**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

BRUNO DE SOUZA SILVA

**ESCOLA E FORMAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: O CASO DO PROJETO
ÂNCORA.**

**SÃO PAULO
2018**

BRUNO DE SOUZA SILVA

**ESCOLA E FORMAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: O CASO DO PROJETO
ÂNCORA.**

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Pedagogia

Universidade de São Paulo

Área de concentração: Psicologia da
Educação

Orientador: Prof. Dr Ulisses Ferreira Araújo

**SÃO PAULO
2018**

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
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**

321.8 Silva, Bruno de Souza
S586e Escola e formação para a democracia: o caso do Projeto Âncora /
Bruno de Souza Silva; orientação Ulisses Ferreira Araújo. São Paulo: s.n.,
2018.
178 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- 1. Democracia 2. Escolas democráticas 3. Assembleias escolares 4.**
Comum I. Araújo, Ulisses Ferreira, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Bruno de Souza Silva

Escola e formação para a democracia: o caso do Projeto
Âncora.

Dissertação submetida à Comissão de Pós-
Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo - FE/USP - para
obtenção do título de Mestre em Educação
Área de concentração: Psicologia da Educação

Aprovada em: ____/____/2018.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Ulisses Ferreira Araújo (orientador). Instituição: FE-USP.

Julgamento: _____ Assinatura: _____.

Prof. Dr. _____ Instituição: _____.

Julgamento: _____ Assinatura: _____.

Prof. Dr. _____ Instituição: _____.

Julgamento: _____ Assinatura: _____.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Ulisses Araújo, muito obrigado. Agradeço muito a acolhida e a orientação. Sem você não teria voltado à Universidade e muito menos concluído esse trabalho. Meu muito obrigado.

À minha mãe Irenir e meu pai Suzano (*in memorian*): sem vocês e seu apoio, jamais teria amor pelos estudos. Na verdade, não teria nada do que tenho hoje. Gratidão eterna.

Meus irmãos Natália e Alexandre, que, cada um de sua forma, compuseram o educador e a pessoa que sou.

Ao Colégio Oshiman, na figura da diretora Mayumi Kawamura Madueño Silva, meu muito obrigado por ter contribuído para minha formação como educador e por ter me apoiado nessa empreitada. Muito obrigado.

Às companheiras de trabalho Marcia e Alessandra, meu muito obrigado pelo apoio em todos esses anos. Alê, em especial, por ter me ajudado no sufoco da revisão.

Meus irmãos de coração, que há mais de 20 anos vem me ajudando a me formar como intelectual, companheiros de tantas jornadas: Eduardo, Edilberto, Ricardo, Gerson, Cristiano. Ao Eduardo, em especial: tantas de nossas conversas estão aqui. Amigos, muito obrigado.

Um agradecimento à amiga Hellen Damaso, pela ajuda no cumprimento das normas de pesquisa. Igualmente agradeço a Daniela Montenegro e Daniella Barroso pelo apoio. Muito obrigado.

Meu querido filho Lucas e minha companheira de Vida, Deborah. Obrigado e perdão pela ausência. Em tudo que faço vocês estão lá. Muito obrigado pelo apoio, Deh. Sem você, esse trabalho não seria concluído.

À boa gente do Âncora, como diz Pacheco. Se a escola em que trabalho respira a paz e a afetividade, a Escola Projeto Âncora fez essa sensação atingir outros níveis. Nunca estive em um lugar onde as pessoas se respeitassem tanto e onde a teoria e prática fossem tão coerentes. E com muita verdade. Em especial aos educadores Ânderson, Fósforