobretudo “porque não vem conseguindo atingir a igualdade socioeconômica, a justiça social, nem garantir liberdades individuais e coletivas” (p. 31). Com isso a participação ativa nos processos do Estado, quer de maneira direta ou por representação, aparece também como um importante elemento da democracia.

Entretanto, a democracia nas escolas não se faz apenas com a sobreposição dos princípios da primeira sobre a segunda, é preciso pensar as peculiaridades da educação e como esta pode funcionar de maneira democrática.

Araújo (2002) aponta que, enquanto em uma sociedade democrática as relações políticas se dão entre indivíduos que, ainda que tenham interesses diversos, possuem o mesmo status, em instituições como escola, família e hospitais as relações se dão entre pessoas que possuem status distintos, pois,

Essas instituições foram pensadas para satisfazer algumas necessidades humanas que, de maneira inevitável, implicam a ação de sujeitos com capacidade, papéis e responsabilidade muito diferentes. São alheios à ideia de participação igualitária. Os pais e as mães têm um papel assimétrico com respeito aos filhos e às filhas, da mesma maneira que os professores e as professoras o têm com respeito aos seus alunos e às suas alunas, ou os médicos e as médicas com respeito aos seus pacientes e às suas pacientes. É nesse sentido que dissemos que para essas instituições não serve o qualitativo de democráticas, pois não são horizontais nem igualitárias (PUIG 2000, apud ARAÚJO 2002, p. 33).

Isso, entretanto, não implica na impossibilidade dessas instituições serem democráticas, contudo indica que para que isso ocorra, é preciso levar em conta essa diferença de status. As relações escolares entre professores e estudantes partem, desde o princípio, de

diferentes status e responsabilidades. Para que tais relações sejam democráticas, para que a instituição educativa seja de fato democrática é preciso que consiga um equilíbrio entre “a assimetria funcional das relações e a simetria democrática dos princípios que devem reger as instituições sociais” (ARAÚJO 2002, p. 33). O autor ainda alerta:

Precisamos ter clareza de tais concepções e cuidados em sua interpretação, pois dependendo da forma com que é concebida abrem-se possibilidades para justificar o autoritarismo e o absolutismo (ARAÚJO 2002, p. 34).

Frente a esses elementos, para pensar a democracia nas escolas, Araújo (2002) aponta que o princípio da equidade, inerente ao conceito de justiça, se faz necessário. A equidade é compreendida como o “princípio da diferença dentro da igualdade” (p. 34). Nesse sentido, ela oferece subsídios para pensar a diferença de status na relação professor aluno e de responsabilidade frente à instituição escolar, sem desconsiderar os aspectos democráticos da sociedade que ambos habitam. O autor também alerta para o fato de que pensar a democracia apenas a partir da igualdade apresenta um risco para a liberdade individual e coletiva, nesse sentido, torna-se importante a compreensão da equidade e da igualdade como sendo princípios complementares. Nesse mesmo sentido, Silva (2004) também destaca a equidade como um importante princípio para pensar as relações democráticas na escola.

Assim, a equidade como respeito à diferença na promoção de igualdade aparece como um importante elemento para pensar a articulação entre educação e democracia, para a constituição de uma escola democrática. Porém, isso não se dá apenas em função da possibilidade de que pessoas com status diferentes, como professor e estudantes, possam conviver democraticamente, mas se deve também ao fato de ser um princípio que busca garantir o respeito ao pensamento divergente. Essa complexa relação entre professor e aluno, que se pretende democrática e, portanto, é atravessada por princípios como liberdade, igualdade e equidade é explicada por Araújo (2002) da seguinte forma:

Aos professores e às professoras são destinados papéis diferenciados dentro da instituição escolar, devida a seus conhecimentos e sua experiência. A sociedade lhes atribui responsabilidade e deveres que lhes permitem avaliar alunos e alunas e utilizar da autoridade da função para exigir o cumprimento das regras e normas sociais. Por outro lado, tais poderes não lhes garantem o direito de agir de maneira injusta, desconsiderando, por exemplo, os direitos relativos à cidadania de seus alunos e alunas. Nesse sentido, se queremos falar de democracia na escola devemos, ao mesmo tempo, reconhecer a diferença nos papéis sociais e nos deveres e buscar os aspectos em que todos os membros da comunidade escolar tem os mesmos direitos. Estou falando, por exemplo, do direito ao diálogo, à livre expressão de sentimentos e ideias, ao tratamento respeitoso, à dignidade etc., tanto nas escolas como nos

hospitais e nas famílias. Estou me referindo, afinal, à igualdade de direitos que configura a cidadania (p. 35-36).

Esse respeito ao pensamento divergente e a diferença faz com que a cidadania também passe a figurar como um importante elemento das escolas que se pretendem democráticas. Cabe ressaltar, porém, que o modo como Araújo (2002) compreende cidadania vai além do seu sentido tradicional em que ela está ligada à ideia de que para participar da vida pública, podendo ser candidato a cargos públicos ou votar, o cidadão possui um série de direitos e deveres. Para o autor, a noção de cidadania também está ligada a condições que possibilitem o desenvolvimento de uma vida saudável, o desenvolvimento de condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas e culturais que possibilite uma vida virtuosa, individual e coletiva.

Uma educação que se pretenda democrática deve ter explícito o objetivo de promover uma cidadania “pautada na democracia, na justiça, na igualdade, na equidade e na participação ativa de todos os membros” (ARAÚJO 2002, p. 38) e trabalhar para desenvolver os diversos aspectos humanos. Pois, para que seja possível a participação da vida pública e política da sociedade é preciso que o cidadão tenha desenvolvida sua capacidade de lidar com o conflito de ideias e a adversidade, bem como sua capacidade de se indignar perante as injustiças, sendo tudo isso permeado por influências da cultura e sabendo lidar com suas emoções tanto na relação com os outros quanto consigo próprio. Ou seja,

Trabalhar na formação desse cidadão e dessa cidadã pressupõe considerar as diferentes dimensões constituintes da natureza humana: a sociocultural, a afetiva, a cognitiva e a biofisiológica, e atuar intencionalmente sobre elas (ARAÚJO 2002, p. 39).

Silva (2004), de maneira semelhante, ou seja, a partir do destaque dado aos princípios da liberdade, igualdade, equidade, apresenta outro elemento importante na relação educação democracia, a noção de “cultura democrática”. Silva (2004) afirma que ainda que cultura dominante não seja democrática, é necessário e possível que as pessoas sejam educadas de modo a construirmos uma cultura democrática, sendo esta compreendida como:

[...] um modo de vida que procura orientar-se pelos valores da liberdade e da equidade. Estes valores fundam uma ética que considera os relacionamentos humanos a partir da afirmação da dignidade incondicional de toda pessoa como critério de avaliação das práticas e das instituições (p. 47).

O trecho acima ilustra como a compreensão que Silva (2004) propõe para a ideia de cultura democrática possui muitos elementos semelhantes ao modo como Araújo (2002) entende a relação entre democracia e educação. Para Silva (2004), ainda que existam

variações e características típicas em cada momento histórico e cada situação geográfica distinta, podem ser considerados traços gerais a toda cultura democrática:

[...] consideração da dignidade incondicional de cada ser humano; direito à existência; direito à liberdade e à participação na determinação do próprio destino; respeito à si próprio e ao outro; defesa do diálogo como forma de relacionamento pessoal e institucional; capacidade de ceder quando necessário e justo (p. 48).

Apple & Beane (1997) caminham no mesmo sentido ao apresentar o que consideram como sendo as condições de que depende a democracia, de que depende o que chamam de “modo de vida democrático”:

O livre fluxo de ideias, independentemente de sua popularidade, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível; Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas; O uso de reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas; Preocupação com o bem estar dos outros e com ‘o bem estar comum’; Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias; A compreensão de que a democracia não é tanto um ‘ideal’ a ser buscado, como um conjunto de valores ‘idealizados’ que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo; A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático (p. 17).

Para esses autores, o papel central das escolas democráticas deve ser a preocupação com tais condições e com sua ampliação através da educação.

Um aspecto comum a todos os autores citados, Apple & Beane (1997), Araújo (2002), Ribeiro (2001), Rosenfield (2009) e Silva (2004), é a compreensão de que a democracia é um sistema aberto, que reconhece suas limitações e reconhece que está em permanente construção, sendo que sua própria existência e manutenção estão intimamente ligadas à prática, como ilustra Dewey no trecho a seguir:

Se as pessoas quiserem assegurar e manter um modo de vida democrático, precisam de oportunidades para descobrir o que significa esse modo de vida e como pode ser vivenciado (1916, apud APPLE & BEANE, p. 17).

Nesse mesmo sentido, Paulo Freire também defende que o ensino da democracia está diretamente ligado à sua experiência prática, à possibilidade de ir aprendendo na medida em que se vivência o modo de vida democrático.

Ensinar a democracia é possível. Para isto, contudo é preciso testemunhá-la. Mas ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática ao nível da sociedade global [...]. O ensino da democracia implica também o

discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada (FREIRE 1994 apud LIMA 2013, p. 29).

O trecho acima indica que o ensino da democracia está intimamente ligado com a maneira como é realizada, não é possível ensinar democracia apenas abstratamente. Contudo, como apresentado acima, é preciso levar em conta que ensinar os valores democráticos, através de práticas coerentes, implica em levar em conta as especificidades da educação, ou seja, a democracia na escola não deve ser uma reprodução da democracia política, como se tratassem do mesmo fenômeno. É preciso reconhecer e respeitar as diferenças hierárquicas entre alunos e professores ao mesmo tempo em que se busca ensinar de maneira a romper com o autoritarismo.

1.1. Sobre a democratização do Ensino Público

Cury (2015) afirma que o oposto à democracia é o autoritarismo. Nesse sentido, quando uma escola se afirma (ou é conhecida como) Escola Democrática, para além das discussões a respeito das concepções sobre democracia e educação envolvidas, uma pergunta logo vem à tona: se essas são Escolas Democráticas, as outras, em contrapartida, são escolas autoritárias? A resposta para tal questão não é simples e necessita de cuidado e atenção para as nuances e sutilezas existentes na relação entre Educação e Democracia.

Azanha (2004) considera que existe um consenso em torno do ideal de democracia que o coloca como um importante valor para a convivência humana em sociedade. Porém, esse consenso encontra limite nas diversas concepções sobre democracia existente, produzindo grandes divergências e impactos no campo da educação. De modo que

É essa unanimidade na superfície e essa divergência profunda acerca do significado de ‘democracia’ que tornam muito difícil o esclarecimento da noção derivada de ‘ensino democrático’ (p. 336).

Com base nessa constatação o autor tece considerações sobre aquilo que entende ser o que divide os defensores da democracia: a “ação democratizadora”. Ou seja, as divergências quanto à noção de democracia vão implicar em diferentes maneiras de atuar frente ao ensino. E, para discutir tal concepção o autor analisa alguns episódios que marcaram os esforços por democratização no estado de São Paulo: Reforma Sampaio Dória (1920); Manifesto dos

Pioneiros (1932); a luta pela escola pública (1948-1961); a expansão de matrícula no ensino ginasial (1967-1969); a experiência do Ginásio Vocacional.

A partir de sua análise, Azanha (2004) aponta que existem duas ideias centrais a respeito da democratização do ensino presente nos episódios mencionados. A primeira delas é a compreensão de que a “ação democratizadora” deve garantir o acesso universal ao sistema de ensino, priorizando a ênfase em aspectos quantitativos. Tal compreensão foi reiteradamente criticada no âmbito pedagógico, sendo compreendida como implicando necessariamente no rebaixamento da qualidade de ensino. A segunda é a de que a ação democratizadora se faz através de práticas pedagógicas democratizantes, ou seja, a democratização das relações no interior da escola, priorizando aspectos qualitativos. Desse modo, iniciativas dessa ordem eram vistas como experimentações, onde se buscariam resolver os problemas, desenvolvendo e aperfeiçoando uma espécie a educação para, posteriormente, universalizá-la. De uma lado pretendia-se primeiro universalizar o ensino e depois resolver a questão da qualidade, de outro se buscava primeiro resolver a qualidade para somente depois universalizá-lo. Entretanto,

É claro que, expandir universalmente as matrículas e instituir uma prática educativa especial, poderiam eventualmente ser conjugados, mas a verdade é que, historicamente, pelo menos no caso de São Paulo, têm se apresentado como opções que se excluem. [...] Embora a pregação da democratização do ensino seja antiga e constante no pensamento brasileiro, sempre que ocorreu uma maciça extensão das oportunidades educativas os educadores sentiram-se chocados no seu zelo pedagógico. E a argumentação que extravasa esse sentimento, invariavelmente, invoca o rebaixamento de qualidade do ensino como um preço inadmissível à ampliação de vagas (p. 341-342; 344).

Face à compreensão de que a universalização prejudica a qualidade de ensino, o autor afirma que a questão da democratização não deve se restringir aos aspectos pedagógicos do interior da escola, mas é preciso levar em conta também a dimensão política da sociedade como um todo. Desse modo, o dito “rebaixamento da qualidade” é apenas relativo àqueles poucos privilegiados que tem acesso à educação, enquanto que a população excluída da escola, uma vez que não possuíam nenhuma educação formal, será invariavelmente beneficiada com a educação. Para democratizar a educação é necessário considerá-la direito de todos e não privilégio de poucos. Assim, a compreensão de que transformar o ensino vai transformar a sociedade, de que democratizar as relações escolares faz com que gradualmente se democratizem as relações sociais – e que, portanto, democratizar as relações de ensino se faz anteriormente à democratização da sociedade –, é criticada pelo autor que afirma que “[...]”

democracia se refere a uma situação política, social e econômica que não se concretiza pela simples associação de indivíduos democráticos” (p. 342).

Como apresentado anteriormente no presente trabalho, é importante não confundir democracia na esfera política – no sentido de participação na vida pública – com democracia no espaço educacional. Entretanto, isso não implica que sejam incompatíveis ou antagônicas, pelo contrário, se fortalecem mutuamente. Nesse sentido, Perrella (2012) defende que

[...] a participação política para a democratização da gestão escolar extrapola a luta pela democratização do acesso na perspectiva da universalização do ensino, [...] perpassa pela democratização das relações que envolvem todos, equipe de direção, docentes, funcionários, alunos e seus familiares, bem como da comunidade local, no funcionamento da escola. Todos têm algo a ensinar e, ao mesmo tempo, algo a aprender (p. 113).

Essa afirmação, que insiste na necessidade da democratização das relações no interior da escola enquanto decorrência de princípio da gestão democrática do ensino público, se faz presente em um momento em que é significativo o acesso à educação pública. Os dados de 2013⁵ mostram que a porcentagem de crianças de 6 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental é de 97,1%, indicando que quase a totalidade das crianças em idade de escolarização tem acesso a esse serviço.

Libâneo (2014), por sua vez, indica que a dimensão da democratização da escola é encarada sob diferentes perspectivas. Por um lado existe a preocupação de órgãos oficiais em garantir o acesso das camadas mais pobres à escola sem, entretanto, garantir condições mínimas para manutenção de tal acesso. Por outro lado existe uma parcela dos educadores mais críticos que compreendem que a democratização se faz através da transformação dos mecanismos de tomadas de decisão sobre o funcionamento escolar. Entretanto, ambos deixam de lado o essencial, isto é, democratizar o conhecimento.

Na verdade, não é suficiente a democratização do processo de tomada decisões, é preciso democratizar o conhecimento [...]. Dessa forma, a contribuição essencial da educação escolar para a democratização da sociedade consiste no cumprimento de sua função primordial, o ensino. (p.12)

⁵ Observatório do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/2-ensino-fundamental/indicadores>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

Nesse mesmo sentido, Ferraro (2004) apresenta, a partir de dados sobre o acesso de crianças e adolescentes à escola e dados sobre a relação idade/série, dois eixos temáticos de análise importantes para pensarmos a questão da escolarização no Brasil. O primeiro, intitulado por ele de “exclusão da escola”, se refere às crianças ou adolescentes que foram privadas da educação escolar, seja porque nunca tiveram acesso, seja porque tiveram acesso por um determinado período, mas as sucessivas reprovações e situações vividas dentro e fora da escola acabaram por fazer com que abandonassem a escola. O segundo, denominado de “exclusão na escola”, se refere àquela exclusão que tem lugar no interior da escola, que acontece como efeito do processo de escolarização em que crianças fortemente defasadas, apesar de estarem no interior da escola, não conseguem ter acesso ao conhecimento.

Assim, uma educação pública que se pretende democrática precisa atender a toda população, o que implica não apenas acolher as crianças em idade de escolarização, mas sim garantir o que é mais primordial em se tratando de educação: o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, como apresentado acima, ter práticas coerentes com os valores democráticos é indispensável, mas isso se faz necessariamente articulado com o acesso ao conhecimento. Ou seja, não se trata apenas de uma forma de se relacionar no interior da escola que busca emular as relações sociais, através de votação e escolha de representantes.

Assim, um dos grandes desafios que implica a democratização do acesso à escola é o de buscar meios pelos quais a educação escolar, através do ensino de grandes tradições intelectuais, práticas e morais, possa cultivar valores como igualdade, a tolerância, a não-violência, a solidariedade, enfim, modos de vida que tenham na democracia política e social o maior de seus compromissos (CARVALHO, 2004, p. 338).

Importante resgatar ainda, conforme afirma Carvalho (2004), que “democracia não é um ponto a que se chega, é antes um processo que se vive” (p. 334). E, enquanto processo, é intrinsecamente dependente daqueles que estão envolvidos, daqueles que estão participando diretamente. Isso faz com que gradativamente sejam produzidas diferenciações, decorrentes das relações que se estabelecem na instituição em questão e são atravessadas por dimensões históricas e culturais. Portanto, ainda que seja possível a existência de escolas consideradas democráticas apesar de possuírem práticas distintas entre si, o presente trabalho toma como

objeto de estudo – e utiliza a nomenclatura Escola Democrática – um certo grupo de escolas que apresentam características específicas⁶.

Esta pesquisa toma como Escolas Democráticas as propostas educacionais apresentadas por Singer (1997) como sendo orientadas por ideais de liberdade e gestão participativa. Importante destacar que ao longo dos últimos 150 anos, tais iniciativas receberam distintas denominações

[...] românticas (por associação à filosofia de Jean-Jacques Rousseau), pedagogia centrada no estudante (por associação à psicologia centrada no cliente, que faz com que este dirija o processo e não o terapeuta), escolas livres, progressistas, alternativas, democráticas (p. 15).

De acordo com a autora, embora existam diferenças com relação aos países de origem de cada uma delas, muitas se articulam em torno de um movimento intitulado “educação democrática”. Entretanto, “deve-se ressaltar [...] que nem todas as escolas democráticas participam do movimento internacional ou se reconhecem desta forma” (p. 15).

Apesar das diferenças existentes em cada iniciativa a autora apresenta duas características comuns:

[...] gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários, e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios (p. 15).

Mais recentemente, Singer (2014)⁷ afirmou a necessidade de que tais iniciativas tenham uma maior afinidade com a comunidade local e tenham como componente, portanto, a ligação com o projeto político da comunidade na qual está inserida e, nesse sentido, não poderiam ser iniciativas da esfera estadual, nem tampouco iniciativas da esfera privada.

Assim, para o presente trabalho, de maneira coerente com o que vem sendo exposto, as Escolas Democráticas, ainda que sejam propostas singulares e restritas à algumas poucas

⁶ Vale a pena insistir que isso não implica no monopólio de tais escolas sobre o adjetivo “democráticas”, como se esse somente pudesse ser aplicado a elas, uma vez que todas as escolas restantes seriam autoritárias. Pelo contrário, podem existir diversas escolas que são democráticas (com letras minúsculas) que não funcionam tal como essas que são tomadas como objeto de estudo pelo presente trabalho. Entretanto, o uso do termo Escola Democrática (com letras maiúsculas) diz respeito a um conjunto de práticas tal como definidas por Singer (1997).

⁷ Comunicação oral proferida no Encontro da Rede Nacional de Educação Democrática, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 14 de março de 2014.

iniciativas independentes no campo do ensino público, interessam não apenas enquanto experiências em si, mas também como proposições capazes apontar soluções para problemas do ensino público e capazes também de, em alguma medida, serem universalizadas devendo, portanto, ser analisadas criticamente quanto aos seus limites.

1.2. Educação e Democracia na sociedade capitalista

Ao longo do século XX, com o amadurecimento dos Estados Modernos, a democracia ganha força e se torna cada vez mais uma unanimidade. Entretanto, como indicado acima, Araújo (2002) alerta para a necessidade de cuidado com a diversidade de entendimentos sobre o que significa ser democrático. Nesse mesmo sentido, Azanha (2004) mostra como as concepções divergentes sobre democracia, apesar de uma aparente proximidade, impactam a educação de diferentes maneiras.

Ainda que exista um consenso da importância da educação para as democracias, Leite (2007) aponta que existem diversas concepções sobre o papel da escola presentes na sociedade e enfatiza a necessidade de uma leitura crítica de tal diversidade, uma vez que muitas dessas concepções recebem significativa exposição na mídia, estão presentes na atuação cotidiana dos profissionais da educação e influenciam as políticas educacionais adotadas.

Destarte, Freitag (1980) apresenta as posições teóricas mais conhecidas sobre o papel da educação na sociedade, discutindo criticamente a perspectiva de autores como E. Durkheim, J. Dewey, P. Bourdieu, J. C. Passeron, L. Althusser. Para o presente trabalho não cabe retomar toda a exposição da autora, somente alguns pontos específicos.

O primeiro deles é a importante concepção de que, apesar de existirem diferenças significativas entre as diversas posições a respeito da educação nas teorias analisadas, há algo comum a todas elas. Em comum existe o fato de que a educação é uma doutrina pedagógica baseada em uma filosofia de vida, que carrega uma determinada compreensão de ser humano, de mundo – acerca dos valores e das relações humanas – seja tal compreensão explícita ou implícita. Diferentes concepções sobre o papel da educação na sociedade, sobre a própria

sociedade, sobre o humano e seu desenvolvimento, vão implicar em diferentes estratégias educacionais.

Frente a tais aspectos, a autora apresenta ressalvas às concepções de educação que desconsideram a influência das esferas econômica, política e social, denunciando seu caráter ideológico na manutenção do *status quo* e das desigualdades existentes na sociedade capitalista. Entretanto, alerta: a escola não deve ser tomada apenas como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) – tal como proposto por Althusser⁸ – cuja única possibilidade é atuar para contribuir com a manutenção do modo de produção capitalista.

Como crítica, Freitag (1980) aponta que tal perspectiva, apesar da importância explícita que a escola possui na manutenção do sistema capitalista, não enxerga nela um instrumento de disputa de classes. Não considera a escola como uma possibilidade de libertação por parte da classe dominada, relegando tal superação somente ao campo da política e da economia. Para a autora falta a essa perspectiva “a visão histórica e dialética dos AIE e da escola” (p. 36), visão que considere as determinações do modo de produção capitalista sobre a escola, mas que também considere as contradições (no sentido dialético) existentes nas práticas que são realizadas cotidianamente no interior dela. Nesse sentido, a autora aponta as contribuições de Gramsci como possibilidade de superação dessa concepção que reduz a educação a apenas os seus aspectos ligados à reprodução do modo de produção capitalista.

Ainda que a preocupação central de Gramsci não seja a escola e sua função específica na sociedade capitalista, suas elaborações sobre o conceito de Estado vão apontar a função dialética da escola de conservar e minar as estruturas capitalistas. O autor propõe que o Estado é organizado em duas instâncias distintas, a “sociedade política” e a “sociedade civil”. A sociedade política é onde se encontram os mecanismos de repressão, os poderes, os tribunais, etc.; enquanto a sociedade civil é onde se encontram as instituições privadas, como

⁸ Saviani (2001) aloca tal concepção junto àquelas teorias pedagógicas que ele denomina de “teorias crítico-reprodutivistas”. Ainda que, ao contrário das “teorias não-críticas”, tais teorias possuam uma compreensão de que a escola está inserida e sofre determinação da sociedade, essa determinação seria de tal ordem que não haveria outra possibilidade à escola senão reproduzir as desigualdades presentes na sociedade e contribuir na manutenção do status quo. Assim, “[...] enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso” (p. 29-30). Ou seja, o que para as “teorias crítico-reprodutivistas” é tido como fracasso, pelas “teorias acrílicas” é justamente o contrário. As primeiras acreditam que as escolas, ao fracassarem na educação das massas populares, realizam sua finalidade que consiste não em superação, mas sim na manutenção das desigualdades.

igrejas, sindicatos, mídia e, entre diversas outras, a escola. Por meio de um processo que o autor chama de “hegemonia”, a classe dominante busca, por intermédio da sociedade política, impor sua visão e mundo à sociedade civil, na tentativa de anular as contra-ideologias presentes. Dessa forma, Freitag (1980) afirma que:

Os conceitos de sociedade civil e de hegemonia permitem pensar o problema da educação a partir de um novo enfoque: permitem elaborar um conceito emancipatório de educação, em que uma pedagogia do oprimido pode assumir força política, ao lado da conceituação da educação como instrumento de dominação e produção das relações de produção capitalistas (p. 38).

A força da dominação de uma classe sobre a outra reside na sutileza de tal dominação, assim, com exceção de uma situação ditatorial, o que prevalece na sociedade civil é a circulação de ideologias e contra-ideologias e o caráter de conflito ideológico. E, enquanto a classe dominante busca, no âmbito da sociedade civil, fazer prevalecer sua visão de mundo, por meio da assimilação por parte dos dominados, estabelecer seus valores como senso comum, as contra-ideologias tem por objetivo, na busca pela superação do modo de produção capitalista, minar esse senso comum. Frente a essas perspectivas apresentadas, Leite (2007), a partir das contribuições de Freitag afirma que:

[...] nas sociedades capitalistas, a luta política pode e deve ser travada, prioritariamente, nas instâncias da sociedade civil, o que significa, na prática, reconhecer a importância da existência, no interior da escola, de educadores comprometidos com concepções de homem e de mundo marcados por valores centrados na justiça, na solidariedade e no respeito humano, contrapondo-se às relações injustas de dominação, que marcam, inevitavelmente, as formas de produção capitalista (p. 289).

A escola, apesar de sua importância central na reprodução do modo de produção capitalista e da avassaladora força ideológica de tal sistema, é incapaz de exercer a plena determinação dos valores, de maneira a propagar apenas a ideologia da classe dominante. No interior da escola, em suas práticas cotidianas, é possível aos educadores comprometidos com práticas emancipadoras atuar em sentido contrário aos interesses do capital.

Entretanto, Mézaros (2008) aponta que para uma transformação social qualitativa é necessária uma educação “para além do capital”, que busque romper com a lógica de exploração e opressão engendrada pelo capitalismo. Isso porque no interior da lógica capitalista mesmo as iniciativas subjetivamente bem intencionadas estão limitadas pelos interesses da classe dominante em decorrência do fato de que “[...] as determinações fundamentais do sistema do capital são **irreformáveis**” (p. 27, grifos do autor).

Nesse sentido, o autor defende uma concepção ampla de educação, que não se restringe apenas aos aspectos formais ou a educação para o trabalho, que seja algo presente por toda a vida a serviço do ideal de emancipação humana. Romper com a lógica do capital, portanto, não é uma tarefa restrita apenas a educação, ou que se realize inicialmente a partir da educação. Romper com tal lógica é uma tarefa para uma educação articulada com outros elementos mais amplos da vida social. Assim, afirma o autor,

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação [...] (p. 76).

Para os objetivos do presente trabalho também se faz necessário destacar a compreensão que tal autor apresenta sobre as mudanças no campo da educação que ocorrem no interior do capitalismo. Nesse sentido, Mézaros (2008) aponta que tais transformações, ainda que em muitos sentidos signifiquem avanços, possuem limites muito claros e inerentes à lógica do modo de produção capitalista e, nesse sentido, aponta que

Naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital. Deste modo, teve de se abandonar a extrema brutalidade e a violência legalmente impostas como instrumentos de educação [...] Elas foram abandonadas não devido a considerações humanitárias, embora tenham sido frequentemente racionalizadas em tais termos, mas porque uma gestão dura e inflexível revelou-se um desperdício econômico, ou era, no mínimo, supérflua (p. 42-43).

As transformações que a educação sofre no interior da lógica capitalista ocorrem respondendo a necessidades engendradas por tal lógica e não vão além daquilo que está posto pelo próprio modo de produção. Desse modo, é importante retomar que a compreensão do autor é de que

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (p. 45).

E, mais do que isso:

As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*,

desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade (p. 45).

Ainda que algumas mudanças sejam possíveis, e em alguns momentos sejam de fato importantes quando comparadas com práticas que existiram em momentos imediatamente anteriores, a lógica do capital permanece determinando a educação de maneira significativa. Fato esse que não deve ser ignorado, sobretudo dado os objetivos do presente trabalho, que busca investigar uma prática educativa que se pretende contra-hegemônica.

Além do papel da educação no modo de produção capitalista, também se faz necessário apresentar algumas considerações sobre a democracia.

De maneira análoga ao que acontece com a educação, a democracia esbarra no limite dos interesses das classes dominantes no modo de produção capitalista. Nesse sentido, Santos (2013) afirma que

Ao contrário do que o senso comum dos últimos cinquenta anos nos pode fazer pensar, a relação entre democracia e capitalismo foi sempre uma relação tensa, senão mesmo de contradição.

Isso em grande medida tem a ver com a propaganda ideológica do ocidente que associava democracia e capitalismo e os contrapunha ao socialismo e autoritarismo. Como recentemente os países centrais do capitalismo tem vivenciado uma significativa crise de representação em decorrência da crise financeira, pode parecer que a tensão entre capitalismo e democracia é fruto apenas dos excessos do capitalismo financeiro, em que o dinheiro público é utilizado para financiar bancos à beira da falência.

Frente a essa realidade, é importante resgatar, como aponta Dias (2013), que o Estado Moderno surge dentro da lógica do capitalismo mercantil, pró-lucro, antes da democracia moderna tal como concebemos hoje. E, mais do que isso, o sistema de representatividade política moderno surge destinado a garantir o controle do Estado pelos grupos no poder – seja ele de ordem bélica ou econômica – garantindo assim o uso legítimo da violência para a manutenção da dominação. Ou seja,

O ideal da democracia capitalista não era muito diferente do ideal da democracia grega antiga, na qual um punhado de aristocratas e oligarcas tinha direito a comandar o Estado, deixando uma massa de escravos e semi-escravos sem direito a escolha, condenados à sua própria origem de nasença (sem mencionar as mulheres, confinadas no lar).

Desse modo, o que está posto é a democracia a serviço dos interesses dominantes e a manutenção do modo de produção, de tal maneira que a participação das massas populares na escolha dos seus representantes encontrou fortes restrições em diversos países democráticos do ocidente. Somente por meio de muita luta é que aos poucos – cada país dentro de suas especificidades – foi conquistado o direito à participação universal e em condição de igualdade nas eleições. Quanto a isso existem inúmeros exemplos: nos EUA o voto universal de fato só virou lei federal em 1965 – antes, a população negra ainda era, através de diversos mecanismos legais, impedida de votar em diversos estados; na França as mulheres só passaram a votar 1945; na Suíça as mulheres somente puderam votar em 1971; a Austrália só deu direito a voto às minorias aborígenes em 1962; Espanha só deu direito pleno de voto à sua população em 1978; Portugal, em 1975; no Brasil, somente com a Constituição Federal 1988 foi garantido o direito dos analfabetos ao voto; a Inglaterra só deu plenos direitos à população em 1928, com a conquista do voto feminino (DIAS, 2013). Ou seja, durante muito tempo, no interior da democracia capitalista (ou liberal burguesa),

A liberdade era apenas para quem tinha renda expressiva, nada para o homem comum e o pobre das fábricas, campos e usinas. Foi com resultado de intensas lutas de trabalhadores, liderados – é importante frisar – pela esquerda radical (comunistas, socialistas, anarquistas e sindicalistas em geral), que o voto, entre tantos outros direitos hoje “universais”, foi conquistado contra o poder capitalista dominante, fundando a democracia que pensamos hoje.

Assim, Dias (2013) é bastante contundente ao afirmar que

[...] o namoro entre capitalismo e democracia não passou de retórica ou sonho distante do trabalhismo. Um relacionamento de fachada, uma farsa encenada pelas classes políticas e os grupos econômicos dominantes, que assegura a alocação ótima de recursos e a maximização dos lucros empresariais que, em última instância, são os donos dos mandatos dos políticos.

A partir dessa constatação histórica do embate entre a universalização dos valores e direitos democráticos – concretos, não apenas como retórica – e o modo de produção capitalista, Santos (2013) afirma que, frente ao capital, sempre que necessário, os direitos democráticos conquistados a duras penas serão atacados. Quanto a essa realidade o autor aponta a necessidade de se criar uma democracia anticapitalista, que coloque explicitamente as contradições existentes entre capitalismo e democracia, que se proponha a tarefa da superação do capitalismo. Ou seja, analogamente às proposições de Mézaros à educação, uma democracia para além do capital.

A defesa radical da democracia deve levar em conta seu caráter de oposição ao modo de produção capitalista, ainda que este, eventualmente, ceda em alguns aspectos à luta popular por maior participação nos espaços de decisão e determinação do futuro coletivo. Assim, uma educação que se pretenda verdadeiramente democrática no interior da sociedade capitalista deve ter como tarefa o horizonte de superação do capitalismo, o que não se faz com iniciativas restritas a um pequeno grupo de pessoas, não se faz de maneira isolada e voluntarista. Dada a grandeza do desafio que se coloca, se faz necessária uma articulação entre os diversos setores da sociedade, o que, no caso específico da escola, pode ser realizado, em certa medida, com a aproximação da escola com a comunidade em que está inserida.

CAPÍTULO II. A ORIGEM DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: IDEIAS QUE INFLUENCIARAM SUA CONSTITUIÇÃO

Singer (1997) aponta que primeira Escola Democrática que se tem notícia data de meados do século XIX e se localizava na Rússia: Yásnaia-Poliana foi fundada e dirigida pelo escritor Leon Tolstoi em 1857. A escola era gratuita e se dedicava a atender os filhos dos camponeses pobres região e a condição precária em que viviam as famílias das crianças que frequentavam a escola as obrigava a deixar a escola para ajudar na colheita durante o verão. Muitos dos alunos abandonavam a escola para irem trabalhar tão logo aprendiam a ler e a escrever.

Tolstoi, bastante influenciado pelo pensamento do pensador Jean-Jacques Rousseau, se contrapunha ao tipo de ensino bastante comum desde o século XVIII, na Inglaterra, o chamado “ensino mútuo”. Nele vigorava uma lógica militar-industrial onde a ordenação das atividades era bastante rigorosa, objetivando intensificar e padronizar a utilização do tempo na escola. Para Tolstoi, tal modelo e outros comuns à época, que insistiam na ordem e na disciplina rigorosa, eram uma violência contra as crianças. O escritor acreditava que somente através da liberdade da criança no contato com o ensino, isto é, respeitando seus interesses e seu tempo, é possível desenvolver sujeitos responsáveis e construir uma ordem e autoridade autênticas:

Não obstante a autoridade do professor, o aluno teria sempre o direito de não frequentar a escola, e ainda que frequentando a escola, o de não escutar o professor [...]. À medida que as crianças se adiantam nos estudos, mais se estende o ensino e mais se impõe a necessidade de ordem. Portanto, em uma escola que se desenvolve normalmente e sem violência, quanto mais instruídos são os discípulos, mais capazes da ordem tornam-se eles, mais sentem eles mesmos a necessidade dela, e mais se estabelece a autoridade do professor (TOLSTOI, 1978, p. 20-21, apud SINGER, 1997).

Assim, a organização do espaço, dos conteúdos e do tempo de aprendizagem é algo secundário com relação ao interesse e aos conhecimentos apresentados pela criança. A organização no interior da escola surge em função das necessidades percebida pelo próprio aluno à medida que aprende, não de uma necessidade do educador. Com base em tal concepção e a partir da liberdade e dos interesses dos alunos a escola Yásnaia-Poliana organizava seu funcionamento e suas atividades.

A escola tinha cerca de 40 alunos, sendo que diariamente haviam por volta de 30 e era aberta a receber tanto meninas quanto meninos. Entretanto, estes últimos eram a imensa maioria, havendo somente quatro meninas. A escola contava também com quatro professores, que organizavam um cronograma de atividades semanais. Tais atividades eram entendidas mais como uma orientação aos estudos do que algo a ser rigorosamente seguido, sendo passíveis de serem cumpridas ou modificadas de acordo com os interesses dos estudantes.

Singer (1997) aponta ainda que nas salas de aula, os alunos tinham total liberdade para sentar onde quisessem. Não havia recriminações, castigos ou lição de casa. Os alunos também tinham liberdade para escolher os horários que frequentariam a escola, eram livres para chegar depois de iniciadas as atividades ou ir embora mais cedo. Algumas das aulas mais interessantes chegavam a durar até sete horas. As regras que existiam no interior da escola foram criadas livremente à medida que os alunos sentiam necessidade. No começo não havia distinção de período de aula e do intervalo para o recreio, nem tampouco divisão dos alunos por faixa etária e classe. Com o tempo os estudantes foram organizando seu tempo e os conteúdos a serem ministrados pelos professores.

No início, a avaliação da aprendizagem dos alunos era realizada através de notas, mas ao longo do tempo deixaram de ser usadas. A avaliação passou a ser então através de conversas com os professores ao final do dia. Nesse momento as crianças dialogavam com os professores acerca dos conteúdos presentes nas aulas, contavam o que haviam aprendido e também o que lhes havia despertado interesse. Passeios pelos bosques da região realizados na companhia do escritor Tolstoi era outra atividade bastante comum para as crianças em que conversavam sobre diversos assuntos⁹.

O contexto histórico que possibilitou o surgimento da Yásnaia-Poliana, na segunda metade do século XIX foi fundamental, pois era um momento de significativas mudanças em que “[...] a Europa vivia o início da Revolução Burguesa, que inspirava várias reformas na educação” (pág. 65). Entretanto, se por um lado a educação passava das mãos da Igreja para o Estado, que estimulava a laicidade e condenava as punições corporais e as repressões mais duras, por outro lado os alunos continuavam ocupando um lugar de grande passividade frente ao conhecimento, existindo ainda duras sanções disciplinares.

⁹ Quase como uma espécie de Escola Peripatética, tal como na Grécia antiga, onde os ensinamentos e estudos eram realizados ao ar livre, enquanto se caminhava.

Nesse período histórico também se faziam presentes os ideais do socialismo, que “[...] ao mesmo tempo [era] opositor e herdeiro da tradição burguesa” (p. 66). Isso fez com que se buscasse

[...] a radicalização das conquistas, ideais e práticas da instrução burguesa: universalidade, laicidade, gratuidade, renovação cultural, ênfase na temática do trabalho, desenvolvimento da compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico (p. 66).

O Socialismo, entretanto, por desejar a emancipação dos indivíduos com relação tanto à Igreja, quanto ao Estado, acabou perseguido por ambos. Sob a acusação de disseminarem ideias socialistas, essa perseguição implicou no fechamento de inúmeras escolas, entre elas a Yásnaia-Poliana.

Singer (1997) também aponta que “apesar da clara proximidade com os ideais do socialismo, a grande inspiração de Tolstoi para a construção de Yásnaia-Poliana, foi a obra do filósofo Jean-Jacques Rousseau [...]” (p. 67-68), tendo como compreensão que o principal elemento do processo de educação é a liberdade da criança, através do respeito à sua curiosidade e aos seu tempo de aprendizagem. Nesse sentido, a autora enfatiza que o que existe nas propostas de Rousseau “[...] é uma articulação complexa entre liberdade e responsabilidade, que por vezes chega a parecer ainda mais rigorosa do que o modelo de educação dominante” (p. 71). Assim, para Tolstoi não existe espaço para o castigo na educação e a organização das crianças se dá como efeito da própria liberdade, que cria situações que possibilitam que aos alunos criar suas regras, orientados por suas próprias necessidades. Ou seja, “na mesma linha de pensamento de Rousseau, Tolstoi acredita que a liberdade é a única forma de se atingir a perfeição de um sistema educativo” (p. 73).

Singer (1997) também aponta que as Escolas Democráticas, à medida que tem como valores fundamentais a liberdade e a responsabilidade e como objetivo busca a formação de pessoas mais autônomas, também se aproximam das experiências educativas anarquistas. Martins (2014), tomando por base as escolas anarquistas no Brasil do início do século XX, aponta que estas se pautavam pela “pedagogia racional libertária” e tinham como valores a “solidariedade, cooperação, igualdades e liberdade” (p.58), sendo a racionalidade e a liberdade “[...] princípios fundamentais para promover mudanças básicas na estrutura da sociedade e substituir o estado autoritário por um modo de cooperação entre indivíduos livres” (p. 59). A autora ainda afirma que

Os anarquistas preconizavam os métodos ativos [...]. Respeitavam a liberdade da criança, sua espontaneidade, as características de sua personalidade, sua independência, seu juízo e espírito crítico. Buscavam desenvolver as aptidões naturais dos educandos, de maneira que eles ampliassem suas potencialidades e, assim, tornar-se iam seres humanos plenos que atuariam em diferentes segmentos: artístico, produtivo e social (p. 59).

Nesse mesmo sentido, Pascal & Schwartz (2006), também apresentando algumas das experiências educacionais anarquistas do começo do século XX no Brasil, apontam que

A construção de uma nova sociedade apoiava-se, em grande parte, nas ideias de uma educação nova, feita em outras bases e valores, tais como o respeito à liberdade, à individualidade e, sobretudo, à criança. A pedagogia anarquista acusava a escola oficial de reproduzir os interesses da Igreja e do Estado, enquanto promovia uma renovação dos métodos e valores. [...] Nas salas de aula das escolas anarquistas o respeito à liberdade estava configurado para ambos os sexos e para todas as classes sociais. Nesta época, isto representava uma contestação à educação do período, baseada em preconceitos, estereótipos, dogmas e castigos (p.105).

A partir dos trechos acima ficam claras as semelhanças entre as Escolas Democráticas e a Pedagogia Libertária, tanto no que diz respeito aos valores defendidos, quanto com relação à perseguição sofrida e o caráter contra-hegemônico de ambas¹⁰.

Além das convergências com o a Pedagogia Libertária e outras influencias acima apresentadas, as chamadas Escolas Democráticas são também comumente relacionadas a um movimento mais amplo chamado “Escola Nova”. Ambos surgem a partir da crítica à pedagogia tradicional, defendendo que a criança tenha um papel central no processo educativo, entretanto, o movimento da Escola Nova acabou trilhando um caminho próprio que não foi seguido pelas Escolas Democráticas (SINGER 1997).

O movimento Escola Nova, que teve início no final do século XIX e início do século XX, surgiu como crítica ao modelo da pedagogia tradicional e, a partir das contribuições do campo da Psicologia, passou a levar em conta outros elementos no processo educacional. Assim, tal movimento defendia a necessidade de se colocar a criança como centro do processo educativo – a partir de quem tal processo deve ser organizado –, levando em conta seus interesses. Com isso, tal movimento se orientava por uma ideia de educação flexível em que a

¹⁰ Porém, Singer (1997) aponta que, apesar de as duas propostas pedagógicas se aproximarem e guardarem semelhanças, os educadores que ela estudou não fazem menção direta da influência de pensadores e ideias anarquistas.

escola, ao invés de buscar adaptar o aluno a uma estrutura rígida de funcionamento para promover o desenvolvimento e a disciplina, como faz a educação tradicional, busca a estratégia de adaptar-se aos alunos para educar. Assim, as relações interpessoais entre professor e alunos ocupam papel importante no desenvolvimento da atividade educativa, privilegiando-se, portanto, a existência de pequenos grupos, onde o professor, por meio de materiais didáticos diversos, buscaria auxiliar a criança a aprender, sempre tendo claro o seu próprio interesse; “em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido” (SAVIANI, 2001, p. 9).

Entretanto, Saviani (2001) aponta¹¹ que tal proposta pedagógica implicaria em grandes mudanças no âmbito organizacional escolar. Isso, por sua vez, resultaria em custos muito elevados, fator impeditivo para que a experiência da Pedagogia Nova fosse generalizada para todo o sistema escolar, restringindo-se apenas a algumas iniciativas de caráter experimental. Ainda assim, o ideário escolanovista continuou a ser propagado, tendo influenciado professores da rede escolar tradicional, o que resultou no “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos” (p. 10), causando impactos muito negativos para a educação pública e acabou por “rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares” (p. 10). Assim, tais críticas apresentam importantes elementos a serem levados em consideração acerca das Escolas Democráticas.

2.1. Escolas Democráticas e a concepção de Vigotski sobre desenvolvimento

A prematura morte de Vigotski, aos 37 anos, em decorrência da tuberculose, dá à sua obra um caráter de inacabamento, em que muitas ideias fecundas foram apresentadas sem ter tido tempo de serem devidamente aprofundadas e desenvolvidas. Porém, é importante destacar que

¹¹ Tais críticas, ainda que digam respeito à Escola Nova e ainda que as Escolas Democráticas tenham se distanciado desse movimento, são importantes à medida que podem indicar aspectos problemáticos da primeira que ainda se fazem presente na segunda.

[...] ele teve uma intenção bastante clara, qual seja, a de construir uma psicologia enraizada no materialismo dialético e no materialismo histórico (MARTINS, 2010, p. 344).

Nesse sentido, em diversos momentos o autor recorre a Marx e Engels para sustentar sua concepção de humano, sobretudo com relação à compreensão materialista, em que enfatiza que são as condições materiais que determinam a consciência e não o contrário. No texto “A transformação socialista do Homem”, por exemplo, o autor vai afirmar que “nós temos que proceder da suposição básica que a produção intelectual é determinada pela forma de produção material” (VIGOTSKI, 2004). Porém, mais do que apenas se basear em tais autores, Vigotski vai aprofundar tal compreensão com suas elaborações sobre o desenvolvimento humano.

Para o presente texto escolhemos a noção de Zona de Desenvolvimento Próximo como recorte para apresentar a compreensão de Vigotski sobre o desenvolvimento. De modo simplificado, a chamada Zona de Desenvolvimento Próximo aponta, na criança, não o desenvolvimento real, que já está consolidado, mas sim aquele desenvolvimento que está na iminência de acontecer (VIGOTSKI, 2006a).

Vigotski vai apresentar o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo a partir da discussão sobre periodização do desenvolvimento infantil e, em debate com as ideias de sua época, vai apresentar a seguinte síntese:

Podemos reducir todas las teorías del desarrollo infantil a dos concepciones fundamentales. Según una de ellas, el desarrollo no es más que la realización, el cambio y las combinaciones de las capacidades innatas. No surge nada de nuevo a excepción del crecimiento, despliegue e reagrupación de los elementos dados desde el principio. Para la otra concepción, el desarrollo es un proceso continuo de automovimiento, que se distingue, em primer lugar, por la permanente aparición y formación de lo nuevo, no existente en estádios anteriores. Ese punto de vista sabe captar en el desarrollo algo esencial para la comprensión dialéctica del proceso (VIGOTSKI, 2006a, p. 254).

A noção de que algo novo se constitui nas mudanças de fase pelas quais as crianças passam, algo que não estava previsto, mas que irá se constituir a partir de determinadas condições é fundamental para a compreensão que o autor apresenta. Assim, a partir da interrogação a respeito de princípios devem estruturar tal periodização, o autor vai afirmar que

Sabemos ya donde buscar su verdadero fundamento: hay que buscarlo en los cambios internos del propio desarrollo; tan sólo los virajes y giros de su curso pueden proporcionarnos una base sólida para determinar los principales períodos de formación de la personalidad del niño que llamamos edad (VIGOTSKI, 2006a, p. 254).

Portanto, é a partir dessas transformações internas e das novas formações presentes em cada período que é possível determinar o essencial de cada idade de modo a proceder com uma adequada periodização da infância. Ainda que a as transformações internas sejam o central para a periodização infantil é importante destacar que a noção que o autor apresenta de “transformações internas” não ocorre de maneira isolada, ou de modo independente do meio em que a criança se encontra. Vigotski defende que o desenvolvimento deve ser considerado como um processo “que se distingue por la unidad de lo material y lo psíquico, de lo social y lo personal” (VIGOTSKI, 2006a, p. 254). Ou seja, aponta que para a compreensão adequada do desenvolvimento infantil não se deve tomar a criança de modo abstrato e isolado, mas sim a partir de suas relações com o meio em que vive. Desse modo, tal proposta de periodização leva em conta as transformações psíquicas e as relações da criança com seu meio.

Vigotski também aponta que ainda que tais transformações, bem como uma determinada maneira de compreendê-las, seja central, isso não é o suficiente para a tarefa de periodização, sendo necessário o conhecimento sobre a dinâmica de cada idade, assim como a dinâmica da passagem de uma idade à outra. Nesse sentido, o autor diferencia dois momentos distintos de desenvolvimento, os momentos estáveis e os momentos de crise.

Nos momentos estáveis o desenvolvimento ocorre de modo vagaroso e gradual, a personalidade da criança se transforma lentamente e de modo quase imperceptível. Porém, quando comparados os períodos iniciais e finais de tal fase de desenvolvimento, é possível notar diferenças. Além disso, os momentos estáveis predominam no desenvolvimento infantil, sendo que as fases estáveis costumam se estender por alguns anos. Os momentos de crise, por sua vez, possuem traços opostos aos períodos estáveis. As transformações ocorrem em um curto período de tempo, no período de meses, de modo brusco. Vigotski chega inclusive a falar em “modificaciones y rupturas em la personalidad del niño” e que “recuerda un curso de acontecimientos revolucionários tanto por el ritmo de los câmbios como por el significado de los mismo” (VIGOTSKI, 2006a, p. 255).

Vigotski apresenta que os autores de seu tempo não deram a devida atenção a tais períodos, nem chegaram a construir elaborações que levassem o período de crise em conta nas

sistematizações gerias sobre o desenvolvimento infantil. Muitos chegaram a considerar os períodos de crise como algo da ordem da enfermidade, do adoecimento. Entretanto o autor vai defender o contrário, justamente que os períodos de crise tem íntima relação com o desenvolvimento.

Assim, o autor aponta três peculiaridades comuns aos momentos de crise. A primeira delas é que tais períodos se iniciam de modo imperceptível, sendo difícil estabelecer com precisão seu momento de início e fim. Por outro lado, há nesses períodos um momento em que a crise se torna bruscamente mais aguda. Isto costuma ocorrer aproximadamente no que seria a metade de tais períodos.

A segunda peculiaridade é justamente aquela que torna os períodos de crise mais evidentes, pois em tais períodos a criança apresenta uma diminuição no rendimento escolar e se torna muito mais difícil de educar e, geralmente, ocorrem conflitos com as pessoas ao redor. Vigotski aponta que as condições externas à criança tem impactos concretos no modo como se desenvolve seu período de crise, entretanto, os estudos apontam que é a própria lógica interna do desenvolvimento que “provoca la necesidad de dichos períodos críticos, de viraje, en la vida del niño y no la presencia o la ausencia de condiciones específicas exteriores” (VIGOTSKI, 2006a, p. 256 e 257). E, ainda que existam variações do grau da crise entre uma criança e outra, se compararmos a mesma criança nos períodos estáveis de desenvolvimento – isto é, nos períodos anteriores e posteriores à crise – com os períodos de crise será possível notar uma diferença no rendimento escolar no sentido da redução do ritmo nos períodos de crise.

A terceira peculiaridade dos momentos de crise é seu caráter positivo. Ao contrário do que pensavam muitos em sua época, Vigotski destaca o período de crise como algo positivo, e resgata que após todos os períodos de crise existem grandes avanços no desenvolvimento, decorrentes justamente das transformações do funcionamento que prevalecia no período estável imediatamente anterior aos momentos de crise. O autor afirma que a vida é constituída de momentos de criação e extinção e o mesmo ocorre com o desenvolvimento humano, sendo que os períodos de crise concentram os momentos de extinção do velho funcionamento para a emergência do novo.

Como Vigotski afirma que “el criterio fundamental, a nuestro juicio, para classificar el desarrollo infantil en diversas edades es justamente la formación nueva (VIGOTSKI, 2006a, p.

260) os períodos de crise passam a ser centrais em sua compreensão sobre o desenvolvimento humano, enfatizando mais uma vez o caráter revolucionário do desenvolvimento humano:

Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estágio a outro no se realiza por via evolutiva, sino revolucionária (VIGOTSKI, 2006a, p. 258).

Cabe apontar, apenas a título de curiosidade, sem entrar nas características específicas de cada idade, a proposta de Vigotski para periodização do desenvolvimento humano:

Crisis postnatal; Primer año (dos meses – un año); Crisis de un año; Infância temprana (un año – três años); Crisis de três años; Edad pré-escolar (três años – siete años); Crisis de siete años; Edad escolar (ocho años – doce años); Crisis de trece años; Pubertad (catorce años – dieciocho años); Crisis de los diecisiete años (VIGOTSKI, 2006a, p. 261).

A partir de tal compreensão sobre a periodização do desenvolvimento apresentadas acima, Vigotski apresenta sua compreensão sobre a estrutura de a dinâmica das idades. Para o autor, em cada idade o processo de desenvolvimento de se constitui de modo único, com uma estrutura determinada, como uma totalidade. Ao mesmo tempo, leis que regem a formação de tal estrutura também operam sobre a estrutura e o curso de cada processo de desenvolvimento em particular, constitutivo do todo.

Outro aspecto importante a ser destacado com relação à estrutura e a dinâmica do desenvolvimento é a questão do papel que desempenha o meio social. Como apresentado acima, no que tange as questões do desenvolvimento, o social deve ser compreendido em unidade com o pessoal, ou seja, devem ser compreendidos como intimamente relacionados no processo de desenvolvimento. O autor ainda afirma que

La situación social del desarrollo es el punto de partida para todo los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente de desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual. Por tanto, la primeira cuestión que debemos resolver, al estudiar la dinámica de alguna edad, es aclarar la situación social de desarrollo. [...] No debemos olvidar que la situación social del desarrollo no es más que el sistema de relaciones del niño de una edad dada y la realidad social; si el niño há cambiado de manera radical, es inevitable que esas relaciones se reestructuren (VIGOTSKI, 2006a, p. 264 e 265).

Com isso fica claro que o social é tomado como ponto de partida e referência para compreender a dinâmica das transformações presentes no processo de desenvolvimento tal como Vigotski compreende. Além disso, a ação do meio social sobre a criança não é unidirecional, é relativo à própria criança, de modo que a medida que esta passa por transformação a relação do meio com a criança se modifica. Portanto, entender o desenvolvimento como unidade entre o social e o pessoal é entender que estes se afetam mutuamente, que modificações em um deles produz modificações no outro.

A reestruturação das relações sociais durante o período de desenvolvimento é justamente aquilo que Vigotski aponta com sendo o conteúdo principal dos períodos de crise. Com isso, afirma que a lei fundamental sobre as dinâmicas das idades consiste no fato que

[...] las fuerzas que mueven el desarrollo del niño en una u otra edad, acaban por negar y destruir la propia base de desarrollo de toda edad, determinando, con la necesidad interna, el fin de la situación social del desarrollo, el fin de la etapa dada del desarrollo y el paso al siguiente, o al superior período de edad (VIGOTSKI, 2006a, p. 265).

Para além das dinâmicas internas do desenvolvimento humano e sua periodização, Vigotski aponta que a capacidade de realizar um diagnóstico que indique em que momento do desenvolvimento a criança se encontra é outro importante elemento, como indicam os trechos a seguir

El problema de la edad, además de ser el principal para toda la psicología infantil es, al mismo tiempo, la clave para todas las cuestiones prácticas. Está directa y estrechamente vinculado con el diagnóstico del desarrollo en las diversas edades del niño. [...] Establecer el nivel real de desarrollo es una tarea esencial e indispensable para la solución de todas las cuestiones prácticas relacionadas con la educación y el aprendizaje del niño (VIGOTSKI, 2006a, p. 265 e 266).

Ou seja, o que autor aponta é que para exercermos o papel educativo, para dar conta das questões da aprendizagem relativas ao desenvolvimento, é de significativa importância saber em que momento do desenvolvimento a criança se encontra para então poder atuar de maneira adequada a tal desenvolvimento. Por outro lado, esse deve ser apenas o primeiro passo, apenas um primeiro movimento de aproximação para melhor compreender a criança em seu nível de desenvolvimento.

O autor aponta que em sua época o principal meio desenvolvido para acessar o que ele chama de nível de desenvolvimento real eram os testes padronizados. Tais testes são compostos de diversas questões apresentadas em ordem crescente de dificuldade. Assim, a

criança vai resolvendo cada questão até o momento em que não consegue seguir adiante. Com isso cria-se uma padronização do índice de respostas e se estabelece uma correlação entre o período de desenvolvimento e o número de acertos. Entretanto, Vigotski aponta que com um auxílio sistemático a criança é capaz de ir além do ponto em que parou, e que a capacidade que a criança tem de “imitar” a partir do auxílio tem relação com seu nível de desenvolvimento. Com isso o autor afirma que a

[...] capacidad de imitar operaciones intelectuales no es ilimitada, sino que se modifica con estricta regularidad en consonancia con el curso de su desarrollo mental, de modo que en cada etapa de edad existe para el niño una determinada zona de imitación intelectual relacionada con el nivel real de desarrollo. Al hablar de la imitación racional, basada em la comprensión de la operación intelectual que se imita. Es decir, por una parte restringios el significado del término, lo referimos unicamente a la esfera de operaciones más o menos diretamente relacionadas con la actividad racional del niño y, por outra, ampliamos el significado del término, empleando la palabra ‘imitación’, aplicando a toda actividad que el niño no realiza por sí solo, sino en colaboración con un adulto u otros niños. Todo cuanto un niño no es capaz de realizar por sí mismo, pero puede aprender bajo la dirección o la colaboración del adulto o con la ayuda de preguntas orientativas, es incluido por nosotros em el área de la imitación (VIGOTSKI, 2006a, p. 268).

Assim, não só as tarefas que a criança realiza de forma solitária apresentam elementos indicativos do desenvolvimento, mas as tarefas que a criança consegue realizar com auxílio também passam a ser de grande importância, sendo que, mesmo com colaboração, em diferentes momentos do desenvolvimento a criança vai apresentar diferentes capacidades para realizar uma tarefa. Assim, o autor propõe que, ao submeter a criança à resolução de tarefas que ela não possui condições de realizar sozinha, auxiliando-a por meio de estratégias colaborativas determinadas, é possível, por meio do resultado obtido pela criança, ter uma indicação do seu desenvolvimento, no sentido de sabermos o quanto esta supera a própria idade se for auxiliada. Com isso, é possível determinar a dimensão do desenvolvimento que está na iminência de ocorrer, aquelas capacidades que a criança está na iminência de conseguir apresentar por conta própria.

Un auténtico diagnóstico del desarrollo no sólo debe abarcar los ciclos ya culminados del desarrollo, no sólo sus frutos, sino también los procesos em fase de maduración. [...] quando esclarecemos las posibilidades del niño para realizar la prueba em colaboración, establecemos al mismo tempo el área de sus funciones intelectuales em el processo de maduración que darán sus frutos em el próximo estágio del desarrollo; de ese modo llegamos a precisar el nivel real de su desarrollo intelectual (VIGOTSKI, 2006a, p. 266, 267 e 268).

Ou seja, de certo modo o autor, ao indicar que o “autêntico” diagnóstico deve ser abrangente, abarcar elementos do desenvolvimento que ainda estão em vias de se realizar, também aponta algumas das limitações ao se tomar o teste psicométrico com indicativo do desenvolvimento humano¹².

Além disso, para autor essa diferença entre o desenvolvimento que a criança alcançou – portanto as tarefas que ela possui condições de realizar de maneira autônoma e independente – e as habilidades que estão na iminência de serem desenvolvidas – aquelas que são acessíveis através da atividade que a criança realiza mediada pela colaboração de um adulto ou outra criança mais desenvolvida – é justamente o que caracteriza a Zona de Desenvolvimento Próximo. Ou, nas palavras do autor; “la esfera de los procesos inmaduros, pero en vía de maduración, configura la zona de desarrollo próximo del niño” (Vigotski tomo 4 pág 268). Assim, articulando tal noção com a compreensão que autor apresenta sobre o meio social, sobre as relações que a criança estabelece ao longo de seu desenvolvimento, temos que

El origen inmediato del desarrollo de las propiedades individuales, internas, de la personalidad del niño el la colaboración (damos a esa palabra el más amplio de los sentidos) con otras personas (VIGOTSKI, 2006a, p. 270).

Esse elemento da colaboração como fator significativo no processo de desenvolvimento infantil é de fundamental importância para a educação. Isto porque, como assinala o autor, é no âmbito da relação que o indivíduo vai se desenvolver, assim cabe à educação estruturar uma relação que promova desenvolvimento, sendo para isso necessário um bom diagnóstico, uma boa compreensão do qual momento do desenvolvimento a criança se encontra, quais habilidades ela apresenta e quais habilidades está na iminência de apresentar.

Por fim, outro elemento a ser levado em consideração na compreensão de desenvolvimento apresentada por Vigotski é a compreensão da existência de um período ótimo para a aprendizagem. Do mesmo modo que certos conteúdos são impraticáveis de serem ensinados para crianças muito novas, se elas forem muito velhas também haverá dificuldades, nas palavras do autor : “Una enseñanza demasiado tardía resulta igual de difícil y poco fructífera para el niño que la demasiada temprana” (VIGOTSKI, 2006a, p. 270). De

¹² M.H.S. Patto em “Para uma crítica da razão psicométrica” apresenta uma crítica a partir do marco teórico do materialismo histórico, dos aspectos epistemológicos e políticos do psicodiagnóstico através dos testes.

acordo com o autor, isso ocorre porque o ensino e a aprendizagem se apoiam tanto naquelas funções que estão maduras, como naquelas que estão ainda amadurecendo. O autor afirma que

[...] la enseñanza se apoya no tanto en las funciones y propiedades ya maduras del niño como en aquellas que están madurando. El período de maduración de las funciones correspondientes es el más propicio u óptimo para el tipo adecuado de aprendizaje. Y se comprende si tomamos en cuenta el hecho de que el niño se va desarrollando a lo largo del próprio proceso de aprendizaje, y no termina un determinado ciclo de desarrollo. El maestro no enseña al niño lo que éste sabe hacer por sí mismo, sino aquello que no sabe, pero que puede hacer si le enseñan y dirigen. El propio processo de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos y constituye un caso particular de interacción de formas ideales y efectivas que mencionamos antes como una de las leyes más generales del desarrollo social del niño (VIGOTSKI, 2006a, p. 271).

Assim,

[...] ya ahora debe ser evidente para nosotros que como el aprendizaje se apoya en processos inmaduros, pero en vías de maduración, y como toda la esfera de dichos procesos está incluida en la zona de desarrollo próximo, los plazos óptimos de aprendizaje, tanto para el conjunto de los niños, como para cada uno de ellos, se determinan en cada edad por la zona de desarrollo próximo. **Por está razón tiene tanta importância práctica la zona de desarrollo próximo** (VIGOTSKI, 2006a, p. 271, grifo nosso).

Com base nessa breve apresentação sobre a noção de Zona de Desenvolvimento Próximo, bem como alguns elementos que constituem a compreensão que Vigotski apresenta a respeito do desenvolvimento humano, prosseguimos para algumas considerações a respeito das Escolas Democráticas.

2.1.1. Pensar as Escolas Democráticas à luz das contribuições de Vigotski

Frente ao exposto sobre o desenvolvimento humano na compreensão de Vigotski e sobre as Escolas Democráticas, é possível estabelecer algumas relações.

A primeira delas diz respeito ao papel do professor na educação. Para Vigotski o professor possui fundamental importância para o processo de desenvolvimento infantil, e através de uma correta compreensão de como tal processo ocorre – suas dinâmicas e estrutura – ele pode preparar atividades adequadas para cada momento de modo a potencializar o máximo o desenvolvimento da criança. De acordo com Martins (2010) Vigotski aponta que o

único fator educativo é o meio (sendo este entendido em sua complexidade, como apresentado anteriormente) e que, portanto, o professor deve atuar como um organizador de tal meio. Nesse sentido, o professor deve ajudar o aluno “a caminhar com as próprias pernas”.

Assim, as Escolas Democráticas, pelo menos em tese, apresentam melhores condições para realizar tal tarefa do que o modelo educacional tradicional. Neste último, ao longo de todo o processo de escolarização, os professores dão uma aula geral para toda uma turma e – sobretudo no caso do Brasil em que muitas escolas contam com um elevado número de alunos por sala – fica difícil dar conta das especificidades de cada aluno. Por outro lado, as Escolas Democráticas funcionam de tal modo que um professor tem melhores condições de acompanhar um aluno e cada aluno possui a liberdade para estudar no seu ritmo e a partir dos seus interesses. O que parece indicar maior possibilidade para organizar o ensino de acordo com os períodos do desenvolvimento de cada estudante.

Sobre o ritmo de cada aluno, ainda que estes tenham maior liberdade frente aos conteúdos, o professor desempenha um papel importante na manutenção de tal ritmo. Dito de modo simples, ainda o estudante tenha seu ritmo respeitado, o professor também irá auxiliá-lo para a manutenção de um ritmo adequado de aprendizagem. Nesse sentido, ao comentar sobre a Escola da Ponte (grande inspiração para as experiências educacionais do mesmo tipo no Brasil) Groppa e Sayão (2004) apontam que manutenção do cotidiano democrático se deve ao fato de que “a assimetria entre os lugares de professor e de aluno está totalmente preservada” (p. 26). Os autores apontam que existência da assimetria presente na relação aluno-professor permite ao professor atuar, quando necessário, para conter eventuais excessos dos alunos, cobrar responsabilidades assumidas, ou exigir concentração e esforço para a realização das tarefas; e, ainda que possua liberdade para escolher o que estudar, o aluno não pode escolher não estudar. Essas condições possibilitam ao professor a clareza do seu papel e isso possibilita que este atue para a superação de eventuais dificuldades.

Outro importante elemento que as Escolas Democráticas trazem é a ruptura com a lógica de classes de aula. Sobre a experiência da Escola da Ponte, Groppa e Sayão (2004) apontam que com a ruptura da lógica de classes “[...] a equipe docente passou a ser responsável indistintamente pelo desenvolvimento e acompanhamento do coletivo dos alunos” (p. 25). O que mostra mais uma dimensão dessa lógica de funcionamento que aposta no trabalho realizado coletivamente e rompe com a lógica de isolamento do professor, sozinho em sua classe e responsável por ela, presente na educação tradicional. Assim, esse

funcionamento mais coletivo dos professores em conjunto com uma maior flexibilidade do ensino possibilita um maior conhecimento sobre cada aluno, o que pode atuar favoravelmente quando utilizado para melhor atender as necessidades do desenvolvimento de cada criança.

Com relação à educação, Martins (2010) aponta que para Vigotski as instituições escolares devem desenvolver processos educativos estreitamente vinculados com a vida em sociedade, “[...] só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo” (VIGOTSKI, 2004a apud MARTINS, 2010). Uma das reclamações mais comuns por parte dos alunos da educação tradicional, sobretudo os mais velhos é de que justamente aquilo que é ensinado nas escolas é distante de sua realidade e, portanto, os alunos não vem muito sentido para aquilo que estão estudando. No máximo, às vezes são capazes de dar um sentido instrumental para o que aprendem, utilizando o conteúdo para se formar, ou passar no vestibular, e, uma vez cumpridas tais metas, aquilo que foi aprendido deixa de ter importância e é esquecido.

As Escolas Democráticas, por sua vez, ao apresentarem um modelo pedagógico mais flexível, possibilitam que os alunos busquem conhecimentos mais articulados com as suas vidas. Um risco que se corre é justamente o estudante ficar fechado em conhecimentos e conteúdos que já sabe e domina. Nesse sentido, é imprescindível uma atuação ativa por parte do professor, o que vai possibilitar o aluno ir além de si mesmo, e se desenvolver de fato.

Coma relação à vida e a educação, Martins (2010) afirma que

[...] a vida – sob uma perspectiva dialética – se revela como um sistema de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento (p. 354).

Tal colocação se relaciona com o modo com que Vigotski compreende a relação entre vida e educação, no sentido de que no contexto da revolução socialista o papel da educação se amplia enormemente de modo que passa estar ligado a própria criação, na própria vida, de uma orientação para a educação. Com isso Vigotski ainda afirma que

a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam. **Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida** (VIGOTSKI, 2004a apud MARTINS, 2010, p. 354, grifo nosso).

Levando-se em conta que vivemos em uma sociedade capitalista, é possível uma compreensão que, embora diferente da compreensão original do autor, dado seu contexto

distinto, pode se articular de uma forma coerente com o seu pensamento. No nosso contexto, é possível compreender tal frase no sentido da superação do capitalismo. Diversos autores fizeram a crítica dos impactos negativos que o capitalismo tem sobre a educação, inclusive o próprio Vigotski (2004) aponta que a divisão do trabalho no capitalismo acaba por produzir a divisão entre trabalho físico e trabalho intelectual e que isso traz consequências negativas para o desenvolvimento do espírito humano.

Assim, o autor enxerga na educação politécnica de seu tempo uma importante estratégia para articular a ciência e o desenvolvimento intelectual com o conhecimento prático, técnico, e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho. As Escolas Democráticas – que se encontram submetidas às contradições do capitalismo – talvez estejam distantes do que Vigotski vislumbrava para a educação, mas ainda assim, quando comparadas com o modelo educacional tradicional, apontam uma maior possibilidade no desenvolvimento de diferentes atividades. Muitos dos exemplos de Escolas Democráticas citadas acima buscavam promover um conhecimento e desenvolvimento que vai muito além daquele que as escolas tradicionais promovem¹³.

Além dos aspectos que se apresentam como potentes para o desenvolvimento nas propostas presentes nas Escolas Pedagógicas, existem também elementos a serem criticados. Nesse sentido, Snyders (2001) aponta que as pedagogias não-diretivas – o que inclui a escola Summerhill – apresentam uma importante crítica à educação tradicional ao denunciar o seu caráter autoritário e propor uma educação mais progressista, centrada na liberdade do aluno. Entretanto, o autor destaca que tal proposta pedagógica acaba incorrendo no mesmo erro que critica. Sua proposta, que se pretende progressista, acaba sendo uma educação conservadora.

Ao realizar uma educação que, de acordo com o autor, é essencialmente espontaneísta, não-diretiva, ela não faz contraposição às ideias hegemônicas presentes na sociedade. Tais ideias acabam determinando em grande parte a formação do aluno, ou seja, ao criar uma proposta pedagógica que seja aberta ao aluno mas sem um horizonte explícito, o que ocupa o espaço deixado pela educação são justamente os valores e princípios que predominam em nossa sociedade capitalista. Assim, o autor aponta que o autoritarismo na educação é grave e deve ser combatido, mas ao colocar uma prática pedagógica que não seja crítica – com um

¹³ Apenas a título de exemplo, no Projeto Âncora existe uma oficina dentro da escola, que permite às crianças trabalhar em projetos diversos, e na escola de Summerhill existiam oficinas de costuras.

horizonte claro de luta contra as opressões presentes no sistema capitalista – acaba por reproduzir as opressões presentes na sociedade¹⁴.

Outro importante elemento passível de crítica à luz das compreensões trazidas por Vigotski são as ideias de dois importantes autores, cujas elaborações serviram de base e deram origem as Escolas Democráticas e, em certa medida ainda, servem de inspiração para tais práticas: Rousseau e Tolstói. Vigotski (2004), no interior de sua discussão sobre o modo negativo como o capitalismo impacta o desenvolvimento humano em decorrência do modo como seu processo de produção está organizado, vai apontar que tais autores também identificaram os efeitos negativos do progresso da civilização. Entretanto, vão divergir diametralmente com relação ao sentido que devemos buscar – dada a condição degradante que se apresenta de modo cada vez mais acentuado. Vigotski (2004) afirma que

Enquanto observadores dos efeitos incapacitantes do processo de progresso da civilização sobre os seres humanos, filósofos como Rousseau e Tolstói não puderam ver nenhuma outra solução que um retorno à integralidade e pureza da natureza humana. De acordo com Tolstói, nosso ideal não está à nossa frente, mas atrás de nós. Neste sentido, do ponto de vista deste romantismo reacionário, os períodos primitivos de desenvolvimento da sociedade humana apresentam-se com aquele ideal que a humanidade deveria estar perseguindo. Realmente, uma análise mais profunda das tendências econômicas e históricas que regulam o desenvolvimento do capitalismo mostra que este processo de mutilação da natureza humana, acima discutida, é inerente não só ao crescimento da indústria de grande escala, mas à específica forma de organização da sociedade capitalista.

Em certo sentido Rousseau e Tolstói estão certos, uma vez que as condições pioram a medida que o capitalismo se desenvolve. Assim, Vigotski continua

A mais fundamental contradição em toda esta estrutura social consiste no fato que dentro dela, sob pressão inexorável, estão evoluindo forças para sua destruição, e estão sendo criadas as precondições para a substituição por uma nova ordem baseada na ausência da exploração do homem pelo homem. Mais de uma vez, Marx demonstra como o trabalho, ou a indústria de larga escala, em si mesmos, não levam necessariamente à mutilação da natureza humana, como um seguidor de Rousseau ou Tolstói assumiria, mas, pelo contrário, *contêm dentro de si mesmo possibilidades infinitas para o desenvolvimento da personalidade humana* (destaque do autor).

O caminho apontado por Vigotski é diametralmente oposto ao da compreensão de Rousseau e Tolstói. Enquanto os últimos trazem uma ideia de retorno ao passado ideal,

¹⁴ Cabe retomar que no caso das instituições brasileiras apresentadas parece predominar uma compreensão mais crítica da educação, tendo clareza que o professor deve ter uma atuação mais diretiva, como defendem Groppa e Sayão (2004), conforme apresentados acima no texto.

Vigotski vai apontar para a necessidade de superação do capitalismo e emancipação da humanidade para que todos possam desfrutar dos desenvolvimentos conquistados.

Assim, as considerações apresentadas apontam que as Escolas Democráticas, quando comparadas com a educação tradicional, possuem grandes avanços e também apresentam bastante potencial para o desenvolvimento de ideias relacionadas com as contribuições de Vigotski. Porém, cabe ressaltar que vivemos em uma sociedade capitalista, que imprime também suas contradições na educação.

2.2. Escolas Democráticas no Brasil e no mundo

Além da primeira Escola Democrática que se tem notícia e que teve origem em meados do século XIX, Yasnáia-Polyana, houve durante o século XX outras importantes experiências dessa ordem realizadas em diversos países e que acabaram servindo também de inspiração para iniciativas brasileiras mais recentes (no século XXI). Ao longo do século XX existiram: Summerhill, atualmente localizada na Inglaterra; Escola da Ponte, em Portugal; e a Escola Democrática de Hadera, em Israel. Todas elas encontram-se ainda em atividade. Tais experiências inspiraram a criação de algumas Escolas Democráticas no Brasil como o Projeto Âncora, na cidade de Cotia, a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, na cidade de São Paulo e a Escola Municipal Antônio José Ramos, em Santo Antônio do Pinhal – todas estas são escolas públicas localizadas no estado de São Paulo.

A seguir apresentamos algumas dessas iniciativas.

2.2.1. Summerhill

A escola Summerhill é apontada por Singer como sendo a Escola Democrática mais famosa e também “[...] o resultado mais radical do movimento de reforma escolar que se fortaleceu na Europa após o fim da Primeira Guerra” (1997, pág. 99). O movimento de reforma apontado no trecho anterior foi, sobretudo, o movimento da Escola Nova. Summerhill foi fundada por Alexander Sutherland Neill que também atuou como diretor até o seu

falecimento, em 1973. Apesar de receber seu nome definitivo apenas em 1924, quando Neil e a escola se instalaram na Inglaterra, a escola foi fundada em 1921, na Alemanha. Porém, a deterioração da situação política alemã obrigou Neil a mudar-se com a escola e alguns alunos para a Áustria, onde receberam novos alunos e professores. Posteriormente, em 1924, a falência do banco onde Neil matinha suas economias o obrigou a mudar-se novamente, dessa vez para a Inglaterra onde, apesar de ter mudado algumas vezes de localização, permanece em funcionamento até hoje.

Singer (1997), a partir de uma visita à escola, apresenta uma descrição das atividades desenvolvidas em Summerhill e suas estruturas, e relata que a escola possui por volta de setenta alunos, número que vem se mantendo desde os anos 30. Além da sede, uma casa do século XIX, onde há dormitórios e um salão, a escola conta com outras instalações construídas ao redor da casa com o passar dos anos. Existem quadras de tênis e vôlei, uma marcenaria (que possui um quarto escuro para fotografias), biblioteca, laboratório, barracões que funcionam como dormitórios e algumas casas onde moram os professores e que são utilizadas para estes darem suas aulas.

Os alunos variam de cinco a dezessete anos, sendo treze anos a idade máxima para serem admitidos na escola. Durante o período em que Neill era diretor a escola funcionava no regime de internato, posteriormente passou a aceitar também alunos que comparecem diariamente à escola. Para os internos mais novos são permitidas visitas dos pais e parentes durante os finais de semana, enquanto que para os mais velhos as visitas dos pais são restritas a duas por trimestre.

Os estudantes são divididos por faixa etária, o que determina a utilização das instalações. Entre cinco e sete anos são chamados de *San Kids*, nessa fase meninos e meninas moram nos dormitórios da sede e dormem juntos. Além disso, conta com a ajuda de adultos chamados *houseparents*, que cuidam de sua saúde, lhes dão banho e contam histórias na hora de dormir. Entre oito e dez anos são chamados de *Cottage Kids*, nessa fase meninos e meninas dormem em quartos separados, em grupos de até cinco crianças, também contam com a presença de *houseparents*. Entre doze e catorze anos são chamados *Shack Boys* os meninos e *Shack Girls* as meninas, que moram em barracões espalhados pelo terreno em quartos para duas pessoas. Por último, aqueles entre quinze e dezessete anos, chamados *Carriage Boys* e *Carriage Girl*, vivem em quartos individuais.

As regras comunitárias são decididas por uma assembleia geral em que todos podem participar e as decisões são tomadas pela maioria, sendo que algumas questões como a proibição do uso de drogas e álcool não são passíveis de serem votadas. Existe também um tribunal – que recebe queixa daqueles que se sintam prejudicados por alguém – e a sentença é proferida pela comunidade, que decide de acordo com caso, sendo os mais graves passíveis de suspensão por alguns dias (o aluno é enviado para casa). O ensino é sempre opcional para os estudantes, mas obrigatório para os adultos. No caso dos *San Kids* (de cinco a sete anos), é possível frequentar da primeira à terceira série, onde se aprende a ler e a escrever e são orientados nas escolhas das disciplinas optativas dos anos seguintes. Aos mais velhos são oferecidas tanto disciplinas do currículo regular da Inglaterra, quanto outras disciplinas especiais, sendo que estas variam de acordo com sugestões e interesse dos alunos. Entre as possibilidades estão: matemática, biologia, ciências sociais, orientação sexual, literatura, inglês, latim, alemão, russo, japonês, marcenaria, computação, artes, música, teatro, entre outras.

Nas disciplinas regulares os professores procuram seguir um cronograma próximo ao das escolas regulares para que os estudantes possam acompanhá-las, caso decidam deixar Summerhill. A preparação para o ensino universitário, o que é de interesse da maioria dos estudantes, também é colocada como uma das possibilidades. Semanalmente os professores se reúnem e discutem sobre o planejamento e andamento dos cursos. Além disso, outro aspecto de grande importância são as atividades realizadas fora de aula como: confecção, costura, escultura, construção, canto, piano, leitura de revistas em quadrinhos, visitas à cidade para ir ao cinema, edição de revistas, jogos de computador.

Sobre os princípios que orientam as práticas em Summerhill, o que predomina é uma compreensão Rosseuniana de infância, uma noção de que a criança seria naturalmente boa, sendo corrompida pela sociedade. Ou seja, assim como em Yásnaia-Polyana, que funcionou em meados do século XIX na Rússia e na escola Summerhill, que iniciou suas atividades na década de 1920, continuou funcionando ao longo do século XX e ainda segue em atividade, a influência da obra de Rousseau está presente. No trecho a seguir Neill, fundador e administrador de Summerhill, apresenta sua compreensão sobre a criança que sustenta a aposta que ele faz na liberdade delas em contraposição ao seu disciplinamento:

Bem, nós decidimos fazer uma escola na qual pudéssemos oferecer às crianças a liberdade para que elas fossem elas mesmas. Com esse objetivo, tivemos que renunciar a toda disciplina, todo direcionamento, toda sugestão,

todo treinamento moral, toda instrução moral. Temos sido chamados de bravos, mas tal intento não requeria coragem. Tudo o que foi requisitado era o que tínhamos – uma completa crença na criança como um ser bom, não como um diabo. Por mais de quarenta anos, esta crença na bondade da criança nunca esmoreceu: bem ao contrário, tornou-se uma fé definitiva (NEILL, 1984 apud SINGER 1997, p. 20).

Sua compreensão de disciplina se relaciona com outro importante elemento que contribuiu para a constituição da escola de Summerhill, o contato de Neill com a Psicanálise através de Homer Lane, um psicanalista estadunidense. Lane era superintendente de uma escola-reformatório localizada na Inglaterra e visitada por Neill em 1917. Nesse local vigorava um funcionamento auto-gestionário e Lane valorizava “[...] as experiências vividas pelos internos na infância e as predisposições psíquicas [...], com base nesses pressupostos, suas atitudes tinham sempre o intuito de buscar a compreensão, em vez da repressão” (SINGER, 1997, p. 106). Assim, Neil tornou-se paciente de Lane e passou a estudar a obra de Freud conjuntamente com o psicanalista.

Posteriormente, em 1936, na Noruega, Neill entra em contato com Reich, com quem manteve um intenso contato por correspondência (quase que semanalmente) durante vinte anos. Sobre esse contato Singer (1997) aponta que

[...] o que de fato deve ter impressionado Neill foi a tentativa reichiana de resolução da antinomia sexualidade/civilização. É impossível não ver uma ligação entre a aposta de Reich na substituição da família burguesa por uma educação do tipo coletivista e o tipo de vida comunitária construído por Neill em seu internato (p. 107).

Singer também aponta que para Neill a escola deveria promover a felicidade das crianças por meio da liberdade, sendo felicidade compreendida como “[...] um estado mínimo de repressão, um sentimento de bem-estar, de equilíbrio, de satisfação” (p. 110). Esse é um ponto crucial do processo educacional e está ligado a uma noção terapêutica de cura – que deve ser compreendida como cura da infelicidade. Ou seja, as noções de “cura” e “felicidade” estão ligadas à liberdade e a compreensão de que a repressão impede a criança de realizar sua natureza. No trecho a seguir Singer (1997) apresenta as críticas de Neill à Freud e auxilia na compreensão dos princípios presentes em Summerhill:

Neill acredita que a análise freudiana sobre a agressividade não corresponde à verdadeira natureza infantil porque foi feita sempre com base na observação de crianças deformadas por ambientes opressores. Em Summerhill, Neill verifica um nível de agressividade muito menor (p. 112).

Cabe ressaltar, entretanto, que a noção de liberdade não deve ser compreendida, como no senso comum, de maneira individualista. A liberdade proposta por Neill está ligada a uma noção de convivência em comunidade em que o respeito à liberdade alheia é necessário e, portanto, estimulado. Sobre a liberdade Neill afirma que:

Não há nenhuma necessidade de ensinar as crianças como se comportarem. Uma criança aprenderá o que é certo e o que é errado em bom tempo – desde que não seja pressionada. Aprender é um processo de aquisição dos valores do meio. Se os pais são eles mesmos honestos e morais, seus filhos irão, em bom tempo, seguir o mesmo caminho (NEIL 1984, apud SINGER, 1997, p. 114).

Nesse trecho Neill apresenta a compreensão de que a liberdade e a boa convivência, aquela que não exerce pressão, acabam por educar a criança, por auxiliá-la a desenvolver-se. Porém, ainda que o trecho defenda que o desenvolvimento da criança deva ser espontâneo, no sentido de não-dirigido, ele também indica que um importante fator que contribui em tal desenvolvimento é a convivência das crianças com adultos que lhes servirão como modelo.

2.2.2. Escola da Ponte

A Escola da Ponte é, assim como Summerhill, outra escola de grande visibilidade internacional e que, portanto, serve de inspiração para outras iniciativas do tipo. Localizada na cidade de porto, em Portugal, a Escola da Ponte é uma escola pública que no final da década de 1970 decidiu modificar sua maneira de funcionar e passou a construir um projeto de educação em que, assim com a Yasnáia-Polyana e a escola Summerhill, a criança ocupa um lugar mais ativo na relação com o conhecimento. No Brasil, a Escola da Ponte ganhou visibilidade a partir do livro de Rubem Alves (2001) em que, além de algumas crônicas em que o autor relata a sua vista à escola, existem outros textos como, por exemplo, uma entrevista realizada com José Pacheco que à época era diretor da escola.

Na Escola da Ponte não existem classes divididas por séries, nem salas de aulas tradicionais, nem aulas expositivas. Os alunos estudam em um grande salão e se organizam em pequenos grupos, onde fazem seus trabalhos e se agrupam de acordo com o objeto de estudo de seu interesse. Os grupos são sempre heterogêneos, com crianças com diferentes idades e diferentes níveis de desenvolvimento. Além disso, como em Summerhill, existem

assembleias que são realizadas regularmente em que os estudantes deliberam sobre os assuntos considerados relevantes para a vida da escola em comunidade.

Outro aspecto semelhante à Summerhill é a existência de um tribunal para julgar os casos de indisciplina. Entretanto, o que vigora não é a lógica da punição, do castigo, e sim da reflexão. Aqueles que transgridam as regras – que, cabe enfatizar, foram decididas coletivamente em assembleia – tem como punição pensar, durante alguns dias, sobre seus atos e depois são convidados a relatar suas reflexões (ALVES, 2001).

O lugar que o professor ocupa na escola é outro aspecto importante sobre a experiência da Escola da Ponte, e nesse sentido Groppa e Sayão (2004) apontam que com a ruptura da lógica de classes “[...] a equipe docente passou a ser responsável indistintamente pelo desenvolvimento e acompanhamento do coletivo dos alunos” (p. 25). O que mostra mais uma dimensão dessa lógica de funcionamento que aposta no trabalho realizado coletivamente e rompe com a lógica de isolamento do professor, sozinho em sua classe e responsável por ela, presente na educação tradicional. Na Escola da Ponte os professores atuam como tutores de um grupo de alunos, realizando reuniões quinzenais em que organizam o plano de trabalho, as atividades a serem realizadas durante a semana e também auxiliam as crianças na organização de suas rotinas diárias. Existem também, além disso, as reuniões semanais de professores.

Entretanto, ainda que a ruptura com a lógica de funcionamento seriado, dividido em classes, seja um importante elemento para a organização dessa escola, Groppa e Sayão (2004) apontam que manutenção do cotidiano democrático se deve ao fato de que “a assimetria entre os lugares de professor e de estudante está totalmente preservada” e “a definição clara e transparente do espaço de convivência escolar como público” (p. 26). Os autores apontam que a existência da assimetria presente na relação aluno-professor permite ao professor atuar, quando necessário, para conter eventuais excessos dos alunos, cobrar responsabilidades assumidas, ou exigir concentração e esforço para a realização das tarefas; e, ainda que possua liberdade para escolher o que estudar, o aluno não pode escolher não estudar. Essas condições possibilitam ao professor a clareza do seu papel e isso possibilita que este atue para a superação de eventuais dificuldades.

Os autores também afirmam que a clareza do espaço de convivência como espaço público e a consequente responsabilização pela manutenção do mesmo permitem aos estudantes iniciarem a transição entre a vida familiar e a vida em sociedade. Assim, somando-

se a atuação do professor e a responsabilização pela manutenção do espaço coletivo, possibilita-se que:

[...] o registro pessoal seja respeitado sem que o individual seja priorizado. Assim, a diferença é aceita – não apenas tolerada – e respeitada. Daí que o bem comum passa a ser interesse de todos (GROPPA; SAYÃO, 2004, p. 26).

A manutenção da relação assimétrica entre professor-aluno e a clareza dos espaços de convivência como algo público e, portanto, de responsabilidade de todos, além de todas as mudanças relativas ao processo de ensino, possibilitam e promovem a existência da escola como um espaço de convivência democrática.

Entretanto, um problema bastante comum quando se fala em convivência no ambiente escolar é a questão da indisciplina dos alunos. Sobre isso José Pacheco, em uma entrevista que se encontra no livro de Alves (2001) afirma que “a indisciplina é a filha diletta do autoritarismo e da permissividade. A disciplina [...] é a liberdade que, conscientemente exercida, conduz à ordem; não é a ordem imposta que nega a liberdade (p. 114)”.

Isso indica que, assim como em Summerhill, a liberdade é um elemento de grande importância para o funcionamento escolar. Entretanto, existe na Escola da Ponte a compreensão que a liberdade não se faz com o professor se ausentando do seu papel, pelo contrário, Groppa e Sayão (2004) apontam que nessa escola existe a “[...] clareza de que o aluno, para atingir a autonomia, precisa passar por um período de heteronomia” (p. 27).

Sobre os conteúdos desenvolvidos na Escola da Ponte, o site¹⁵ da escola revela que o currículo é articulado em seis Dimensões fundamentais: Linguística (Português, Inglês, Francês); Identitária (História e Geografia de Portugal, Geografia); Naturalista (Estudo do Meio, Ciências Naturais, Ciências Físicas e Naturais, Físico e Química); Lógico Matemática (Matemática); Artística (Educação Física, Educação Musical, Educação Tecnológica, Educação Visual e Tecnologias de Informação e Comunicação); Pessoal e Social (Educação Especial, Serviços de Psicologia e Desenvolvimento Pessoal e Social). O site também aponta que as estratégias utilizadas no funcionamento da escola – assembleias, debates e etc – tem por objetivo “a construção de cidadãos ativos e participativos, numa lógica de aprender-a-ser-com-os-outros”.

¹⁵ Escola da Ponte. Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt>>. Acesso em: 17 maio 2014.

Assim, ainda que a Escola da Ponte possua um funcionamento semelhante às outras duas experiências apresentadas acima, também possui aspectos particulares que revelam suas especificidades, tanto em relação a dimensão dos princípios que orientam suas práticas, quanto em relação ao modo como se promove a aprendizagem dos alunos.

2.2.3. Escola Democrática de Hadera

Além das escolas Yásnaia-Polyana, Summerhill e Escola da Ponte, a Escola Democrática de Hadera¹⁶ também possui grande visibilidade no cenário internacional. Localizada em Israel, a escola foi fundada em 1987 por Yacoov Hecht e um grupo de pais e jovens educadores que tinham por objetivo promover uma educação que permitisse aos alunos a liberdade de escolha no aprendizado em um ambiente que funcionasse a partir de princípios democráticos. Atualmente a escola possui cerca de 400 alunos, com idades entre 4 e 18 anos (ESCOLA DEMOCRÁTICA DE HADERA).

Um dos princípios que orientam às práticas de ensino no interior da escola é a crença de que a manutenção de uma sociedade democrática depende do ensino dos valores democráticos aos alunos. Entretanto, o ensino de tais valores não pode ser apenas de ordem teórica, necessitam ser, sobretudo, de ordem prática. Para que isso se realize no cotidiano da escola, Hadera funciona tendo como modelo os Estados democráticos. Na escola as regras são submetidas ao “parlamento” e os diferentes comitês trabalham na manutenção do cotidiano escolar. O comitê disciplinar atual tem um caráter jurídico, e tanto o “parlamento” como as diferentes comissões são compostas por pais, estudantes e professores, e devem atuar sempre respeitando os direitos humanos.

Com relação ao conhecimento, Yacoov Hecht apresenta sua compreensão através de um vídeo em seu site¹⁷ pessoal. Para ele, a escola tradicional apresenta um recorte muito

¹⁶ Importante destacar o fato de que a escola não pode ser considerada isolada das contradições da sociedade em que está inserida. Nesse sentido, coloca-se o seguinte questionamento: é possível uma educação democrática de fato em Israel, uma vez que promovem o massacre do povo palestino? Não convém ao presente trabalho, dados seus objetivos, se deter longamente a respeito do Estado de Israel; para saber mais consulte o livro *A História Oculta do Sionismo*, de Raph Schoenman.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.yacovhecht.com>>. Acesso em: 17 maio 2014.

específico de todo o conhecimento humano produzido que priva as crianças de ter contato com aquilo que lhes interessa. E mesmo que, por exemplo, um estudante se interesse por matemática, algo comumente ensinado nas escolas tradicionais, em tais escolas seu contato com a matemática será restrito a apenas alguns aspectos desse ramo do conhecimento – aqueles que foram incluídos no currículo – uma vez que na escola tradicional a totalidade da matemática não é contemplada. Assim, o que Yacoov Hecht propõe é que uma escola que se pretenda democrática deve possibilitar aos estudantes o contato e o aprofundamento nos conhecimentos que lhes interessem, sejam eles científicos, artísticos ou culturais.

Do mesmo modo como Summerhill e Escola da Ponte, existe na Escola Democrática de Hadera uma grande preocupação com uma convivência coletiva respeitosa, orientada por valores democráticos e também a busca por autonomia dos estudantes, tendo como premissa que tal autonomia deve ser refletida na possibilidade de escolha destes frente aos conteúdos do conhecimento.

2.2.4. EMEF Desembargador Amorim Lima

Além dos exemplos internacionais apresentados, existem também algumas iniciativas, relativamente recentes no Brasil, que vem ganhando cada vez mais visibilidade. Um desses exemplos é a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima, que está localizada na cidade de São Paulo.

A escola iniciou suas atividades em meados da década de 1950. Porém, o período que interessa ao presente trabalho é partir dos primeiros anos da década de 2000 quando, inspirada pela Escola da Ponte, a comunidade escolar decide modificar a estrutura de funcionamento da escola no sentido de transformar-se em uma Escola Democrática.

A transformação se deu a partir do Conselho Escolar, fortemente constituído, que em 2002 começou a discutir meios de melhorar o nível de aprendizado e de convivência na escola e, a partir de uma de suas reuniões, decidiu montar um grupo para realizar um levantamento acerca dos problemas e dificuldades da escola, para então organizarem um enfrentamento mais objetivo. Foram identificados como sendo os principais problemas: a indisciplina, o alto índice de faltas de alguns alunos e aulas vagas devido à elevada ausência de alguns

professores. A ausência de professores – que passava de 50% em relação a algumas disciplinas e a algumas turmas – foi identificado como problema central, uma vez que se entendeu que as questões de indisciplina e falta dos alunos estariam a ela associadas. A partir de então o Conselho passou a receber propostas para tentar solucionar as dificuldades encontradas.

No início do ano letivo de 2003 o Conselho Escolar, analisando o Projeto Político-Pedagógico para aquele ano, se deu conta da disparidade que havia entre seu conteúdo e as práticas cotidianas da escola.

Não tendo, todavia, os instrumentos teóricos que lhes permitissem aprofundar a análise da prática educativa em comparação com o proposto no Projeto, no intuito de sugerir e cobrar mudanças que implicassem numa efetiva melhora das condições de ensino, em agosto de 2003 o Conselho convidou a psicóloga Rosely Sayão – interlocutora da escola desde 2001 – a formular, com eles, esses critérios de análise. No decorrer desta interlocução, a psicóloga Rosely Sayão apresenta-lhes um vídeo sobre a Escola da Ponte, de Portugal, que causa grande impacto nos membros do Conselho: de imediato é percebida a grande semelhança entre os valores que os animavam e aqueles que o vídeo sobre o cotidiano na Escola da Ponte faziam transparecer. É vislumbrada como possível a adequação da prática aos valores propostos no Projeto Político Pedagógico da escola (EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA).

Auxiliados então por uma assessoria com a referida psicóloga, a escola deu início a uma série de modificações, tanto em sua estrutura física, quanto em sua estrutura pedagógica.

De maneira geral, seu funcionamento é bastante similar a Escola da Ponte e outras escolas apresentadas acima, porém com algumas diferenças. Os alunos estudam a partir de roteiros, em que diversas atividades são previstas, auxiliados por professores que atuam como tutores, sendo cada professor responsável por cerca de 20 alunos por período. A maioria das aulas expositivas foi extinta, com a exceção de matemática, inglês e de oficina de texto. O site da escola apresenta uma descrição a respeito de algumas das transformações: dois grandes grupos de salas de aula tiveram suas paredes literalmente derrubadas. Assim, criaram-se dois grandes salões. Em um “Salão” ficam os alunos do Ciclo I e no outro os alunos do Ciclo II. Esses alunos sentam-se em mesas de quatro lugares para realizarem as suas pesquisas em grupo e responderem, individualmente, seus objetivos (dos roteiros). Os professores – cerca de cinco ou seis – circulam pelo salão para ajudar os alunos em suas dúvidas e explicar alguns conceitos se isso se fizer necessários. É importante saber que não necessariamente os alunos

sentados juntos em uma mesa estão desenvolvendo as pesquisas de um mesmo roteiro. Isso acontece porque cada aluno decide a ordem em que quer fazer os roteiros (EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA).

Na escola não existem provas, a avaliação é realizada por meio de um portfólio realizado pelo estudante em que, ao terminar um roteiro, escreve tudo o que aprendeu com aquele roteiro. O tutor responsável pela criança, aquele que vem auxiliando e acompanhando seu desenvolvimento, autoriza o início de um novo roteiro a partir da avaliação da qualidade do portfólio e de todo o processo de participação escolar da criança. Ainda que os estudantes possuam autonomia na escolha da ordem em que os roteiros de estudos são realizados, Groppa e Sayão (2004) apontam que os estudantes, assim como na Escola da Ponte, não podem escolher não realizar as atividades escolares.

Outros aspectos importantes a serem destacados são a realização de assembleias de estudantes e a grande participação da comunidade. Seja por meio de estruturas institucionais como o Conselho Escolar e assembleias de pais – ocupando assim o espaço escolar e podendo influenciar em seu funcionamento – como também em outras atividades como festas, por exemplo – em que os pais e a comunidade extra-escolar podem desfrutar de um momento de lazer no espaço escolar – essa participação da comunidade é bastante distinta do que ocorre em escolas em que vigoram modelos pedagógicos mais tradicionais.

2.2.5. Projeto Âncora

Outro exemplo de Escola Democrática em território brasileiro é o Projeto Âncora, localizado em Cotia, na região da grande São Paulo. Esse projeto teve início em 1995, como uma associação civil que tinha como objetivo “melhorar a realidade de crianças e adolescentes de Cotia e região, por meio de atividades educativas” e, ao longo dos anos, desenvolveu atividades de educação infantil, atividades culturais, artísticas e esportivas e cursos profissionalizantes. Recentemente, em 2012, o projeto inaugurou uma escola de ensino fundamental tendo como modelo de referência a Escola da Ponte, de Portugal.

Seu espaço conta com uma área de 11 mil m² onde existem amplas áreas verdes, quadras de esporte, circo, salões de estudo equipados com livros didáticos e computadores,

refeitórios, pista de skate, salas de música, de dança e de artes e uma biblioteca com mais de dez mil livros. Como a escola não faz parte da rede pública de ensino, toda essa estrutura é mantida por meio do apoio de empresas privadas, doações particulares e parceria com diversos institutos.

Com relação à dimensão pedagógica, a escola tem como princípio a crença de que não deve haver padronizações, como na escola tradicional, sendo cada criança um ser único e que deve ser tratado com tal, respeitando seus interesses, suas necessidades, encorajando suas aptidões e potencialidades, respeitando sua história e sua cultura. Ainda que tal descrição pareça demasiado ampla, os conteúdos desenvolvidos e estimulados tem como referência o respeito aos marcos legais da educação nacional.

Assim como outras escolas apresentadas, no Projeto Âncora também existe a realização de assembleias regulares para que os alunos discutam e deliberem sobre a organização e funcionamento da escola. Porém, ao contrário dos exemplos apresentados acima, as decisões não são tomadas a partir da maioria de votos, mas sim por meio do consenso.

Uma das principais estratégias pedagógicas é o “roteiro de estudos” em que o aluno, por meio de orientação de seu tutor, escolhe o que estudar durante um certo período e é auxiliado na organização de seu tempo e das tarefas a serem realizadas. Existem também outras estratégias que buscam promover a troca de conhecimentos horizontalmente entre alunos, em que um auxilia com aquilo que tem mais facilidade o outro colega. E, assim como na Escola da Ponte, não existem como séries e classes, as atividades são realizadas em espaços amplos e com grupos heterogêneos, tanto no que diz respeito à idade, quanto ao nível de desenvolvimento da criança.

Outro importante aspecto que contribui para o funcionamento da escola é o que eles chamam de “multirreferencialidade teórica”. Atuando a partir dos princípios dos marcos legais e tendo como base os valores – como afetividade, honestidade, respeito, responsabilidade e solidariedade – os educadores se valem de uma diversidade de autores e conhecimentos como subsídio para as práticas educativas.

Em nossa proposta pedagógica converge uma multirreferencialidade de tendências: de Freinet a Piaget, de Montessori a Ferrer, de Rogers a Illich, de Ferrero a Bartolomeis, de Krishnamurti a Steiner, de Vigotsky a Varela, de Morin a Deleuze. Mas, no cerne da fundamentação estão aqueles que, no

decorso do século XX, apontaram caminhos para a educação do Brasil (PROJETO ÂNCORA).

Entre os diversos autores brasileiros citados como referência estão Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Paulo Freire.

2.2.6. Experiências em outros países

Além das iniciativas apresentadas também existiram inúmeras outras, tanto no Brasil quanto em outros países. Ao longo do século XX houve um aumento considerável no número de escolas desse tipo e tal iniciativa se espalhou por diversos países. Singer (1997) aponta que até o ano de 1996 havia noventa e cinco Escolas Democráticas em funcionamento em diversos países ao redor do mundo, sendo Summerhill a mais antiga ainda em funcionamento, fundada em 1921. A autora ainda afirma que as Escolas Democráticas possuem

[...] uma ambiguidade que as acompanha desde sua aparição: trata-se de um fenômeno ao mesmo tempo internacional e isolado. As mais diversas realidades socioculturais suscitam a formação de escolas muito similares, que se caracterizam sempre pela proposta de uma prática diferente, que se opõe a um sistema em que as avaliações, a competição e o autoritarismo dão a tônica (p. 63).

Por outro lado, mais recentemente, existe uma tentativa de articulação entre as Escolas Democráticas por meio da criação de uma rede internacional, a chamada Rede Internacional de Escolas Democráticas (International Democratic Schools Network – IDEN), que possui um site¹⁸ na internet em que se encontram informações sobre a quantidade e a localização de Escolas Democráticas espalhadas pelo globo. Atualmente existem mais de 200 instituições oferecendo educação democrática, espalhadas por 30 países e trabalhando com mais de quarenta mil estudantes.

Isso indica que, ainda que seja um número pequeno quando comparado com os sistemas nacionais de educação, é um movimento internacional significativo e que veio crescendo ao longo do século XX e no início desse século, no Brasil e no mundo. E, se levarmos em conta, como exemplo, o caso do Projeto Âncora e da escola Amorim Lima – que

¹⁸ International Democratic Schools Network. Disponível em: <<http://www.idenetwork.org/index.htm>>. Acesso em: 08 out. 2013.

para modificar suas práticas e se tornarem Escolas Democráticas contaram com o auxílio de José Pacheco, um dos fundadores da Escola da Ponte – a articulação entre as escola e pessoas quem compõe a Rede Internacional de Escolas Democráticas é de fundamental importância para a expansão desse modelo de organização escolar.

CAPÍTULO III. A CONSTRUÇÃO DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: OS CAMINHOS DA PESQUISA

A partir dos estudos, das leituras e do levantamento de artigos, e à medida que a presente pesquisa foi avançando, os objetivos foram ganhando forma. Inicialmente a pesquisa era orientada apenas pela vontade – razoavelmente abstrata – de conhecer as Escolas Democráticas, pois aparentemente vinham obtendo significativo sucesso no enfrentamento dos grandes desafios contemporâneos da educação, como a indisciplina e a falta de interesse dos alunos frente aos conteúdos escolares. Aos poucos as investigações foram aprofundando – o estudo sobre o aporte teórico utilizado foi qualificando os questionamentos, algumas respostas foram encontradas – até culminar na materialização deste trabalho.

Assim, a presente pesquisa tem por objeto de estudo as Escolas Democráticas, iniciativas que propõem maior autonomia dos estudantes frente aos conteúdos curriculares, possibilitando-os organizar os estudos a partir de seus interesses; iniciativas que propõem uma gestão participativa, onde pais e, sobretudo, alunos tem maiores poderes de intervenção institucional.

Frente a tal objeto, foi colocado o objetivo geral de investigar o ideário político-pedagógico que embasa a concepção das denominadas Escolas Democráticas e como este modelo vem se materializando na educação pública brasileira. Assim, mais especificamente, investigaram-se as especificidades da educação com relação à Democracia na sociedade contemporânea e com relação à promoção e o desenvolvimento de práticas educativas coerentes com os princípios democráticos, conforme exposto no Capítulo I. Também se investigou historicamente a constituições de tais escolas e sua origem, quais as ideias presentes e os determinantes históricos e sociais que as constituíram, conforme apresentado no Capítulo II. O presente capítulo, de número III, apresenta a trajetória da pesquisa, sobretudo no que diz respeito à construção do Capítulo IV. Tal capítulo expõe o resultado da investigação acerca da materialização de tais experiências em uma escola pública da Rede Municipal da cidade de São Paulo, com o objetivo de conhecer quais os princípios que orientam as práticas existentes naquele espaço e quais as compreensões sobre a participação dos estudantes e de seus pais no cotidiano escolar.

Para a presente pesquisa, como uma de suas etapas iniciais, realizou-se uma busca por artigos que tratassem a respeito das Escolas Democráticas – com ênfase em experiências

brasileiras – que tivessem sido publicados em revistas conceituadas da área de Psicologia Escolar e Educação. O período escolhido para o levantamento de artigos foram os últimos 15 anos, do ano 2000 a 2014, e investigou as seguintes revistas: Educação e Pesquisa, ligada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, ligada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Revista Psicologia Escolar e Educacional, ligada à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE); Revista Brasileira de Educação, ligada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

O primeiro passo na estratégia utilizada para a escolha de artigos foi a leitura do índice de cada um dos exemplares de cada revista, onde consta o título dos mesmos. A partir do que o título informava – e caso indicasse tratar acerca de escolas democráticas ou práticas e princípios relativos a elas – procedia-se então para a leitura dos resumos dos trabalhos. Com base nas maiores informações contidas nos resumos, procedia-se então para a leitura do trabalho completo. Ao todo foram escolhidos 16 artigos (Apêndice 1) que tratam sobre os princípios da gestão democrática e a participação de estudantes e da comunidade no funcionamento escolar. Entretanto, ainda que nenhum deles diga respeito diretamente às chamadas Escolas Democráticas, o objeto de estudo do presente trabalho, tais artigos foram de fundamental importância para o presente trabalho à medida que apresentam discussões e considerações que serviram de apoio para a análise apresentada no Capítulo IV.

Para a concretização de tal capítulo optou-se pela realização de uma entrevista com a diretora de uma Escola Democrática. Nessa entrevista a diretora comenta sobre a trajetória de transformação pela qual passou a escola, apresenta os desafios existentes e as concepções sobre educação, além de apresentar algumas estratégias que facilitam ou que dificultam o envolvimento da comunidade – pais, professores e alunos – nas decisões acerca das práticas e regras escolares.

A entrevista foi realizada com Ana Elisa Siqueira¹⁹, diretora da EMEF Desembargador Amorim Lima, localizada na Zona Oeste do município de São Paulo, próxima a Universidade de São Paulo.

Importante informar que a entrevista foi realizada na sala de direção da escola, sem a presença de outras pessoas além do entrevistador e da diretora entrevistada, no período da

¹⁹ Ana Elisa concordou que fossem divulgados seu nome e o da escola municipal em que é diretora.

manhã, assim que a diretora chegou à escola. Eventualmente ocorreram algumas interrupções ao longo da entrevista, ora a secretária precisava de algumas assinaturas, ora algum estudante entrava para conversar brevemente com a diretora como, por exemplo, para saber sobre um passeio que ocorreria dentro de poucos dias, ou pedir a senha da rede de internet da escola – o que foi negado uma vez que a rede sem fio da internet da escola é para uso da administração e não para o uso de alunos.

A seleção da escola para participar da pesquisa ocorreu por inúmeros motivos. A EMEF Desembargador Amorim Lima é uma escola da rede pública de educação que possui propostas pedagógicas nos moldes das Escolas Democráticas. Nesse sentido, alguns dos aspectos básicos dos objetivos da pesquisa estavam garantidos: ser uma Escola Democrática e ser uma escola pública. Entretanto, outros fatores também contribuíram, afinal existem outras Escolas Democráticas na rede pública. A história do processo de transformação que ocorreu nessa escola também foi um importante elemento para sua escolha. As grandes mudanças pela quais a escola passou tiveram início a partir do Conselho Escolar, um mecanismo que está previsto legalmente no funcionamento das escolas públicas, fornecendo indícios de que talvez tal mecanismo possa ser um importante elemento quando se trata da possibilidade da iniciativa das Escolas Democráticas poderem ocorrer em outras escolas da rede pública – outro aspecto que desde o início motivou a realização da presente pesquisa.

Outro elemento significativo para a escolha da EMEF Desembargador Amorim Lima é a sua grande visibilidade no meio educacional. Por ser uma iniciativa significativamente diferente, no interior da rede pública, a diretora é bastante chamada para dar palestras e a escola acaba aparecendo bastante em mídias que se dedicam à educação, como programas de televisão e internet, além de revistas especializadas. Por fim, o fato de a Diretora Ana Elisa Siqueira estar presente desde o início do processo em que a escola decidiu modificar suas práticas, o fato de tais mudanças terem iniciado a partir de sua entrada na escola, também foram determinantes na escolha, pois possibilitaria à pesquisa, dentro do recorte estabelecido, ter acesso a elementos anteriores à transformação que motivaram as mudanças²⁰.

A entrevista realizada foi do tipo semiestruturada, o que implica em ter como ponto de partida a investigação de alguns elementos centrais à pesquisa, organizados em um roteiro

²⁰ Além dos aspectos citados, o contato prévio com tal escola, através de um estágio durante a graduação, também contribuiu na decisão da escolha por tal escola. A experiência do estágio poderia trazer importantes contribuições, além de facilitar o acesso à escola.

contendo as perguntas a serem dirigidas à entrevistada. Entretanto, ainda que exista roteiro prévio, o tipo de entrevista utilizado propõe certa flexibilidade de modo que, conforme a pessoa entrevistada responde às perguntas previstas no roteiro, novas perguntas podem surgir, levando a aspectos não previstos na organização do roteiro. Além disso, as perguntas foram formuladas de modo a possibilitar à entrevistada respostas amplas sobre os temas investigados, com o cuidado para não induzir um tipo determinado de resposta. O roteiro, portanto, tem por finalidade ser o eixo organizador da entrevista e, no caso da entrevista do tipo semiestruturada, sem restringir os conteúdos a apenas aqueles previstos no momento anterior à realização da entrevista (BLEGER, 1980; BOGDAN, BIKLEN, 1994; BOSI, 2003).

Como proposta de roteiro, as questões foram organizadas em torno de eixos temáticos a serem explorados durante a entrevista. O primeiro deles é denominado *introdução* e tem por objetivo apresentar questões iniciais mais amplas, de modo a estabelecer um contato positivo e deixar a entrevistada mais relaxada e predisposta a conversar sobre o assunto da entrevista.

Além do primeiro eixo temático, de caráter mais introdutório, o roteiro foi organizado a partir dos seguintes eixos temáticos: a) história institucional; b) cotidiano escolar; c) a escola e a formação do cidadão; d) a escola e o sistema educacional; e) a escola e outras Escolas Democráticas.

O eixo *história institucional* agrupou questões que buscavam investigar o modo como se deu o processo de transformação da escola, quais os elementos presentes, quais as preocupações e objetivos desejados. O eixo *cotidiano escolar* buscou investigar como a escola tem funcionado após as mudanças em suas práticas pedagógicas: como tem sido a atuação dos professores, como é a participação da comunidade no funcionamento da escola – a participação dos “pais ou responsáveis” – e quais os desafios e dificuldades encontrados. O eixo *a escola e a formação do cidadão* objetivou conhecer em que medida os processos e procedimentos democráticos propostos no interior da escola auxiliam o aluno na participação da dimensão democrática mais ampla, da sociedade como um todo, ou seja, em que medida a escola contribui para a formação do cidadão democrático e quais suas limitações nesse processo. O eixo *a escola e o sistema educacional* é dividido em dois sub-eixos temáticos: a dimensão pedagógica e a dimensão política. Na primeira, as perguntas tinham por objetivo conhecer em que medida os marcos regulatórios da educação brasileira possibilitam ou dificultam as transformações desejadas pela escola. O segundo sub-eixo, a *dimensão política*, investigou de que modo as mudanças de gestão impactam o funcionamento da escola, de que

modo influenciam (ou influenciaram) as transformações. Por fim, o eixo *a escola e outras Escolas Democráticas*, buscou conhecer se a escola em questão possui relação com outras Escolas Democráticas, quais experiências influenciaram as mudanças que a escola realizou e se existe um saber compartilhado entre elas, um saber que circula de uma escola a outra.

Cabe destacar que, ainda que as questões estivessem divididas em diferentes eixos temáticos elas estavam inter-relacionadas de tal modo que um aspecto a ser investigado como parte de determinado eixo tinha relações com os outros, não sendo possível isolar as perguntas em eixos temáticos estanques. A ordem em que os eixos foram apresentados acima não foi necessariamente a ordem em que as questões relativas a cada um deles foi apresentada.

O conteúdo da entrevista realizada com a diretora foi investigado a partir dos elementos apresentados pela perspectiva de Análise de Prosa, tal como definida por André (1983). Essa abordagem se afasta da conotação técnica comumente associada ao método de análise de conteúdo, permitindo um modo de aproximação mais adequada e que possibilita a análise de informações coletadas de diversas formas, entre elas, a análise de documentos e entrevistas. A perspectiva sugere ainda que os tópicos e temas sejam gerados a partir do contato com os dados e de sua contextualização no estudo que está sendo feito, sendo de suma importância o papel da intuição e da subjetividade do pesquisador na escolha das temáticas e assuntos desenvolvidos, assim como do referencial teórico do qual ele parte. Desse modo, tal método de análise será utilizado para buscar compreender o ideário pedagógico das Escolas Democráticas e as diversas tendências pedagógicas presentes.

Conforme apresentado acima, previamente à entrevista foram construídos cinco eixos temáticos – com base leituras realizadas sobre o tema de pesquisa e dos objetivos pretendido pela mesma – com a finalidade de auxiliar a preparação da entrevista semiestruturada. Assim, buscou-se levar em conta não apenas os aspectos estritamente pedagógicos da escola onde atua a diretora entrevistada, mas também como estão presentes no cotidiano dessa escola determinantes sociais, históricos, culturais e econômicos da sociedade.

André (1983) propõe que à medida que a análise se desenvolve é necessário que os eixos temáticos criados sejam permanentemente questionados e revistos, sendo os princípios teóricos e os pressupostos da investigação importantes elementos orientadores dessa permanente reformulação. Assim, ainda que os eixos temáticos criados previamente para a construção das perguntas que orientaram a entrevista tenha sido de fundamental importância naquele momento da pesquisa, a criação de novos eixos temáticos se fez necessária frente às

novas leituras, o próprio conteúdo da entrevista e o avanço na compreensão acerca do tema de investigação. Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa e tomando como base a recorrência de determinados temas, agrupamos as respostas nas seguintes eixos temáticos: a) o cargo de direção; b) a participação da comunidade escolar: estudantes, pais e professores.

A primeira categoria, *o cargo de direção*, apresentada na subseção 4.1, intitulada “A democratização da escola e a atuação do Diretor” contém a discussão sobre o modo com a diretora compreende o cargo que ocupa, quais as possibilidades de atuação sobre o funcionamento escolar a partir desse cargo, bem como as limitações existentes nessa função. Nessa categoria também estão presentes alguns elementos da trajetória pessoal de Ana Elisa Siqueira, como a sua atuação antes de chegar à direção da EMEF Desembargador Amorim Lima e o que motivou a decisão de ocupar tal cargo.

A segunda categoria, *a participação da comunidade escolar: estudantes, pais e professores*, apresentada na subseção 4.2, intitulada “Democratização da escola e a participação da comunidade escolar: estudantes, pais e professores”, expõe consideração acerca de como cada um desses papéis é desempenhado na escola, qual é a atuação dos alunos e como sua formação é compreendida pela diretora, como os professores ensinam nesse novo formato e quais espaços o pais ocupam dentro de tal funcionamento escolar.

Importante destacar que, assim como os eixos temáticos criados para orientar na construção e sistematização das perguntas que foram utilizadas no questionário, os eixos temáticos construídos para a análise não devem ser compreendidas de maneira estanque. Os conteúdos de cada categoria estão intimamente ligados e se relacionam de tal maneira que, um conteúdo presente em uma determinada categoria pode apresentar elementos de outra categoria uma vez que a realidade se apresenta de forma complexa e não é compartimentada. Com isso, a divisão em eixos temáticos se faz como estratégia para melhor compreender e apresentar tal realidade (ANDRÉ, 1983).

A seguir são apresentadas as considerações acerca dos dois eixos temáticos propostos: o cargo de direção e a participação da comunidade escolar: estudantes, pais e professores.

CAPÍTULO IV. A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA PÚBLICA: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

A gestão democrática do ensino público é uma das grandes conquistas populares da história recente do país. Os princípios presentes nos marcos legais educacionais dão amplas condições para que as escolas, com a participação direta da população, criem propostas educativas singulares, que busquem responder suas necessidades e interesses. Nesse contexto, as Escolas Democráticas surgem como uma alternativa que pode, a partir de suas experiências, de suas tentativas de inventar e reinventar práticas pedagógicas, trazer contribuições para a educação pública como um todo.

Dentre as iniciativas desse tipo existentes na rede pública, destaca-se a EMEF Desembargador Amorim Lima, que para enfrentar problemas bastante comuns como o alto índice de evasão escolar vem, há mais de 15 anos, investindo em uma proposta educativa que busca envolver a comunidade e os alunos nas decisões escolares. Através de diferentes estratégias de promoção de participação, tendo sempre a preocupação em se orientar com base no interesse dos pais e dos estudantes, a escola trabalha no sentido de torná-los também responsáveis pela criação e manutenção de um ambiente escolar agradável, onde prevaleça o respeito mútuo.

Dessa forma, através de uma entrevista com a diretora o presente trabalho buscou conhecer os princípios e práticas existentes na escola, bem como quais as compreensões existentes acerca da participação dos alunos e de seus pais no cotidiano escolar. Os resultados pormenorizados da análise realizada encontram-se nas subseções a seguir.

4.1. A democratização da escola e a atuação do Diretor

O site da EMEF Desembargador Amorim Lima na internet e o artigo “Da construção de uma escola democrática: a experiência da Emef Amorim Lima”, de Groppa e Sayão (2004), apontam a chegada da diretora Ana Elisa Siqueira à escola como o momento em que se iniciam as articulações com professores e a comunidade local no sentido de uma transformação da realidade escolar. A diretora assume a escola no ano de 1996 preocupada

com os altos índices de evasão escolar e do impacto negativo que isso produz na vida daquelas crianças e adolescentes colocados para fora da escola, uma vez que “[...] um número expressivo de alunos que haviam sido expulsos tinha morrido em decorrência do envolvimento com o tráfico de drogas” (GROPPA; SAYÃO, 2004, p. 27). Para enfrentar essa triste realidade inicia-se uma série de mudanças nas estruturas e funcionamento da escola

Nesta época, derrubaram-se os alambrados que cerceavam a circulação no pátio, num voto de respeito e confiança. A escola passou a ser aberta nos fins de semana, melhoraram-se os espaços tornando-os agradáveis e voltados à convivência. Enfim, a escola foi aberta à comunidade (EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA).

A principal preocupação naquele momento foi garantir a permanência dos alunos no espaço escolar. Para isso foram realizadas parcerias com instituições de capital estatal e privado que, junto com a crescente participação dos pais, possibilitaram um aumento das atividades culturais na escola com as festividades tradicionais da cultura brasileira, como a Festa Junina, além de Oficinas de Cultura Brasileira, de Capoeira, de Educação Ambiental, de Teatro. Todas essas transformações, ainda que tenham contado com a participação da indispensável da comunidade para acontecer, tem início com a entrada da diretora Ana Elisa Siqueira. Groppa e Sayão (2004) apontam que

O fato de a diretora Ana Elisa Siqueira exercer seu ofício na rede pública, como escolha e não como contingência ou vicissitude da vida profissional, talvez tenha sido um elemento ético-político fundamental para a busca de uma escola mais democrática (p. 28).

Nesse sentido, a entrevista buscou investigar com Ana Elisa qual era sua ocupação anterior, como chegou a direção da EMEF Desembargador Amorim Lima, e o que motivou essa escolha.

Ela conta que antes de assumir o cargo de direção trabalhou em várias escolas, primeiro como professora, depois como coordenadora, chegando inclusive a ter por um curto período de tempo uma experiência como diretora substituta em uma escola na zona leste de São Paulo. Posteriormente, Ana assume a direção da EMEF Desembargador Amorim Lima como concursada e ressalta que pela sua pontuação poderia assumir outras escolas, entretanto escolheu aquela.

Sua decisão de tornar-se diretora decorre da experiência como professora e coordenadora pedagógica. Ela relata que como coordenadora encontrava muita dificuldade na realização do seu trabalho porque sua função estava submetida à direção da escola, que

determinava o que poderia ou não acontecer. Assim, afirma que “se você quer trabalhar uma ideia dentro de uma escola você precisa ser diretora” e que seu contato com as práticas do cotidiano escolar mostraram que “se fosse diretora poderia fazer um pouco mais das coisas que achava importante de fazer na rede”. O cargo de direção se apresenta então como aquele que possui mais poder sobre outros cargos no interior da escola, portanto, com maiores possibilidades de ação.

Ana conta também que trabalhou na área de gestão durante o governo da Luiza Erundina frente à prefeitura de São Paulo, no final da década de 1980 e início da década de 1990. Sua atuação durante tal governo, assim como sua experiência como professora e coordenadora pedagógica, mostra como a participação da comunidade está submetida diretamente ao interesse do diretor. Ela relembra que nessa época o Conselho Escolar – que é composto pela direção, por professores, pais e alunos – deixa de ser apenas consultivo e passa a ser deliberativo, sendo que uma de suas finalidades é justamente discutir e decidir o Projeto Político-Pedagógico. Entretanto, “se não tiver diretor que quer isso, isso não acontece”, ou seja, “se não tiver diretor que quer a comunidade dentro da escola, a comunidade não entra”.

O trabalho de caráter etnográfico realizado por Paro (1995) no interior de uma escola pública no início dos anos 1990 confirma esse funcionamento. A partir de suas observações e com base no regimento Comum das Escolas de 1º Grau do Estado de São Paulo, ele aponta que existe uma grande distância entre o que está previsto por tal regimento e o que de fato existe na escola. Se por um lado a relação hierarquizada de distribuição de autoridade funciona bem próxima do previsto pelo Regimento, sendo “no topo, a diretora, como autoridade máxima [...], no degrau mais baixo, os alunos, a quem só cabe obedecer” (p. 77), por outro lado a escola acaba funcionando em uma situação bastante precária e o Conselho Escolar acaba apenas existindo formalmente e, quase sempre, de modo pouco democrático. Assim, o diretor, permanece ocupando o lugar de instância máxima de decisão, apesar da existência de mecanismos institucionais que buscam democratizar as relações escolares.

Além disso, a título de exemplo, destacamos a experiência de democratização da gestão de duas escolas municipais da cidade de São Paulo apresentadas no “Seminário Participação e Gestão nas Escolas”, realizado na câmara de vereadores de São Paulo, no dia 23 de junho de 2015²¹. As experiências da EMEF Otávio Pereira Lopes e da EMEF João de

²¹ O referido evento foi organizado pelo vereador Eliseu Gabriel.

Barros Pernambuco Abolicionista reforçam a ideia de que o diretor ocupa uma posição de caráter decisivo para a transformação da escola no sentido de uma maior participação da comunidade. Nessas duas escolas citadas, de modo semelhante ao ocorrido na EMEF Desembargador Amorim Lima, o início da transformação se deu a partir da chegada de uma pessoa que assume a direção da escola e começa promover práticas de participação e buscar junto à comunidade soluções para as dificuldades encontradas no cotidiano da escola, se mostrando aberto a sugestões e promovendo diálogos.

No caso de Ana essa abertura ao diálogo com a comunidade já estava presente durante sua atuação na gestão Erundina. Nessa época seu trabalho consistia fundamentalmente em “discutir Conselho de Escola e grêmio nas escolas” e “pensar como é que inclui a comunidade nas discussões da escola”. Isso indica que sua preocupação com a participação da comunidade no ambiente escolar, tanto no que diz respeito aos alunos, quanto no que diz respeito aos pais desses alunos é algo que já estava presente na sua atuação enquanto profissional da educação desde antes de se tornar diretora.

Ainda que Ana tenha ocupado o cargo de direção já ciente e preocupada com promover a participação da comunidade e mesmo que o diretor, sendo a autoridade máxima na escola, tenha o poder para promover ou impedir a participação da comunidade, essa é uma posição bastante delicada. Ana afirma que “de certa forma é muito contraditório” uma vez que “no fundo o diretor responde por tudo” aquilo que é decidido e realizado no interior da escola. Então, “o duro é que ao mesmo tempo que você fala que tem que ser uma gestão participativa tem uma parte da lei que o gestor, o diretor, tem que responder” por aquilo que é decidido com a participação de todos. Busca-se promover a gestão democrática através da participação da comunidade na decisão sobre os rumos e práticas da escola – sendo o caráter deliberativo do Conselho Escolar o exemplo mais emblemático – entretanto, a responsabilidade funcional do diretor faz com que ele deva responder por aquilo que foi deliberado coletivamente. Assim, Ana afirma ainda que “a entrada da participação é uma coisa muito difícil”.

Quanto a esse aspecto Paro (2010) faz duas importantes considerações. O primeiro deles é com relação à forma de escolha do diretor. Dado as especificidades da educação pública e da função de dirigente escolar é necessário que este seja democrático, que exista a “vontade livre” e o “consentimento daqueles que se submetem à sua direção” (p. 776). Há, portanto, a necessidade de “se pensar em formas de escolhas democráticas que superem o anacrônico processo burocrático de provimento por concurso [...]” (p. 776). A participação de

pais, alunos e todo o pessoal da escola no processo de escolha do diretor surge como um importante elemento democrático que, dá mais legitimidade às reivindicações da escola junto ao Estado e também possibilita uma direção mais preocupada e comprometida em defender os interesses da comunidade.

A segunda consideração vai ao sentido de propor que a direção escolar seja exercida por um “colegiado diretivo” composto por três ou quatro coordenadores. Dessa maneira os trabalhos seriam divididos de modo que ninguém seria o chefe absoluto da unidade de ensino. Paro (2010) afirma ainda que

Tal sistema tem, por um lado, a vantagem política de manter a direção da escola menos sujeita a represálias dos escalões superiores quando há conflitos de interesses entre a escola e as determinações do Estado, e em que a direção apresenta suas reivindicações. É mais fácil pressionar um indivíduo (o diretor) com processos e outros instrumentos burocráticos do que atingir uma instituição coletiva, formada por coordenadores que representam a vontade dos integrantes da escola que os elegeram e os apoiam (p. 777).

À medida que a entrevista prossegue, porém, a própria diretora vai de certo modo apresentando uma saída para essa questão distinta do apresentado acima, ponderando sobre as relações entre a autoridade e a responsabilidade do diretor. Ela inicia afirmando “o diretor tem que tomar muito cuidado, não dá para decidir qualquer coisa” e em seguida continua:

Eu não posso decidir que eu vou expulsar aluno da escola. Existem leis maiores que me impedem e impedem o conselho de escola de fazer isso. Por exemplo, decidir um calendário totalmente desigual à rede não pode. Porque você tem que responder às leis maiores [...] Ou seja, o diretor tem que saber como ele vai trabalhar essa questão da participação, até onde vai a possibilidade. [...] Ele tem que ter consciência, de certa forma, do que significa a função dele. Ao mesmo tempo que é ajudar o grupo a participar é também fazer com que o grupo entenda que existem leis maiores.

Tais afirmações indicam que o diretor interessado em promover a participação também tem a sua frente o desafio de estar atento à formação daquela comunidade que atua na escola. Nesse sentido, Monteiro (2007) afirma que “para participar efetivamente se faz necessário um mínimo de conhecimento e capacidade política”, porém faz a ressalva de que “as próprias experiências [de participação] do indivíduo suprem parcialmente a necessidade desses requisitos” (p.376). Rovira (2000) enfatiza que a formação para a participação da comunidade está ligada a uma dimensão prática concreta importante, ou seja, “si enseña a participar participando [...]” (p. 57). Entretanto, para além do aprendizado ligado à dimensão da prática concreta de participação, a escola deve, ativa e conscientemente, buscar promover

uma formação não somente dos alunos mas também da comunidade, para que esta última compreenda as relações da escola com o sistema educacional e a legislação educativa, no sentido de entender, nas palavras da diretora, que “ninguém pode decidir tudo”. Isso inclusive se faz necessário para que a comunidade possa estar esclarecida sobre em qual dimensão do sistema educacional a sua reivindicação se insere.

Primeiro é o pai entender que não dá pra resolver tudo na escola e que tem leis maiores e a escola tem, além das diretrizes internas, tem as diretrizes dos órgãos governamentais e suas varias instâncias. Tem a Coordenadoria de Educação do Butantã, depois tem a Secretaria Municipal de Educação, depois tem o Governo Federal. Então a gente tem todas essas instâncias de lei que é muito importante que as pessoas que participam compreendam.

Como a fala da diretora acima indica, dependendo do que a comunidade pretende, a disputa e o debate, bem como a decisão final, se dá na própria escola. Entretanto, em alguns casos a atuação da comunidade deverá ocorrer em outras instâncias do poder público, eventualmente junto à parlamentares na câmara de vereadores ou até mesmo em âmbito federal.

Esse aspecto do diretor como responsável pela formação também aparece na fala de Ana de maneira distinta em outros momentos. Quando ela resgata a história do início da transformação da escola fica claro sua atuação pedagógica junto aos alunos foi um fator determinante para que o projeto pudesse ser possível. Ela nos conta que

No começo do projeto eu tinha três tutorias! Os professores tinham uma e eu tinha três. Para poder viabilizar o projeto porque um tutor tem em média 15 estudantes e um professor da rede está aqui para cuidar de 35, 40. Então como e que ia fazer? Eu tinha que ter três porque eu queria que desse certo o projeto.

A atuação do diretor como aquele que em determinados momentos também ocupa atividades semelhantes às dos professores é algo que, além de ser apontado como indispensável no momento inicial do projeto de transformação da escola, ainda permanece como um aspecto cotidiano de sua prática²².

Essa dimensão de sua atuação como diretora é inclusive aquilo que, de acordo com ela, garante a especificidade educativa de seu cargo e a necessidade de uma formação pedagógica para ocupá-lo. Ao referir-se à dimensão administrativa de sua prática ela inicia

²² Até o momento da entrevista a diretora Ana Elisa Siqueira continuava responsável por um grupo de tutoria de estudantes.

afirmando que “qualquer burocrata, qualquer pessoa pode fazer o que eu faço” e depois faz uma ressalva: “se eu não me metesse na pedagogia qualquer um podia fazer o que eu faço”, “só não dá para fazer porque eu me meto no pedagógico”. Tais frases ilustram como o que é esperado da atuação do diretor é algo “meramente burocrático”. Frente a tal expectativa Ana se mostra bastante insatisfeita e afirma que “você faz o burocrático, deu conta, acabou. Basta isso. E eu acho que não basta isso!”. Ela prossegue então resgatando e reconhecendo a importância daquilo que chama de burocrático: “o burocrático é importantíssimo, mas o burocrático tem que ser menor do que a qualidade da escola, menor do que o projeto da escola”.

Paro (2010) faz algumas considerações sobre a relação entre direção escolar e a administração (da escola) e apresenta importantes elementos para compreender isso que é tido como “burocrático”. Ele afirma que os estudos sobre direção escolar tendem a dicotomizar as atividades escolares em pedagógicas e administrativas. Com isso as atividades administrativas são entendidas com aquelas atividades-meio (serviço de secretaria e outros serviços estruturais e de direção), necessárias à realização última da escola, ou seja, a educação das novas gerações. E, nesse sentido

Embora sirva ao propósito de tornar clara a distinção entre a atividade pedagógica propriamente dita e as atividades que a esta servem de pressuposto e sustentação, tal maneira de tratar o problema acaba por tomar as atividades pedagógicas e administrativas como mutuamente exclusivas — como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade —, encobrindo assim o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação (p.766).

Para o autor, as dimensões administrativas e pedagógicas estão intimamente relacionadas. A dimensão administrativa escolar deve ser compreendida em um sentido amplo, de articulação entre recursos para a realização de determinada finalidade. Já a prática pedagógica não é compreendida com sendo o fim para qual se orienta a administração escolar, ao contrário, ainda que a prática pedagógica possua características específicas, ela é também um meio para alcançar a finalidade desejada. Dado que o ser humano só se constitui enquanto tal em uma relação com outros humanos e com a cultura historicamente determinada, a finalidade da educação é justamente trabalhar de modo a contribuir para a constituição do “humano-histórico”. Tal tarefa, por princípio, exige que as relações devam se dar de modo a produzir sujeitos e não assujeitamento, isto é, devem ser relações democráticas e não relações autoritárias.

Entretanto, como “vigora nos sistemas de ensino e nas políticas públicas educacionais uma concepção estreita de educação” (p. 771), o que prevalece é uma compreensão que associa a direção escolar à direção empresarial (estruturada a partir do assujeitamento) e que valoriza as práticas administrativas como mera técnica a ser aplicada, sem relação com as especificidades da educação. Nesse sentido, a afirmação da diretora de que “qualquer burocrata, qualquer pessoa pode fazer o que eu faço” e que “você faz o burocrático, deu conta, acabou. Basta isso” revela como ela está submetida a essa maneira de conceber a educação que valoriza o caráter administrativo mais restrito.

Ela, porém, sente que sua atuação não deve ficar restrita a esse ponto e afirma enfaticamente “[...] eu acho que não basta isso!”. Ou seja, para Ana sua atuação como diretora deve estar ligada à dimensão pedagógica, como indicado pela afirmação “[...] eu me meto no pedagógico”. Entretanto, ela não entende que existe uma contraposição entre o “burocrático” e o pedagógico, como se para escola funcionar devesse optar por um ou outro aspecto. Pelo contrário, ela afirma que “o burocrático é importantíssimo, mas o burocrático tem que ser menor do que a qualidade da escola, menor do que o projeto da escola”.

Nesse sentido, a diretora apresenta uma compreensão que se aproxima daquela proposta por Paro (2010) de que a direção “contém a administração e simultaneamente lhe é mais abrangente” (p. 769). E, mais do que ser abrangente, a direção deve possuir uma orientação de acordo com uma filosofia e política da educação que, no trecho acima, estão representadas pelo “projeto da escola”, sendo que tal projeto se estrutura a partir da preocupação com a participação ativa da comunidade.

A análise da entrevista apresenta o cargo de direção como uma dimensão constituída de elementos significativos para a democratização da educação pública. O primeiro deles é a trajetória profissional do diretor, como discussões sobre democracia e ensino estão ou não presentes em sua carreira. Isso é relevante porque tal cargo se apresenta como aquele superior na hierarquia funcional e exerce grande poder de determinação sobre a atuação da comunidade na escola. Ainda que os mecanismos de participação estejam previstos em leis, as condições concretas do funcionamento escolar e da sociedade contribuem para que estes não funcionem como deveriam na promoção da democratização da educação. Assim, uma direção com maior ou menor inclinação à participação da comunidade pode ser um fator determinante. Entretanto, mesmo que o diretor tenha interesse em promover a participação e mesmo que tenha amplos poderes para tal, ele também possui restrições. Ele está submetido à

responsabilidade funcional de seu cargo e deve responder às instâncias superiores pelas decisões tomadas coletivamente. Tal configuração o coloca em uma posição, de certo modo, frágil, à medida que algumas decisões podem ter graves consequências para ele. Ao mesmo tempo, o convoca a uma função formativa junto à comunidade para que esta possa compreender os limites e possibilidades da escola no interior do sistema educacional público. Além disso, o que é exigido do cargo de direção pelo sistema educacional se concentra em aspectos administrativos (no sentido restrito do termo), tomando a escola como qualquer empreendimento, de maneira que o que é exigido pouco depende da formação pedagógica do diretor. Mais do que isso, tais exigências administrativas, de caráter mais burocrático, deixa de lado aquilo que é central na educação escolar, justamente as especificidades de sua finalidade, a necessidade de relações democráticas para a constituição de sujeitos-históricos.

4.2. Democratização da escola e a participação da comunidade escolar: estudantes, pais e professores

A participação da comunidade nos processos decisórios institucionais é apontada não apenas como um dos aspectos determinantes das Escolas Democráticas (APPLE; BEANE, 1997; ARAÚJO, 2000; GROPPA; SAYÃO, 2004; ROVIRA, 2000; SINGER, 1997), mas também é defendido por autores preocupados com a Gestão Democrática do Ensino público (DELVAL, 2007; JACOBI, 2000; LIMA, 2013; MONFREDINI, 2002; MONTEIRO, 2007; MOTTA, 2003; PARO, 1995, 2002, 2010; PEDRO; PEREIRA, 2010; SILVA, 2004; TEIXEIRA, 1968; VELOSO; CRAVEIRO; RUFINO, 2012). A atuação da comunidade no interior da escola é um importante elemento para o processo de democratização do ensino, sendo inclusive apontada pelo ECA que, no parágrafo único de seu artigo 53, explicita que: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição dos processos educacionais”.

Rovira (2000) destaca a participação de toda a comunidade ao afirmar que

[...] una escuela democrática será aquella que sepa organizarse de modo que estimule la participación de todos los implicados: que reconozca como interlocutores válidos a todos sus miembros (p. 57).

A participação é algo a ser estimulado, não bastando apenas que exista como possibilidade para a comunidade, é preciso um esforço ativo que busque produzir um maior envolvimento com o funcionamento da escola.

Paro (1995) afirma que “a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva” o que faz com que exista “a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas democráticas dentro da escola” (p. 304). O autor alerta ainda para a existência de situações onde a participação da comunidade escolar acaba ocorrendo apenas formalmente, sem produzir os efeitos desejados de democratização das relações no interior da escola. Frente a isso, Rovira (2000) destaca que “la participación no es un principio formal, sino el ejercicio de una tarea en alguno de los ámbitos de acción de la escuela” (p. 58). Tal afirmação aponta para uma ampla possibilidade de ação, que não se restringe ao que é previsto legalmente, abrindo margem para inventar novas possibilidades de inserção e atuação dos pais e alunos na escola. Importante destacar, porém, que as diferentes inserções na escola implicam em diferentes responsabilidades, há distinção entre ser professor, aluno ou pai. Dessa forma, Araújo (2002) vai afirmar que

[...] a construção desse tipo de gestão [democrática] passa pela efetiva participação de todos os membros da comunidade escolar na definição das políticas que regulam os espaços de convivência coletiva e na elaboração dos projetos pedagógicos e administrativos. Isso, é evidente, sem perder de vista as relações assimétricas características da instituição escolar, que delimitam e definem as responsabilidades e os papéis de cada um de seus membros (p. 73).

Assim, o modo como os diferentes membros da comunidade escolar podem contribuir para o funcionamento cotidiano é dos importantes aspectos das Escolas Democráticas. Ao contrário da educação tradicional, em que os estudantes ocupam um lugar de maior passividade frente aos conteúdos escolares, em que parcela significativa dos pais é chamada apenas ocasionalmente para reuniões em que são tratados o rendimento e o comportamento de seus filhos, em que professores são responsáveis por um grande número de alunos e ministram, em sua grande maioria, aulas expositivas; nas Escolas Democráticas há uma organização diferente do funcionamento escolar. Em tais escolas busca-se, através da promoção de formas distintas de atuação, um engajamento de pais, alunos e professores em um processo de decisão e influência nos rumos da instituição.

Assim, o presente eixo temático apresenta, a seguir, como ao longo da entrevista com a diretora Ana Elisa a dimensão da participação esteve presente. Mais especificamente, apresenta uma análise das considerações da diretora sobre a participação dos alunos, dos pais e dos professores, cada um deles separadamente.

4.2.1 A democratização da escola e a participação dos estudantes

Para conseguir o envolvimento das crianças e adolescentes no funcionamento da escola, uma das estratégias utilizada por Ana Elisa é trabalhar com temas que lhes interessem. Resgatando elementos da história de transformação das práticas da escola, a diretora cita a organização da Festa Junina como exemplo. Essa festividade é um importante acontecimento para a comunidade e ajudou a mobilizar muitos alunos e famílias. Nas palavras da diretora, “todo mundo participava, [...] as crianças também”. Assim, as crianças se engajam em atividades que gostam e lhes dá prazer ao mesmo tempo em que aprendem sobre o funcionamento escolar.

Tal estratégia pode ser ampliada de modo que a partir de determinado tema de interesse do aluno é possível apresentar outras temáticas e discussões semelhantes, sendo que estas não necessariamente devam se restringir à dimensão do funcionamento institucional – podendo inclusive ser relacionadas com os conteúdos curriculares a serem estudados e aprendidos. Dourado (2015) propõe como algo central à organização de todo processo educativo a ideia de expandir os conhecimentos dos alunos partindo de seus interesses (informação verbal)²³. Perspectiva essa semelhante às concepções de Dewey que, de maneira geral, propõe que a educação deve partir da criança, seus interesses e conhecimentos, e ir mais além, promovendo o desenvolvimento em um processo dirigido pelo professor, porém de maneira não autoritária (BRANCO, 2010). No mesmo sentido, Freire (2011) também aponta

²³ Informação fornecida por Yvan Dourado na II Semana de Psicologia e Educação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 2015.

como indispensável a estratégia pedagógica de partir daquilo que as pessoas conhecem²⁴, isto é, construir o conhecimento crítico a partir da vivência concreta.

Essa estratégia utilizada para estimular a participação dos alunos está diretamente ligada à compreensão apresentada por Ana Elisa de que a escola também tem o dever de promover a formação de valores democráticos, que a escola deve promover experiências de atuação em decisões coletivas para que as crianças aprendam a lidar com as diferenças e as divergências, aprendam a conversar e a compreender que em tais circunstâncias é preciso pensar o todo e não apenas as vontades e interesses particulares. Assim, para Ana Elisa, um dos aspectos da educação escolar é “[...] o tempo todo inventar formas para conversar sobre isso [democracia e participação] com as crianças, não adianta falar só com a comunidade, as crianças precisam também viver [...] isso”.

Rovira (2000), de maneira semelhante às concepções da diretora sobre a importância da participação das crianças e adolescente no funcionamento escolar, afirma que “la escuela ha de preparar a todos sus integrantes, y de modo especial a sus alumnos y alumnas, para que sean capaces de asumir en el futuro las ideas y hábitos democráticos” (p.57). Cabe enfatizar, entretanto, que tal preparação não deve ser restrita apenas ao conhecimento intelectual da democracia, restrita à informações sobre as formas e as circunstâncias históricas que produziram tal modo de organizar as relações humanas, apresentadas em uma aula expositiva, seguida de uma prova onde se busca saber se os estudantes se mostram capazes de memorizar e reproduzir determinado conteúdo. Essa preparação deve estar ligada às práticas concretas e à possibilidade real de participação nas decisões escolares.

Paro (2010) critica o que chama de “concepção estreita de educação” que vigora nos sistemas de ensino, onde prevalece a ideia de “transmissão de conhecimento” que desconsidera que “[...] por mais que se insista, os conhecimentos e informações não se transmitem sozinhos, isolados de outros elementos da cultura” (p. 773). É possível afirmar, de maneira coerente a tal crítica, que as concepções apresentadas por Ana Elisa ao longo da entrevista indicam que no funcionamento escolar se faz presente uma compreensão de que “os valores relacionados à democracia não são alheios à forma de aprendê-los” (PARO, 2002, p.18) e que “[...] la escuela reflejará e impulsionará la democracia en la medida que en su

²⁴ Essa concepção se aproxima de algumas das proposições de Vigotski sobre Zona de Desenvolvimento Próximo, a medida que ele defende a importância de ter clareza sobre o momento em que a criança se encontra para poder desenvolver estratégias que promovam seu desenvolvimento.

interior se lleven a cabo prácticas democráticas” (ROVIRA, 2000, p. 57). A participação das crianças é algo indispensável ao funcionamento escolar, tendo em vista sua finalidade educativa e formadora para uma sociedade democrática.

Na EMEF Desembargador Amorim Lima existem diversas práticas centradas na participação dos alunos e na formação de valores democráticos e algumas foram apontadas por Ana Elisa, como: as rodas de conversa, assembleias de alunos e grupos de responsabilidade.

Araújo (2002) aponta que as assembleias além de serem “uma forma de operacionalizar o espaço de participação efetiva de alunos e professores nesse processo de democratização das relações e na construção das regras” (p.65), são também uma importante estratégia para a democratização das relações interpessoais. Tal espaço é estruturado de modo que “alunos e alunas, professores e professoras falem de tudo que lhes pareça pertinente para melhorar o trabalho e a convivência escolar” (p.65), permitindo um espaço de diálogo onde é possível repensar coletivamente as ações e estratégias para a superação das dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Entretanto, o autor enfatiza que é preciso levar em conta as idades dos alunos para o funcionamento da assembleia, de modo a ser mais dirigida no caso de alunos mais novos e ir progressivamente promovendo maior autonomia quanto ao funcionamento e as deliberações.

Rovira (2000) enfatiza que uma escola que se pretenda democrática deve abrir um espaço para a “regulação da vida comum” e, nesse sentido, as assembleias de alunos são “[...] un elemento esencial en una escuela democrática y instrumento insustituible de la educación en valores” (p.64). Isso porque as assembleias

[...] contribuyen a regular la convivencia. Por una parte, analizando los conflictos que surgen y buscando medios para apaciguarlos o bien solucionarlos. Pero también estableciendo de común acuerdo pautas y normas de conducta que vayan dibujando un clima escolar positivo y sobre todo un clima escolar en el que todos, alumnos y profesores, estén implicados y se sientan corresponsables (p. 66).

Além das assembleias, a EMEF Desembargador Amorim Lima também possui os grupos de responsabilidade, outra estratégia em que é possível aos alunos contribuir para a regulação da vida comum.

O grupo de responsabilidade consiste em organizar os alunos de modo que colaborem na manutenção de determinados espaços como a biblioteca, os salões, o mural e o recreio.

Ana Elisa destaca que o fundamental nesses espaços de participação “[...] não é o que o grupo faz, mas sim o que ele pensa da escola”. As atividades exercidas pelo grupo são um meio para a formação de valores democráticos que, nas palavras da diretora, possibilitam ao aluno “[...] entender que a parte dele compõe um todo, assim como a gente compõe o todo o tempo todo”. O grupo de responsabilidade desempenha uma função semelhante às assembleias no sentido de que

[...] temas como disciplina e indisciplina deixam de ser de responsabilidade somente da autoridade docente e passam a ser compartilhados por toda a classe, responsável pela elaboração das regras e pela cobrança de seu respeito (ARAÚJO, 2002, p. 66).

Essa preocupação em promover a compreensão das relações que se estabelecem na escola e a compreensão do modo como cada um contribui e é responsável na constituição do todo é um aspecto fundamental da formação para a vida pública, pois

[...] a definição clara e transparente do espaço de convivência escolar como público [...] é o que permite que os alunos iniciem a travessia do percurso da vida em família à vida em sociedade. Tudo o que acontece no cotidiano escolar é levado ao conhecimento de todos, que são chamados a se responsabilizar por tudo. O espaço é comum e, portanto, de todos [...] o bem comum passa a ser interesse e tarefa de todos (GROPPIA; SAYÃO, 2004, p.26).

Levar em conta o interesse do todo, ter como horizonte o bem comum, implica também em perceber que esse todo está em constante transformação. No caso da escola podemos citar como exemplo a entrada de professores e de alunos novos, lembrando que mesmo aqueles que permanecem durante anos também, ao longo do tempo, modificam seus interesses e compreensões acerca do mundo. Com isso, cabe destacar que a permanente transformação também é uma característica fundamental da democracia, uma vez que esta é um sistema aberto, em construção (RIBEIRO, 2008; ROSENFELD, 2008; SILVA, 2004). Portanto, uma escola que se pretende democrática deve estar atenta e se reinventar constantemente, preocupação essa que parece quando Ana Elisa, ao comentar sobre a importância da participação para a formação dos alunos, afirma que a escola foi “encontrando alguns caminhos” e enfatiza que, entretanto, “nunca são caminhos totalmente resolvidos”.

Importante destacar ainda que a preocupação com os interesses dos alunos não se restringe apenas à dimensão do funcionamento institucional, ou a promoção de hábitos e comportamentos democráticos. O interesse dos alunos também é entendido como algo central ao processo de aprendizagem e responsável direto por alavancar o desenvolvimento do

conhecimento dos alunos. Dessa maneira, são poucas as aulas expositivas (matemática, inglês e de oficina de texto) e o estudo acontece através de apostilas com roteiros²⁵ de pesquisa que possuem objetivos (perguntas ou tarefas) que devem ser realizados ao longo do ano pelos estudantes. Existem diversos roteiros e cada aluno decide em qual ordem quer completá-los. Os alunos estudam em dois grandes salões (resultado da demolição das paredes que dividiam as antigas classes) e são separados por ciclos, I e II, mas não por série ou ano. Nesses salões os alunos se reúnem em pequenos grupos que não necessariamente estão desenvolvendo as pesquisas de um mesmo roteiro, e contam com a presença de cinco a seis professores tutores, responsáveis por auxiliar os alunos com dúvidas e explicar conceitos de acordo com a necessidade.

Ainda que exista bastante flexibilidade frente ao modelo educacional hegemônico, Ana Elisa afirma que “também tem que lidar com crianças que não conseguem estudar”. Entretanto, ao invés de tomar o interesse da criança como algo que deve existir a priori e que, portanto, pouco tem a ver com as atividades realizadas na escola, Ana Elisa enfatiza a necessidade de “fazer tudo para que essas crianças queiram estudar”.

A escola é responsável por motivar os estudantes e fazer com que se interessem pelos conteúdos. Nesse mesmo sentido, Paro (2010) afirma que o processo pedagógico, uma vez que tem por finalidade a formação de sujeitos – o que não é possível através de práticas autoritárias – deve tomar o educando como sujeito, ou seja, “ele só se educa se quiser” (p. 772). Entretanto, tal afirmação não deve ser tomada como um elogio ao espontaneísmo, tal como a crítica à Summerhill feita por Snyders (2001). Ao contrário, Paro (2010) enfatiza que “querer aprender não é uma qualidade inata, mas um valor construído historicamente” de modo que “levar o aluno a querer aprender é o desafio maior da didática” e que “educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado” (p. 772). Ou seja, não se trata de esperar o momento em que o aluno tenha interesse para somente então aproveitar e usar tal interesse

²⁵ Importante reafirmar que “Os roteiros, elaborados pela equipe pedagógica do Amorim Lima, levam em conta todo o conteúdo recomendado pelo MEC que as crianças deverão aprender durante o seu ano letivo. Eles são feitos a partir dos livros distribuídos pela rede pública, mas não têm divisão por matérias – e sim por temas. Assim, um mesmo roteiro pode exigir que a criança busque respostas no livro de português, geografia e história, por exemplo”. E “Quando acaba de preencher o seu roteiro, o estudante escreve um portfólio, com tudo que aprendeu com aquele roteiro e entrega para o tutor, que avalia se ele pode receber a apostila seguinte, com os demais roteiros. Não há provas. O progresso do conhecimento é avaliado pela qualidade dos portfólios e pela participação do estudante na escola” (EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA).

para fins educativos. Trata-se justamente de, como disse Ana Elisa, “fazer tudo para que essas crianças queiram estudar”.

Outro ponto relevante ligado à atuação dos alunos é o tempo de permanência na escola. Ana Elisa conta que “a maior parte dos nossos alunos começa no primeiro ano e vai até o nono”. Esse é um dado significativo em dois aspectos. Primeiro porque pode ser tomado com um indicativo do sucesso do projeto político-pedagógico. Mesmo com uma proposta de educação pouco convencional, os alunos que entram tendem a continuar, mostrando que tanto eles quanto seus pais e responsáveis, após conhecerem o funcionamento concreto da escola, permanecem nela. Complementarmente, essa permanência está relacionada à diminuição significativa do índice de evasão escolar – apontado como um dos principais problemas da escola quando a diretora assumiu em 1996. O segundo aspecto acerca da longa permanência dos estudantes é que esta possibilita a eles um acúmulo de conhecimento e vivência institucional que contribui para a democratização das relações. Frente a um professor mais recente na escola o estudante pode ocupar concretamente o lugar daquele que detém o saber – nesse caso, sobre o funcionamento cotidiano – invertendo a relação que é comum no modelo escolar tradicional, onde a este só resta o papel passivo daquele que muito tem a aprender e pouco tem a ensinar. Dessa forma existe a possibilidade de uma dinâmica mais horizontal, em que ambos, professor e aluno, podem trocar conhecimentos numa relação dialógica, tal como proposto por Freire (2011).

Com relação à participação dos alunos na EMEF Desembargador Amorim Lima, a análise da entrevista mostra que, de forma distinta da educação escolar tradicional, prevalece uma perspectiva em que o interesse do aluno é a base para o aprendizado e para o engajamento no funcionamento institucional. Tal engajamento possibilita uma experiência concreta de atuação nas decisões coletivas que é fundamental na formação para a participação democrática na vida pública. A maior participação nas decisões sobre os rumos institucionais é também inerente ao próprio processo educativo que, tendo por objetivo produzir sujeitos-históricos, deve necessariamente garantir que ao longo desse processo os alunos sejam efetivamente sujeitos. Isso implica que o aprendizado dos conteúdos curriculares depende do interesse do aluno. Entretanto, é indispensável considerar que esse interesse é algo historicamente constituído, não inato.

4.2.2. A democratização da escola e a participação de pais

A participação dos pais é apresentada pela diretora Ana Elisa como sendo o grande diferencial que a escola tem frente às outras da rede. Ela conta que “trazer a comunidade para dentro da escola foi a mudança mais forte que aconteceu”, possibilitando as transformações posteriores. A diretora explica que “a participação da comunidade foi a coisa mais importante” porque a partir de então “a comunidade começa a pensar a escola que a gente tem e que escola a gente quer ter”. Singer (2014) aponta que uma das características que definem as Escolas Democráticas é justamente a possibilidade que a comunidade tem de agir para transformar a escola de acordo com seus interesses políticos (informação verbal) ²⁶.

Assim como acontece com os alunos, Ana Elisa conta que a estratégia para promover a participação dos pais é, inicialmente, engajá-los na construção de atividades que lhes interessem, isto é, partir de preocupações concretas da realidade escolar dos filhos. Assim, as festividades de modo geral – e a Festa Junina em particular – surgem como momentos especiais, pois mobilizam o interesse de parte significativa da comunidade. As ideias e necessidades decorrentes da preparação e realização das festividades possibilitam àqueles que participam uma maior proximidade dos professores, de outros pais e da escola como um todo, além de conhecer e compreender sobre o funcionamento institucional. Perrella (2012), investigando sobre a formação política de pais que se envolvem com o Conselho Escolar na cidade de Suzano (SP), afirma algo que é possível ser generalizado a outras esferas de atuação.

A participação daqueles conselheiros sem esse histórico de participação revela que estes, ao se inserirem no processo participativo como conselheiro de escola, iniciam essa atuação voltados à defesa de interesses particulares, focalizado mais diretamente no atendimento dos interesses que envolvem seus filhos. Sua permanência nesse processo participativo, que também é educativo, cria condições para que eles passem a atuar na defesa de interesses coletivos. Nesse sentido, o CE [conselho escolar] se apresenta como espaço que pode proporcionar o desenvolvimento da consciência crítica de que fala [Paulo] Freire (p. 246).

Através de preocupações bastante imediatas é possível a construção de uma preocupação mais ampla e coletiva, discutindo a escola existente e a escola desejável.

²⁶ Informação fornecida por Helena Singer no encontro da Rede Nacional de Educação Democrática, realizado dia 14 de março de 2014, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A disponibilidade da escola em atender os pais em diferentes horários, inclusive no período noturno, é apresentada por Ana Elisa como outro aspecto de fundamental importância para a participação da comunidade. Essa preocupação se apresenta como uma tentativa de superar uma dificuldade que também é apontada por Veloso, Craveiro e Rufino (2012) que, ao realizarem um estudo analítico sobre a dimensão organizacional de 297 escolas em Portugal, afirmam que

[A escola] apela progressivamente ao estreitar das relações com a família, incentivando a presença física dos encarregados de educação na escola, numa coincidente contradição das condições da família dada a pressão social e profissional recair sobre esta [...]" (p. 823).

Em uma cidade como São Paulo, onde as famílias possuem ritmos bastante diversos, onde se perde muitas horas no trânsito ao se deslocar pela cidade, ter uma flexibilidade no horário de atendimento à comunidade é imprescindível, sob o risco de impedir a participação concreta dos pais e torná-la mera formalidade.

Além da flexibilidade no horário de atendimento, é grande também a abertura da escola no sentido de possibilitar aos pais inúmeras formas distintas de contribuir com seu funcionamento. A diretora afirma que “uma coisa é participar do Conselho de Escola, [...] que vai discutir as leis e diversos outros assuntos”, entretanto, “também tem outras pessoas que querem participar em outras coisas”. Assim, ela prossegue e enfatiza que “é muito importante a gente pensar nessas pessoas, porque participação política tem várias possibilidades e entradas.” Como exemplo, Ana Elisa cita um grupo de mães que ajudavam no horário de recreio dos alunos e menciona também a participação de mães oferecendo atividades extracurriculares culturais, como teatro e coral (informação também presente no site da escola). Cabe destacar que Paro (2010) aponta que a cultura é um elemento central para a educação das novas gerações, assim, com essas atividades, os pais estão contribuindo diretamente com a função pedagógica da escola.

Ana Elisa conta que os pais também podem participar em diversas comissões que são responsáveis pela manutenção do espaço escolar, como a Comissão de Cultura da Paz e a Comissão de Festas. Assim, a participação dos pais não se restringe somente àquilo que é previsto legalmente, como Conselho Escolar e APM. Perrella (2012) afirma que a prática participativa permite uma formação gradativa, sendo fonte de uma aprendizagem que não se limita apenas àquele espaço, formando para a atuação nos espaços públicos de modo geral. Entretanto, alerta para a necessidade de atenção e cuidado com o fato de que a participação

não garante por si mesma uma formação crítica, podendo ser um espaço reprodutor de autoritarismo. Existem contradições nessa aprendizagem, de maneira que ela pode contribuir para a emancipação de sujeitos ou para a opressão. A escola deve, portanto, estar atenta, estimular e possuir práticas coerentes com valores democráticos.

Como apresentado acima, são inúmeras as possibilidades de participação dos pais, cada um contribuindo do modo como acha interessante. Um dos exemplos citados por Ana Elisa é o do pai de um dos alunos que articulou com o sindicato da sua categoria profissional e conseguiu que diversas empresas contribuíssem para a realização de uma reforma das salas da escola. A diretora afirma que

Vai ter um trabalho de revestimento acústico aqui da escola porque um pai aqui da escola é engenheiro acústico e ele participa do sindicato das empresas de acústica. Ele foi lá e apresentou o projeto e ele conseguiu que várias empresas doassem a acústica dessa escola. Então vieram 12 empresas, cada empresa vai dar um espaço. Então isso é uma ação política. Ele não precisava fazer nada disso, mas ele sente essa escola como dele. Tem uma coisa a mais...

Se por um lado esse exemplo conta como o envolvimento da comunidade pode trazer benefícios para a escola, também mostra o impacto das políticas neoliberais sobre a educação pública. Paparelli (2010) aponta que, no bojo das reformas educacionais dos anos 1990, o avanço de tais políticas implicou em um “apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo como forma de suprir necessidade das quais o Estado se libera” (p. 323). Lima (2013) aponta que a “a luta por uma escola pública e popular implicará um processo de progressiva abertura e inserção comunitárias, mesmo de apropriação criativa da escola pela comunidade” (p. 39), entretanto, alerta o autor, essa maior participação da comunidade não deve implicar na “retirada do Estado e da Administração através da devolução de encargos” (p. 39), onde prevalece uma compreensão

[...] em que descentralização e participação surgem associadas a técnicas de gestão eficazes com vista à racionalização e otimização dos sistemas educativos, e em que a autonomia (reduzida a dimensões técnicas, processuais e implementativas) é elogiada enquanto prática da diversidade de soluções e de formas de execução das medidas políticas centralmente decididas (p. 40).

Barbosa (2008) discutindo sobre a pedagogia da autonomia aponta que esta vem sendo apropriada pelo ideário neoliberal de indivíduo auto-suficiente, de tal modo que permite que o Estado abdique de suas responsabilidades junto aos cidadãos ao mesmo tempo em que responsabiliza os indivíduos pelos seus sucessos e fracassos, sem considerar as condições

sociais. Com isso, “a autonomia é sujeita a uma instrumentalização que nada tem a ver com as necessidades de [...] realização do indivíduo como pessoa” (p. 460). Dessa maneira, a escola vive essa contradição de conseguir contar com o envolvimento dos pais – o que implica em inúmeros benefícios, tanto para o processo pedagógico, quanto para a melhoria dos espaços físicos – ao mesmo tempo em que essa participação atua para suprir aquilo que deveria ser responsabilidade do Estado.

A participação dos pais é estimulada pela escola, que dá ampla liberdade de atuação. Nesse sentido, Ana Elisa conta ainda que os pais tem grande autonomia para tomar algumas decisões, não sendo necessária a presença dela ou autorização prévia. Por ocasião da entrevista ela menciona que na semana anterior foi realizada uma assembleia de pais em que foi criada a Comissão de Cultura da Paz – sem que ela estivesse presente. Ela conta que “tem muito envolvimento” por parte dos pais e afirma: “eu não sei o que vai acontecer, eu sei que tem espaço para participar”. Ela enfatiza o apoio às decisões tomadas, porém com ressalvas, e diz

Sei que em tudo o que for preciso a gente tem que dar força para a participação. Não posso falar não. Só se for uma aberração. Nesse caso eu tenho que falar não. Porque também é preciso entender que existem algumas coisas que não podem ser feitas.

Como apresentado acima, essa grande abertura à participação não implica em liberdade total e irrestrita. Afinal, como ela afirma “ninguém pode decidir tudo” e “o diretor tem que tomar muito cuidado, não dá para decidir qualquer coisa” porque o diretor “tem que responder às leis maiores [...], ou seja, o diretor tem que saber como ele vai trabalhar essa questão da participação”. Como apontado por Rovira (2000), tanto na escola, quanto em outros espaços (mesmo que públicos) existe uma “assimetria funcional” que deve ser conservada, para que possa existir uma simetria democrática. Assim, as especificidades do cargo de direção, que responde à legislação, devem ser levadas em conta nos momentos de decisões coletivas.

As diversas possibilidades de atuação por parte dos pais, de acordo com Ana Elisa, “vão se somando”. E, prossegue ela,

Isso vai criando, de certa forma, um grupo de pessoas que participam da escola, que entram na escola, que olham para a escola e que depois vão trazendo coisas muito mais substanciais para o conselho de escola do que quem só fala no Conselho Escolar.

Com isso, as inúmeras possibilidades de atuação funcionam não como uma substituição dos mecanismos de participação previstos em lei, mas sim como estratégias complementares que possibilitam melhor compreensão da escola de maneira a amplificar a ação de mecanismos mais tradicionais, como o Conselho Escolar.

Ainda sobre a participação dos pais, a diretora conta sobre a dificuldade enfrentada quando os valores familiares divergem dos valores da escola. Nesse sentido, afirma que “os jovens hoje podem muito mais coisas do que há algum tempo atrás” e as famílias tem permitido aos filhos agir de maneira que não se permitia antes e, frente a isso, a escola tem como a tarefa pensar sobre os limites. Com relação a esse aspecto, Araújo (2000) fala da necessidade de trabalhar alguns valores para que a escola possa ser mais democrática, deixando claro que ela, “consciente do seu papel formativo e instrutivo, não pode trabalhar com qualquer valor” (p.101). Assim, o autor apresenta o que chama de “valores universalmente desejáveis”, indicando a Declaração Universal dos Direitos Humanos como referência. Ao falar da dificuldade enfrentada com relação aos limites, Ana Elisa afirma “A escola é para todos e de todos e tem que ser na maior plenitude possível essas questões”, indicado a necessidade de pensar coletivamente sobre tal assunto. Nesse mesmo sentido, Groppa e Sayão (2004) apontam o “espaço de convivência escolar como público”, onde todos “são chamados a se responsabilizar por tudo” (p. 26).

A participação da comunidade é elemento central no projeto da EMEF, sendo apontado por Ana Elisa como o fator determinante para que a escola realizasse as transformações. Para envolver os pais nas atividades da escola e possibilitar que participem, são utilizadas diversas estratégias que, em grande medida, se complementam. Da mesma maneira como ocorre com os alunos, a principal estratégia é envolver os pais inicialmente naquilo que possuem maior interesse. A organização das festas realizadas na escola aparece então como um momento bastante mobilizador. Entretanto, a participação não se restringe às festividades, havendo inúmeras possibilidades, como oferecer atividades culturais extracurriculares, auxiliar no horário de intervalo, participar em alguma das comissões criadas para a manutenção e promoção do bem estar na escola. Assim, à medida que participam auxiliando em alguma atividade que lhes interessem é possível discutir o funcionamento escolar, como a escola é e como gostariam que fosse. Outra importante estratégia que a escola utiliza é a disponibilidade em receber os pais em diferentes horários. Todas essas estratégias contribuem para que existam condições concretas de participação de modo que esta seja o mais ampla possível, indicando o interesse que a escola possui em envolver os pais nas

decisões tomadas, não reduzindo a participação à mera formalidade. Ao promover o envolvimento dos pais, ao fazer com eles contribuam para decidir sobre os rumos das atividades realizadas, a escola contribui também para formação política deles promovendo um aprendizado que vale para a vida pública de maneira geral, não se restringindo às situações escolares apenas. Porém, é importante a escola estar atenta ao fato de que apenas a participação dos pais não garante a formação de valores democráticos, sendo necessário um esforço intencional de formação dos pais nesse sentido. Por fim, é possível afirmar que os pais aparecem como parceiros, que auxiliam nas decisões e no funcionamento, não ficam apenas restritos ao papel de educadores auxiliares das crianças, ajudando com as tarefas de casa.

4.2.3. A democratização da escola e a participação de professores

O papel dos professores no interior da escola foi pouco abordado na entrevista com a diretora Ana Elisa. É possível afirmar que, de maneira geral, o mesmo acontece com a bibliografia pesquisada em que prevalece o destaque ao papel das crianças no interior da escola e, em algumas ocasiões, também a atuação de seus pais e da comunidade que vive nas imediações escolares. O professor aparece poucas vezes, sendo referido de maneira mais generalizada e abstrata como o responsável pela função educativa da escola. Assim, este aparece mais como uma espécie de figurante em um cenário em que o destaque é a criança em sua “nova” maneira de aprender – não mais através de aulas expositivas, sentadas em cadeiras, todas ordenadamente, realizando avaliações periódicas que vão, por sua vez, produzir as notas, elemento indicativo do quanto a criança tem aprendido sobre aquele conteúdo exposto. Essa centralidade do papel ativo da criança nessa educação que, em alguma medida, se pretende inovadora e contra hegemônica, aliada ao pouco destaque dado à atuação do professor, pode levar à crença equivocada de que este último ocupa um lugar mais passivo, mesmo importante, e que a direção do processo educativo cabe à criança, em função de sua autonomia.

Barbosa (2008), ao analisar a pedagogia da autonomia, afirma que a ideia de autonomia está “bem cotada no mercado das ideias pedagógicas” (p. 457). Entretanto, aponta que existe uma contradição entre os termos pedagogia e autonomia. Recorrendo à etimologia das palavras mostra que, enquanto a primeira está implica uma diretividade dos processos de

aprendizagem, a segunda está ligada a uma compreensão que enfatiza a capacidade de dirigir a si mesmo.

Os termos do paradoxo tornam-se, pois, evidentes: se o lado da autonomia é o polo da iniciativa própria, do agir por si e para si, o lado da pedagogia é o pólo da iniciativa alheia, do agir sobre alguém no sentido de lhe traçar o caminho e de lhe definir os passos (p.458).

O autor afirma ainda que, apesar de uma origem e experiências interessantes ao longo da história, atualmente a pedagogia da autonomia ganha força aliada a concepções neoliberais de educação, justificando e fortalecendo-as, o que produz efeitos perversos como a perda da autoridade docente e da importância dos conteúdos curriculares, além de promover uma forma de ensino elitista.

Entretanto, entre o grupo de autores estudados para o presente trabalho, encontram-se aqueles que defendem propostas educativas que privilegiam a autonomia dos estudantes através de práticas não autoritárias sem desconsiderar a autoridade docente e os conteúdos.

Freire (2011) crítica o que chama de “concepção bancária de educação”, em que prevalece uma lógica onde o educador é aquele que tudo sabe e, em contrapartida, o educando é aquele que nada sabe. Nessa lógica o ensino se pretende através de “depósitos” de conteúdos do primeiro sobre o segundo, sendo posteriormente “sacado” à medida que seja necessário, tal qual se retira o dinheiro depositado anteriormente em um banco. Em contraposição a essa lógica, propõe uma educação centrada em uma relação dialógica, de reflexão crítica, que pretende romper com a verticalidade hierárquica presentes nas relações educacionais. O educador busca considerar os conhecimentos e interesses dos educandos sem, entretanto, abrir mão os seus conhecimentos. Paro (1995, 2002, 2010) enfatiza que a educação só pode se realizar quando o educando é sujeito do – e não assujeitado pelo – processo educativo, cabendo ao educador orientar tal processo. Branco (2010) aponta que para John Dewey a educação deve ser dirigida pelo educador, o que possibilita ao educando ir além de si-mesmo. Dewey, porém, faz a importante ressalva de que a educação não deve ocorrer através de uma relação autoritária, como na educação tradicional. Groppa e Sayão (2004) também afirmam ser de importância fundamental a atuação do professor conduzindo o processo educativo. Assim, tais autores defendem uma maior autonomia dos estudantes sem, porém, abrir mão do papel do professor.

Com relação à escola investigada, outro aspecto comentado pela diretora foi a grande rotatividade de professores. A saída de um número significativo de professores todo ano e a chegada de novos “faz um mal para o projeto [da escola]” e “é duro todo ano ter que incorporar de 10 a 12, as vezes 15 [de um total de 50], pessoas novas no projeto”. Isso porque, de acordo com a diretora, há um desconhecimento sobre o funcionamento escolar. Muitos professores chegam à escola

Conhecendo de ouvir falar ou de um texto que leu. Mas não sabe o que está acontecendo aqui. E acha que aqui é a maior maravilha do mundo, [...] que está tudo pronto, que o projeto resolve tudo. E não resolve. Então, se você não vem para cá para construir junto você vai odiar. [...] Isso é grave aqui por que chegam muitas pessoas achando que o projeto já está decidido, está tudo resolvido e vai ter pouca coisa para fazer.

Ana Elisa afirma que a escola está em permanente construção, enfatizando que “o trabalho de cada pessoa é fundamental”. Em contrapartida ela também conta que existem alguns professores que “chegam querendo mudar a escola” para uma perspectiva mais tradicional. Algo semelhante foi também encontrado por Araújo (2002) que, ao propor um projeto que visava em instituir práticas participativas (assembleias de alunos e docentes) em uma escola da região da cidade de Campinas, no estado de São Paulo, encontrou bastante resistência de alguns docentes, que insistiam e manter suas práticas tradicionais, com aulas expositivas e pouca participação dos alunos sobre os conteúdos a serem estudados.

Ana Elisa também relata ter encontrado dificuldade com relação à alta rotatividade de professores – à entrada de professores que muitas vezes idealizam o funcionamento escolar e pouco se engajam na construção cotidiana de novas práticas e estratégias educativas, à entrada de professores que tentam retornar a escola a um funcionamento tradicional – a diretora enfatiza a importância do tempo necessário para que os projetos da escola possam ser desenvolvidos devidamente.

[...] A coisa pública tinha que ter algum direcionamento para que isso não acontecesse, porque educação não se faz sem tempo, é muito importante o tempo da escola. [...] Se a gente muda sempre a escola, ou se a cada dois anos eu saio, eu não me responsabilizo pelo projeto. [...] O projeto tem que ser consolidado. Não há projeto que vingue com pouco tempo [...].

A constante entrada e saída de professores compromete o desenvolvimento da escola. Quando perguntada sobre os desafios e as dificuldades que a escola enfrenta, Ana Elisa diz: “a questão da rotatividade de professores eu acho uma das piores coisas”. Como estratégia de enfrentamento a tal dificuldade ela sugere um mecanismo de transferência que implique em

um período de experiência uma semana trabalhando na escola desejada, sobretudo para as escolas da rede pública que possuem um funcionamento distinto, não-tradicional.

Paparelli (2010), discutindo sobre a saúde mental de trabalhadores docentes da rede pública de ensino paulistana, vai apontar a grande mudança de professores entre escolas como um dos elementos ligados ao adoecimento desses profissionais. Ela afirma que “devido ao constante remanejamento de professores entre as escolas da rede, o trabalho na escola acaba sendo aquele que tem sempre que ser recomeçado.” (p. 15). Dessa maneira, a EMEF Desembargador Amorim Lima, mesmo tendo uma proposta educacional significativamente distinta, também sofre de algumas dificuldades semelhantes ao encontrado no restante da rede. Importante destacar que autora (2010) aponta o isolamento do professor como outro importante aspecto causador de adoecimento. Entretanto, na EMEF Desembargador Amorim Lima existe outro regime de funcionamento de trabalho que faz com que os professores atuem mais coletivamente. Um dos exemplos é a atividade do “salão”. Nele estão simultaneamente cinco ou seis professores que auxiliam alunos na execução de seus roteiros, tirando dúvidas ou explicando conceitos. Dessa forma, ainda que a escola se encontre em um contexto neoliberal perverso, com precarização da profissão docente e apresente problemas comuns à rede, ela também cria estratégias que atuam no sentido contrário daquelas frequentemente encontradas em outras escolas.

Nesse sentido, cabe lembrar que o grande número de ausência de professores – acarretando em aula vagas – foi um dos grandes problemas identificados pelo conselho escolar no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Entretanto, ainda que a rotatividade de professores seja alta, hoje o número de faltas o número de afastamentos de professores é baixo, sendo que, como explica Ana Elisa, às vezes existem casos em que o professor acaba de chegar transferido para a escola e logo na primeira semana pede afastamento.

Dessa forma, mesmo que em certas Escolas Democráticas o papel do professor seja secundário ao aluno, a bibliografia aponta que na escola investigada isso não ocorre e que é possível uma maior autonomia dos alunos sem que isso implique na necessidade do professor abrir mão de seu papel formativo. Ainda que o ensino não ocorra de maneira expositiva e os alunos possam escolher o que desejam estudar – dentro de um número limitado de roteiros – está presente concepção de que o professor possui papel fundamental no aprendizado. Entretanto, na entrevista o pouco que aparece sobre os professores está mais ligado aos desafios que a escola enfrenta. Em decorrência da lógica de atribuição de aulas vigente no

sistema público de ensino existe uma grande rotatividade de professores na escola. Isso é prejudicial ao projeto da escola à medida que é preciso constantemente lidar com a adaptação de um grande número de docentes recém-chegados, além do desafio de lidar com professores que possuem concepções pedagógicas diametralmente opostas as vigentes na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem como objeto de estudo as Escolas Democráticas e buscou aprofundar o conhecimento acerca do ideário político-pedagógico presente em tais escolas, como este modelo vem se materializando na educação pública brasileira. Assim, de maneira coerente com as proposições teóricas da Psicologia Escolar crítica, de inspiração marxista, foram investigadas as especificidades da educação com relação à Democracia na sociedade contemporânea e com relação à promoção e o desenvolvimento de práticas educativas coerentes com os princípios democráticos; também foi investigada a origem de tais escolas e os determinantes históricos e sociais que as constituíram.

A partir das elaborações e conclusões extraídas com base nesses elementos da presente pesquisa, buscou-se conhecer mais acerca da materialização das Escolas Democráticas. Para tanto, a estratégia utilizada foi a realização de uma entrevista com a diretora de uma escola pública da Rede Municipal da cidade de São Paulo que pode ser considerada uma Escola Democrática, tal como definida nos capítulos acima. Com base nessa entrevista e em sua posterior análise, o presente trabalho tomou contato com os princípios que orientam as práticas existentes naquele espaço e as compreensões sobre a participação dos estudantes e de seus pais no cotidiano escolar. A seguir, encontra-se a síntese dos principais elementos e discussões produzidas ao longo do trabalho.

Embora atualmente a democracia seja tomada como uma importante e necessária criação humana para o campo da política, tendo como contraposição o autoritarismo, o que existe é um consenso superficial. O modo como a palavra democracia foi apropriada por governos autoritários, em diferentes episódios da história recente, e as contradições existentes no momento histórico de seu surgimento – a sociedade grega e escravocrata da antiguidade –, fizeram como que houvesse um profusão de sentidos tão distintos quanto os interesses em jogo.

Ainda que seja ampla a difusão da democracia enquanto um valor social positivo, existem entendimentos significativamente distintos, muitas vezes até mesmo opostos, sobre em que ela consiste e quais as implicações para uma sociedade que pretenda trabalhar para sua manutenção e desenvolvimento. É, portanto, necessário definir explicitamente os princípios subjacentes à concepção adotada no presente trabalho.

Assim, como importantes princípios constitutivos da democracia, têm destaque a liberdade, a igualdade, a justiça e a participação ativa. A liberdade e a igualdade, frutos das lutas populares por emancipação, passam, a partir da Revolução Francesa, a serem ideais almejados por sociedades modernas em que prevalece a noção de que os governantes devem se submeter à soberania popular. A justiça aparece atrelada ao fato de que a soberania popular deve respeitar as diferenças entre pessoas e grupos sociais, deve respeitar os direitos fundamentais de todos os seres humanos e atuar para garantir uma organização à convivência coletiva. A participação ativa, por sua vez, implica na capacidade da população em intervir nas decisões tomadas pelo Estado.

Os princípios acima apontados dizem respeito à democracia política e, embora seja importante levá-los em conta em uma educação democrática, em uma educação que se pretende consonante com os valores democráticos, é necessário também ter clareza das especificidades da democracia nas práticas educativas.

Enquanto na democracia política é necessário que não haja distinções de *status* entre os participantes, que exista igualdade de condições de participação, no caso da educação – assim como no caso de outras instituições como, por exemplo, um hospital – as distinções estão dadas pela sua finalidade. A escola existe enquanto instituição cuja tarefa é transmitir às novas gerações, de modo sistemático, o saber acumulado pela humanidade, contribuindo para desenvolvimento das características humanas não naturais, mas formadas historicamente. Com isso, está dada, por princípio, uma assimetria de relações relativa à função a ser desempenhada por cada um na instituição. Dito de outro modo, ao aluno cabe aprender e ao professor cabe ensinar²⁷. Entretanto, é preciso cuidado para que essa assimetria não se torne justificativa de uma educação autoritária. Uma educação democrática precisa estar atenta ao tênue equilíbrio entre a assimetria funcional das relações e a simetria democrática dos princípios que devem reger as instituições sociais. Importante destacar que tais considerações não se restringem apenas à relação professor-aluno, mas inclui a participação da comunidade e também a atuação de outros agentes escolares.

²⁷ Claro, como aponta Paulo Freire, que o professor não é aquele que tudo sabe, enquanto o estudante aquele que nada sabe, sendo o professor responsável por “depositar” o conhecimento no estudante, como um depósito bancário, que pode ser sacado quando necessário (FREIRE, 2011). Entretanto, é preciso cuidado para que as diferenças não se apaguem, o professor possui uma formação e um acúmulo de conhecimentos específicos que o estudante não possui, mas que é desejável que venha a possuir, afinal esse é o papel da escola.

Assim, é importante tomar a educação em seu sentido amplo e conceber o aprendizado também como efeito da cultura, por meio da qual se transmitem valores. É fundamental promover na escola uma “cultura democrática”, para que a democracia não se restrinja apenas aos conteúdos curriculares, apreendidos de maneira formal; para que na escola esteja sempre presente a preocupação com a promoção cotidiana de valores como autonomia, solidariedade, cooperação, respeito à dignidade humana e justiça.

Sobre as Escolas Democráticas, cabe dizer que, apesar de certo aspecto inovador de suas práticas, sua origem data de meados século XIX, como efeito das Revoluções Burguesas. Tais escolas surgem inspiradas pelas ideias socialistas e anarquistas, que buscavam a radicalização das conquistas alcançadas por essas revoluções, promovendo uma educação orientada por valores como a universalidade do acesso e a gratuidade, a laicidade, a ênfase na temática do trabalho, e a promoção de uma educação integral – que privilegia o desenvolvimento de aspectos intelectuais, morais, físicos e cívicos.

A influência das ideias do filósofo Jean-Jacques Rousseau é também outro elemento central para compreender as Escolas Democráticas. Ideias como liberdade, autonomia e responsabilidade, existentes nas proposições educativas de Rousseau serviram de inspiração para tais iniciativas. A partir dos estudos realizados é possível notar que cada Escola Democrática tem suas especificidades, entretanto, em grande parte delas também está subjacente outra influência de Rousseau: a compreensão de que o papel da educação consiste em não atrapalhar o desenvolvimento “natural” da criança, imprimindo-lhe os vícios da sociedade; a educação deve, no máximo, servir de apoio para que a criança se desenvolva a partir de seus interesses. Ou seja, está presente a noção rousseauiana de que se a sociedade não atrapalhar a natureza realiza seu papel. Entretanto, Vigotski critica diretamente as proposições de Rousseau e Tolstoi e as qualifica como um “romantismo reacionário”²⁸. Para Vigotski os dois autores percebem acertadamente os efeitos perversos do capitalismo sobre a personalidade humana. Entretanto, discorda que a saída seja o retorno à pureza da natureza humana existente no passado, tal como propõem. Com base nas proposições de Marx, Vigotski aponta que as contradições do capitalismo contêm dentro si a possibilidade de sua superação e, conseqüentemente, possibilidades de avanços no desenvolvimento humano.

²⁸ Tal crítica encontra-se no texto *A Transformação Socialista do Homem*.

Nesse sentido, é necessário destacar que a Escola Democrática escolhida para ser estudada mais profundamente no presente trabalho, a EMEF Desembargador Amorim Lima, traz uma importante contribuição. A escola tem discernimento de que, apesar de promoverem práticas que implicam em maior liberdade dos estudantes – sobretudo quando comparadas às práticas de uma escola do modelo hegemônico – os alunos não tem total e irrestrita liberdade. Os estudantes não podem, por exemplo, escolher não estudar, escolher deixar a escola a qualquer momento sem o acompanhamento de um adulto responsável. O que prevalece é o entendimento de que os estudantes estão na escola para estudar, cabendo ao professor a tarefa de ensiná-los. Definitivamente não existe um único modo de ensinar e essa é uma das grandes diferenças entre as Escolas Democráticas. Algumas propostas, apesar de grande liberdade para o aluno, tem o professor conduzindo o processo de ensino, havendo por parte da escola a compreensão de que é necessário que os estudantes aprendam conteúdos específicos. Afinal, não podem sair da escola sem aprender a ler, por exemplo. Nesse sentido, os marcos legais da educação nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, auxiliam ao dar contornos mais nítidos sobre os conteúdos necessários de serem aprendidos por todos que frequentem a escola²⁹.

Sobre a investigação acerca de como as propostas das Escolas Democráticas vem se materializando na educação pública brasileira, cabe destacar a centralidade do cargo de direção. Ele concentra grande poder e, apesar de existirem alguns mecanismos legais de intervenção coletiva na gestão, como o Conselho Escolar, uma direção mais ou menos inclinada à participação faz significativa diferença. Entretanto, o interesse do diretor pela participação encontra limitações dado a natureza da responsabilidade funcional de seu cargo. O diretor responde às instâncias superiores pelas decisões tomadas coletivamente e isso o coloca em uma situação delicada, uma vez que algumas decisões podem ter graves consequências para ele, mesmo que coletivamente respaldadas. Assim, ao mesmo tempo em que o diretor estimula a participação, deve também trabalhar na formação da comunidade, pais e estudantes, para que compreendam os limites do sistema educacional público. Além

²⁹ Existem contradições nesse processo. Em uma sociedade estruturada através de relações de dominação, como a sociedade capitalista, a dominação também se faz por meio de determinados conteúdos, escolares ou não. Nesse sentido, é importante resgatar a compreensão da democracia como processo, como algo a ser constantemente aprimorado. Importante resgatar também a necessidade da educação (que se pretenda democrática) ter como horizonte a superação do modo capitalista de produção. Esses aspectos, dentre outros já citados ao longo do texto, indicam que a escola nem é plenamente capaz de realizar sozinhas as transformações necessárias à sociedade, tampouco é totalmente incapaz de contribuir para tais transformações.

disso, o cargo de direção implica em se ocupar, em grande medida, dos aspectos administrativo-burocráticos, o que tende a afastar o diretor daquilo que é central na educação escolar: os aspectos políticos-pedagógicos necessários para a constituição de relações educativas democráticas – que, por sua vez, tem o objetivo de contribuir para a constituição de sujeitos-históricos.

Com relação à participação democrática da comunidade na escola, é importante deixar explícito que esta não ocorre espontaneamente, é fruto de um processo ativo de construção. Assim, o esforço da direção escolar em promover a ampla participação da comunidade não deve se restringir aquilo que é previsto legalmente, como o Conselho Escolar, por exemplo. É necessário ir além e inventar novas formas que contribuam para concretizar a participação efetiva da comunidade, para que esta se aproprie da escola e se envolva nas decisões, com direito à voz e veto. Esse é outro elemento que aponta a importância de uma concepção ampla de educação, que também abarque a formação da comunidade para a participação.

Mais especificamente, com relação aos estudantes, é necessário que a escola promova a formação de valores democráticos por meio de experiências coletivas de decisão, entre outras estratégias. A partir da participação coletiva, outras formas distintas podem ser inventadas; o fundamental é estimular os estudantes a considerarem a escola como um todo e ajudar na manutenção do bem comum pelas proposições nos espaços de debates e também em atos cotidianos. Assim, a escola precisa ir além da mera transmissão “conteudista” de conhecimento, levando em conta que os valores democráticos não são alheios à forma de aprendê-los. Os estudantes passam assim a ocupar um lugar de corresponsáveis na regulação da vida escolar. Além disso, uma educação escolar que se pretenda democrática deve atentar para a necessidade de motivar o estudante a aprender. O interesse é algo historicamente constituído e não deve ser tomado como natural, de modo que não basta a mera exposição dos conteúdos, é necessário que o ensino crie condições para que os estudantes se façam sujeitos do (e no) próprio aprendizado.

A participação dos pais no interior da escola contribui para que a comunidade comece a pensar a escola que tem e a propor ativamente a escola que deseja ter, se envolvendo no enfrentamento das dificuldades que surgem em tal caminho. E, assim, de maneira análoga ao que ocorre com os estudantes, articular os pais a partir de seus interesses é algo fundamental para engajá-los em atividades na escola. Entretanto, a mera participação a partir dos próprios interesses não basta, também é importante um esforço deliberado por parte da escola para que

as decisões dos pais passem do âmbito do interesse estritamente privado para o interesse coletivo e ao esforço pelo bem comum. Outro aspecto fundamental para articular de maneira consistente o envolvimento dos pais é a abertura da escola para recebê-los em diversos horários. Em grandes centros urbanos a maioria das pessoas – sobretudo as da classe trabalhadora e habitantes da periferia – precisam se deslocar grandes distâncias para ir e voltar do trabalho diariamente. Isso faz com que tenham grandes restrições para estarem presentes na escola quando esta impõe um horário muito restrito para receber os pais. Não basta a escola desejar e estar aberta à participação, é necessário criar condições para que ela se realize.

Vale destacar ainda a importância de promover distintos modos de participação dos pais na escola, para que o máximo número de pessoas se envolva, cada qual nos limites de suas possibilidades e interesses. Isso permite a eles que, a partir de suas experiências concretas com o funcionamento escolar, tenham mais subsídio para ocupar o lugar central de participação, o Conselho Escolar. Ou seja, não só as distintas possibilidades de participação não substituem os mecanismos legais previstos, como também contribuem para ampliá-los, fortalecendo a formação política dos pais. Entretanto, é preciso estar atento para que o maior envolvimento dos pais não implique em precarização da escola, não implique em assumir papéis e funções de responsabilidade do Estado. A participação dos pais deve estar ligada a uma atuação crítica³⁰, de cobrança, para que o Estado cumpra com o seu dever de garantir educação de qualidade para a população.

Acerca da investigação da materialização das propostas das Escolas Democráticas no ensino público, no que diz respeito ao papel do professor, o trabalho tem pouco a contribuir. Entretanto, existem algumas considerações a serem feitas. A grande rotatividade de professores, efeito do modo como se organiza o sistema público, traz significativas dificuldades para implantação de um projeto bastante singular, como o das Escolas Democráticas. É grande o número de professores que chegam à escola e que tenham passado suas vidas de estudantes em instituições – escolas e universidades – que possuem propostas pedagógicas bastante tradicionais. Assim, os professores muitas vezes chegam acostumado à lógica de uma proposta educacional significativamente distinta daquelas das Escolas Democráticas. Ou então, como afirma a diretora entrevistada, alguns professores chegam à

³⁰ A atuação crítica não deve ser tomada como pré-requisito à participação e sim como algo que faz parte da formação política inerente a tal processo.

escola com concepções equivocadas sobre o projeto e nem sempre se adaptam. Alguns chegam inclusive a trabalhar para o retorno às práticas pedagógicas tradicionais. Nesse sentido, a permanência de pessoas por um longo tempo na escola é fundamental para a consolidação e manutenção desse projeto, que se pretende distinto do que é encontrado normalmente na rede de ensino pública.

Acerca de um ensino que se proponha a tarefa de ser democrático, promovendo práticas e valores coerentes com tal tarefa, seja ele nos moldes das proposições das Escolas Democráticas ou não, cabe apontar que é preciso que este leve em conta a democracia como um processo, como permanente construção coletiva e reinvenção, isto é, não como uma lógica de tudo ou nada (ou é democrático, ou é autoritário). Assim, é importante considerar as diversas iniciativas educativas não enquanto dicotomia – democráticas x autoritárias – mas sim enquanto síntese de múltiplas determinações, que possuem elementos contraditórios, que simultaneamente favorecem e dificultam a promoção de valores e práticas democráticas. Isso implica que um ensino que se pretenda democrático não precisa necessariamente ser como as Escolas Democráticas. Para além de uma forma específica de educar, é preciso considerar a contribuição de tais escolas a partir da coerência de seus princípios com os valores democráticos. Afinal, as práticas democráticas são decorrentes da elaboração conjunta. No limite, ainda que outras proposições educativas se inspirem e aprendam com as Escolas Democráticas, o essencial é a permanente elaboração coletiva – seja para aprimorar o que existe, seja para superá-lo através da invenção de novos caminhos. Assim, uma escola que se pretenda democrática deve promover valores como: o acesso universal ao conhecimento e a formação permanente, autonomia, solidariedade, cooperação, respeito à dignidade humana, justiça.

Sobre as Escolas democráticas, cabe ainda destacar o cuidado para não idealizar tal proposta. Frente aos avanços identificados através da análise da entrevista realizada com a diretora Ana Elisa Siqueira, da EMEF Desembargador Amorim Lima, é necessário aprofundar os estudos, no sentido de acompanhar mais de perto o cotidiano das Escolas Democráticas, vivenciando suas dificuldades e as estratégias criadas a partir dos esforços coletivos para enfrentá-las. Cabe dizer também que as considerações apresentadas acima são frutos de elaborações mediadas pelo aporte teórico e pelas leituras acumuladas. Os elementos apontados são efeito desta sistematização, de modo que a existência concreta de tais elementos comporta a possibilidade de contradições e aspectos que o presente trabalho, dado suas especificidades, não contempla. Com isso, se faz necessário aprofundar as investigações

para melhor compreender a realidade em suas múltiplas determinações, buscando pesquisar os limites e possibilidades de superação do conteúdo apresentado neste trabalho acerca das Escolas Democráticas.

Frente ao exposto, peço licença para concluir o texto com a mesma citação que abre o trabalho:

Com relação ao futuro, a democracia corre perigo. Por isso, para nós é uma obrigação, é extremamente importante manter solidamente os valores da democracia e defendê-la das tendências e forças autoritárias que são inseparáveis do capital (MÉSZÁROS, 2014).

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A escola que sempre sonhei sem nunca pensar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: Algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n.45, p. 66-71, 1983.

APPLE, M.; BEANE, J. (orgs). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidade morais. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 91-107, 2000.

_____. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo, SP: Moderna, 2002.

BARBOSA, M. G. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n.223, p.455-466, 2008.

BLEGER, J. **Temas de Psicologia**: Entrevista e grupos. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 1980.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In. Tanamachi E.R.; Souza, M.P.R.; Rocha, M.L.; **Psicologia e Educação**: desafios teóricos-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.

BRANCO, M. L. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 599-610, 2010.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 199-206.

DELVAL, J. **A escola possível: democracia, participação e autonomia**. 1ª Ed. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

DIAS, L. **Capitalismo e Democracia**. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/09/capitalismo-democracia.html>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA. Disponível em: <<http://www.amorimlima.org.br>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: Marchessi, A.; Hernández, C.; e colaboradores (orgs). **Fracasso Escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRANCO, D. S. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3 (75), p. 103 - 121, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. (4ª ed. rev.) São Paulo: Moraes, 1980.

FRELLER, C. C. Crianças portadoras de Queixa Escolar: Reflexões sobre o Atendimento Psicológico. In: MACHADO, A.M. & SOUZA, M.P.R. (orgs) **Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GROPPA, J. A.; SAYÃO R. Da construção de uma escola democrática: a experiência da Emef Amorim Lima. **Eccos Revista Científica**, v. 6, n. 2, p.15-37, 2004.

JACOBI, P. R. Educação, ampliação da cidadania e participação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p.11-29, 2000.

KALMUS, J.; PAPARELLI, R. Para além dos muros da escola: as repercussões do fracasso escolar na vida de crianças reprovadas. In: MACHADO, A.M. & SOUZA, M.P.R. (orgs) **Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

LEITE, S. A. S. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. In SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, A. M. Relato de uma intervenção na escola pública In: MACHADO, A.M. & SOUZA, M.P.R. (orgs) **Psicologia Escolar**: Em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MARTINS, J. B. A importância do livro Psicologia Pedagógica para a teoria histórico-cultural de Vigotski. **Revista Análise Psicológica**, vol.2, n.XXVIII, p. 343-357, 2010

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In. TANAMACHI, E.R.; SOUZA, M.P.R.; ROCHA, M.L.; **Psicologia e Educação**: desafios teóricos-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Programa Roda Viva**. Tv Cultura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6Lh5ZSNo1Hc>>. Acesso em: 07 de jan. 2014.

MONFREDINI, I. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 28, n.2, p.41-56, 2002.

MONTEIRO C. A. F. Gestão Democrática como processo de alteração estrutural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.88, n. 219, p.363-389, 2007.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. **Revista Educação e Pesquisa**, v.29, n. 2, p. 369-373, 2003.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 1ª ed. São Paulo, SP: Xamã, 1995.

_____. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 11-23, 2002.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010.

PASCAL, M. A. M.; SCHWARTZ, R. A Pedagogia Libertária: um resgate histórico. In: Neto, J. C. S.; Liberal, M. M. C. **Educar para o trabalho: estudos sobre novos paradigmas**. Curitiba, PR: Arouca Editora, 2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiróz, 1990.

PEDRO, A. P., & PEREIRA, C. M. A L. S. Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). **Revista Educação e Pesquisa**, v. 36, n 3, p. 747-762, 2010.

PERRELLA C.S.S. **Formação e participação política de conselheiros de escola: o caso do município de Suzano/SP (2005/2009)**. 2012. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PROJETO ÂNCORA. Disponível em <<http://www.projetoancora.org.br>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

RIBEIRO, R. J. **A democracia**. 3ª ed. São Paulo, SP: Publifolha, 2008.

ROSENFELD, D. L. **O que é democracia**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ROVIRA, J. M. P. ¿Como hacer escuelas democráticas? **Revista Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 55-69, 2000.

SANTOS, B. S. **Democracia ou Capitalismo**. Disponível em: <<http://www.outraspalavras.net/posts/democracia-ou-capitalismo>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, J. M. S. Escolas democráticas: fatos e ideias. **Revista Org. & Demo**, vol. 5, n. 1, p. 41-54, 2004.

SINGER, H. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2001.

SOUZA, B. P. Apresentação. In SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada In: MACHADO, A.M. & SOUZA, M.P.R. (orgs) **Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, M. P. R. A Queixa Escolar na Formação de Psicólogos: Desafios e Perspectivas. In. TANAMACHI E.R.; SOUZA, M.P.R.; ROCHA, M.L.; **Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010a.

_____. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In Conselho Regional de Psicologia e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b.

_____. A queixa Escola e o Predomínio de uma Visão de mundo. In MACHADO, A.M. & SOUZA, M.P.R. (orgs) **Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010c.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma Visão Crítica em Psicologia Escolar. In. TANAMACHI E.R.; SOUZA, M.P.R.; ROCHA, M.L.; **Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

VELOSO, L.; CRAVEIRO, D.; Rufino, I. Participação da comunidade educativa na gestão escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 8815-832, 2012.

Vigotski, L. S. **A Transformação Socialista do Homem**. Disponível em: <<http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>> Acesso em: 10/01/2015.

_____. El problema de la edad. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. 2. ed. Madrid: Machado Libros.1931/2006. p. 251-273, 2006a.

_____. La crisis de los siete años. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. 2. ed. Madrid: Machado Libros.1931/2006. p. 377-389, 2006b.

WREGGE, M. G. **Escolas Democráticas: um olhar construtivista**. 2012. 418f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Lista de artigos e seus respectivos resumos

Lista de artigos encontrados pelo levantamento bibliográfico que consistiu na busca de artigos sobre Escolas Democráticas, no período de 2000 a 2014, em quatro revistas conceituadas da área de Psicologia e Educação: Educação e Pesquisa, ligada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, ligada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Revista Psicologia Escolar e Educacional, ligada à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE); Revista Brasileira de Educação, ligada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

O levantamento não encontrou nenhum artigo sobre Escolas Democráticas, tal como definidas pelo presente trabalho. Entretanto, encontrou artigos sobre determinados aspectos relativos às práticas de tais escolas com, por exemplo, artigos sobre autonomia dos alunos e participação da comunidade. Assim, tais artigos contribuíram para as formações e discussões do presente trabalho.

Os artigos, e seus respectivos resumos, estão separados de acordo com as revistas de origem.

Revistas Educação e Pesquisa

JACOBI, P. R. Educação, ampliação da cidadania e participação. **Revista Educação e Pesquisa**, 26(2), 11-29, 2000.

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre educação e as possibilidades de ampliação da cidadania e da participação, considerando especialmente as condições em que está se construindo um espaço público no Brasil, assim como os alcances e limites do processo de consolidação de engenharias institucionais inovadoras na gestão da coisa pública. Os dados foram colhidos em pesquisa realizada em quatro municípios paulistas São Paulo, Santo André, Itu e Botucatu com a finalidade de examinar em que medida e de que forma se dá a participação na gestão da educação. Os resultados permitem avaliar as possibilidades e

impossibilidades de viabilização de dinâmicas inovadoras na relação gestão local/população usuária. Dada a diversidade de formas de ação, foi possível analisar o papel dos diversos atores intervenientes, num contexto em que ainda convivem for mas tradicionais de gestão e experiências inovadoras que começam a se legitimar aos olhos da população. O argumento que está no centro da reflexão sustenta que a participação encontra-se em estreita vinculação com o processo de descentralização e pode ser um mecanismo essencial para a democratização do poder público, além de constituir um espaço vital para o fortalecimento de uma cidadania ativa e para o processo de democratização da ação do Estado e das suas práticas institucionalizadoras. O tema articulador tem em vista a participação popular na gestão pública e as transformações qualitativas na relação Estado/Sociedade Civil, consideradas como referência de um ponto de inflexão e reforço das políticas públicas centradas na ampliação da cidadania ativa.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidade morais. **Revista Educação e Pesquisa**, 26(2), 91-107, 2000.

Resumo: Este artigo propõe-se a discutir as relações entre moralidade, democracia e educação na perspectiva do pensamento complexo, apontando caminhos e propostas para sua efetiva implementação no cotidiano educacional, com a convicção de que esse é um imperativo das novas demandas sociais para a escola contemporânea. Entendendo que um dos objetivos da educação é o da formação ética, o autor propõe ações intencionais para que a escola propicie aos sujeitos da educação os instrumentos necessários à construção de suas competências cognitivas, afetivas, culturais e orgânicas, dando-lhes condições de agir moralmente no mundo. Nesse sentido, são identificados e discutidos sete aspectos da realidade escolar que impedem ou contribuem para a democratização da escola e que de vem ser compreendidos a partir do paradigma da complexidade: os conteúdos escolares, a metodologia das aulas, a natureza das relações interpessoais, os valores, a auto-estima e o auto-conhecimento dos membros da comunidade escolar, as sim como os processos de gestão escolar.

ROVIRA, J. M. P. ¿Cómo hacer escuelas democráticas? **Revista Educação e Pesquisa**, 26(2), 55-69, 2000.

Resumo: Para responder a la pregunta que titula el presente artículo, “¿Cómo hacer escuelas democráticas?”, se ha llevado a cabo un rodeo que nos ha conducido, en primer lugar, a definir qué se entiende por escuela democrática, a ver cuáles son sus principales limitaciones y errores, y qué posibilidades le que dan todavía como instrumento educativo de transformación social. La escuela democrática se ha caracterizado como un espacio de participación que, sin embargo, muy a menudo ha producido desigualdad y discriminación. Pese a todo, las escuelas democráticas de ben ser espacios de controversia y lucha en favor de la democracia. En segundo lugar, el artículo realiza un rápido recorrido por algunos de las principales tendencias y momentos de desarrollo de las escuelas democráticas. Luego, em su tramo final, el escrito propone un conjunto de dinamismos pedagógicos que han de ayudar a construir escuelas entendidas como comunidades democráticas. Dinamismos como los encuentros, la formación de pequeños grupos, la definición de espacios de diálogo y participación, y el diseño de prácticas de valor. Finalmente, el texto concluye con la presentación de una de las prácticas esenciales de las escuelas democráticas: las asambleas de clase. Además de presentar qué son las asambleas y como deben funcionar, se analiza su papel en tanto que instrumento de educación en valores y preparación para la ciudadanía.

MONFREDINI, I. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. **Revista Educação e Pesquisa**, 28(2), 41-56, 2002.

Resumo: Neste texto discutimos o projeto pedagógico e a relação com a gestão autônoma da escola. Decorridos cinco anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que prevê a autonomia pedagógica e a participação da comunidade na gestão escolar, interessou-nos investigar a autonomia como prática social. De que modo a autonomia delegada contribui para que se mantenham e/ou se modifiquem as práticas estabelecidas na escola? Ao mesmo tempo em que o projeto pedagógico normatizado/legalizado impõe sérios controles ao trabalho que se desenvolve na escola, concretizam-se algumas condições para práticas alternativas, que afirmam a autonomia, não como universalidade abstrata, mas concreta, historicamente constituída. A pesquisa foi realizada em 37 escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Durante os anos de 1999 e 2000 a equipe técnica dessas escolas – diretores, assistentes de diretoria e coordenadores pedagógicos – respondeu a um questionário e participou de quatro encontros cujo objetivo foi refletir sobre a implantação

e/ou implementação do projeto pedagógico nas respectivas escolas. Os dados sugerem a ausência de um referencial público para a construção do horizonte ético indicado pelo projeto pedagógico. A construção e a implementação do projeto pedagógico nas escolas refletem muito mais a busca de soluções imediatas aos graves problemas que afetam o cotidiano escolar. Sugerem ainda que aquilo que se chama de autonomia da escola se constitui na autonomia do grupo de educadores mais atuantes na escola.

PARO, V. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Revista Educação e Pesquisa**, 28(2), 11-23, 2002.

Resumo: Partindo de um conceito amplo de política — que transcende a mera luta pelo poder e se identifica com prática humano-social com propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas — o artigo elabora um conceito também amplo de democracia que, não se restringindo à sua conotação apenas parlamentar ou eleitoral, é entendida como prática social pela qual se constrói a convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos que se afirmam como sujeitos históricos. A seguir, tomada como atualização histórico-cultural, pela qual se processa a construção do homem histórico pela apropriação da cultura, a educação tem destacada sua dimensão política precisamente por essa capacidade de propiciar ao ser humano sua condição histórica e plural, pela qual ele necessariamente deve conviver com outros sujeitos individuais e coletivos. Ao analisar a forma dialógica e reforçadora da subjetividade do educando pela qual a autêntica educação precisa desenvolver-se para ser coerente com sua função de construtora do homem histórico, o trabalho procura evidenciar o caráter do processo educativo não apenas como prática política mas também como prática intrinsecamente democrática. A partir desse quadro, o artigo considera as implicações dessa condição política e democrática para a qualidade do ensino, para a prática administrativa escolar e para os estudos de administração escolar.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. **Revista Educação e Pesquisa**, 29(2), 369-373, 2003.

Resumo: Este artigo trata dos conceitos de participação conflitual, participação funcional, participação administrativa, co-gestão e autogestão, discutindo a noção e o papel da educação participativa na construção de uma nova sociedade.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Revista Educação e Pesquisa**, 30(2), 335-344, 2004.

Resumo: Partindo do reconhecimento de que o termo “democracia” pode prestaras a todo tipo de propaganda ideológica, há muita dificuldade em esclarecer a noção derivada de ensino democrático. Para contornar esse obstáculo, o A. distingue entre a propaganda e a ação democratizadora, atendo-se ao exame da segunda. Neste sentido analisa alguns esforços de democratização do ensino no Estado de São Paulo, através dos seguintes episódios: Reforma Sampaio Dória (1920); expansão da matrícula no ensino ginasial (1967-1969) e tentativa de renovação pedagógica proposta pelos Ginásios Vocacionais. Nessa análise procura também distinguir entre a idéia de democratização do ensino como prática de liberdade e como expansão de oportunidades a todos, procurando mostrar como no primeiro sentido pode haver uma degradação, em termos pedagógicos, da ideia de democracia política.

CARVALHO, J. S. F. “Democratização do ensino” revisitado. **Revista Educação e Pesquisa**, 30(2), 327-334, 2004.

Não possui resumo.

BRANCO, M. L. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Revista Educação e Pesquisa**, 36(2). 599-610, 2010.

Resumo: A compreensão da atualidade da proposta pedagógica de John Dewey requer uma análise cuidadosa do conceito de experiência educativa desenvolvido por esse autor. Efetivamente, a sua filosofia educativa está alicerçada numa teoria da experiência na medida em que se assenta numa conexão entre a experiência pessoal e a aprendizagem, tendo em vista o alargamento progressivo da primeira. Neste artigo, e com recurso a algumas das principais obras pedagógicas do autor, procedemos à caracterização do conceito de experiência educativa, começando por distingui-lo do conceito de experiência pura e simples. As dimensões fundamentais de qualquer experiência são a continuidade e a interação, distinguindo-se a experiência educativa pela qualidade dessas dimensões no sentido de proporcionar o desenvolvimento do sujeito, isto é, o crescimento e ampliação da sua

experiência anterior. A partir da elucidação desse conceito, procuraremos de seguida compreender o impacto que essa concepção possui na organização de um ensino indireto, baseado numa busca cooperativa, e nas concepções de currículo e do papel do professor e do aluno. É ainda tendo em conta a centralidade do conceito de experiência educativa que elucidaremos onexo profundo existente entre educação progressiva e educação democrática, cuja chave é a realidade social da inteligência potenciada em ambientes democráticos, além do nexo entre educação e democracia.

PEDRO, A. P., & PEREIRA, C. M. A L. S. Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). **Revista Educação e Pesquisa**, 36(3), 747-762, 2010.

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre a relação intrínseca entre democracia e educação, particularmente na vertente relacionada com a participação dos discentes nas decisões da escola. Neste sentido e, no quadro do regime de autonomia das escolas portuguesas, importa identificar os espaços formais e informais que são proporcionados aos jovens na tomada de decisões da vida organizativa da escola para compreendermos o papel desta na promoção e capacitação dos jovens para o exercício de uma cidadania ativa. O modo de vida democrático constrói-se através de oportunidades de aprendizagem acerca do mesmo, nomeadamente pela vivência de experiências participativas no contexto escolar. Em 2009, realizámos um estudo, no âmbito da dissertação de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Portugal, em duas escolas públicas do ensino básico, do Concelho de Aveiro, abrangendo uma população composta por 240 alunos do 8º e 9º ano de escolaridade e 14 delegados de turma. Os resultados mostram que os alunos possuem uma débil participação formal e informal, apesar de o Decreto-lei n. 115-A/98 prever a possibilidade de cada escola, no âmbito da sua autonomia, poder promover e criar espaços de efetiva participação dos alunos. A análise dos instrumentos de autonomia das escolas estudadas revela que a participação dos alunos é assumida, ainda, como um ideal e não já como um efetivo projeto de concretização. Concluimos, pois, que as escolas ainda mantêm uma centralização das decisões nos professores, verificando-se, por parte dos alunos, uma participação formal, passiva e ritualizada.

PARO, V. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Revista Educação e Pesquisa**, 36(3), 763-778, 2010.

Resumo: À luz de um conceito de administração (ou gestão) como mediação para a realização de fins e de uma concepção de política como convivência (conflituosa ou não) entre sujeitos, e tendo presente o caráter necessariamente democrático da educação para a formação de personalidades humano-históricas, este artigo apresenta subsídios teóricos para se discutir como se configura a ação administrativa do diretor de escola básica (com enfoque especial no ensino fundamental) diante dos fins da educação e da especificidade do processo de produção pedagógico. Tendo por base a literatura científica sobre administração escolar, o trabalho traz à discussão uma concepção conservadora, mais identificada com o senso comum educacional, que advoga métodos e princípios idênticos aos aplicados na administração empresarial capitalista, e a confronta com uma concepção de cunho progressista, que leva em conta a condição cultural e histórica do trabalho pedagógico. Ao adotar o ponto de vista desta última concepção, o texto examina a direção escolar tanto em sua condição técnica, ligada à condição de utilização racional de meios, que precisa ser consentânea com o caráter educativo de seu produto, quanto em sua condição política, ligada (do mesmo modo) a seu produto, mas principalmente à forma de relação social, que se impõe como relação democrática.

VELOSO, L., CRAVEIRO, D., & RUFINO, I. Participação da comunidade educativa na gestão escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, 38(4), 8815-832, 2002.

Resumo: O presente texto discute as modalidades de participação da comunidade educativa na gestão escolar, examinando essa dimensão já há muito tempo presente na agenda política portuguesa. Centra-se na análise da dimensão organizacional de 297 escolas portuguesas, tendo como base informações contempladas nos relatórios da avaliação externa nos anos lectivos 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009. O corpus analisado permitiu atender a dois eixos centrais dos processos de participação: a modalidade de integração da comunidade envolvente na vida escolar e os processos e limitações inerentes à participação de dois grupos de actores – os encarregados de educação e os alunos. Apesar de as imagens organizacionais das escolas presentes nos relatórios de avaliação externa serem semelhantes entre si, são significativos os aspectos diferenciadores. Os processos de participação não se mostram consolidados da mesma forma nas diferentes organizações escolares e nos respectivos territórios, mas assiste-se à crescente importância da presença dos vários agentes nas tarefas de gestão escolar. Esse

envolvimento implica um conhecimento que se requer cada vez mais aprofundado sobre os processos de construção das aprendizagens culturais que atravessam as escolas. Detecta-se a presença de diferentes agentes nas escolas estudadas, o que acompanha uma mudança na concepção de comunidade educativa, a qual abarca alunos, professores, encarregados de educação e a comunidade envolvente em que as escolas se inserem.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MONTEIRO C. A. F. Gestão Democrática como processo de alteração estrutural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 88(219), 363-389, 2007.

Resumo: Construído a partir de questões discutidas em uma dissertação de mestrado a respeito do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, este trabalho apresenta discussões sobre gestão democrática, autonomia, conselho escolar, participação e tomada de decisão, categorias de análise que contextualizam o tema e orientaram as técnicas utilizadas na investigação. Conclui que a alteração estrutural sem efetiva descentralização, autonomia, formação e recursos demonstrou insuficiência para promover a participação e democratizar o poder nas escolas.

BARBOSA M. G. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 89(223), 455-466, 2008.

Resumo: O discurso pedagógico em torno da autonomia não é uma invenção recente, antes se prolonga nos anais da história pelo menos a meados do século 18, altura em que se começaram a vislumbrar os princípios constitutivos de uma pedagogia da autonomia. Recentemente, e numa conjuntura que “obriga” as pessoas a serem autónomas, que as torna responsáveis por todos os aspectos das suas vidas, tenham ou não condições e recursos para os controlarem, esse discurso passou a ocupar um lugar de destaque nas reformas educativas, de tal modo que é hoje considerado uma nova ortodoxia da mudança pedagógica. O presente artigo arranca desta constatação e questiona se a pedagogia da autonomia não está ferida por uma série de suspeições que lhe retiram credibilidade, nomeadamente a que a associa à promoção do ideário neoliberal de indivíduo auto-suficiente. A terminar, perguntamos se

ainda há lugar para a pedagogia da autonomia, não obstante as dúvidas e as perplexidades que levanta. A resposta é positiva e passa pela definição não apenas da meta actual dessa pedagogia, o empowerment, mas também pelos princípios que a devem reger numa démarche de projectos educativos, assim como pelas tarefas de mediação e animação que cabem ao educador protagonizar.

MARQUES L. R. Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(225), 468-488, 2009.

Resumo: Apresenta os resultados de pesquisa, em um município pernambucano, que teve por objeto a política de democratização/descentralização da educação, analisada com base nos aportes da Teoria do Discurso. Tomando a gestão democrática como objeto do discurso dos formuladores da política educacional, analisa como ela se constitui, seus elementos e significados, a partir de entrevistas e observações. Entre os resultados, verifica-se que a concepção de democracia adotada no processo de formulação da política educacional pauta-se no alargamento dos direitos sociais, na busca da construção de um espaço público democrático e de uma escola pública plural, democrática e com qualidade social, indicando formas de poder compatíveis com os valores democráticos, a partir de uma regulação democraticamente partilhada.

REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

CHAGAS, J. C., & PEDROZA, R. L. S. Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 17(1), 35-43, 2013.

Resumo: Este trabalho parte da experiência de uma das autoras como psicóloga escolar de uma Associação Pró-Educação do Plano Piloto do DF. Com base na Constituição Federal, que estabelece a gestão democrática como princípio para o ensino público, objetivamos construir uma proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática em escolas públicas de Educação Infantil. A pesquisa consistiu de dois momentos: (1) entrevistas com 3 ex-psicólogas da Associação e produção de relato de vivência profissional da pesquisadora; (2)

entrevistas com 17 gestores e 2 psicólogas das escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF e com uma coordenadora regional do serviço de psicologia. Defende-se uma atuação cotidiana do psicólogo junto aos membros da escola em diferentes ações, tais como: construção do projeto político pedagógico, mediação das relações interpessoais, escuta dos não ditos nos diálogos, olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos e compreensão da diversidade do desenvolvimento humano.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Nenhum artigo encontrado.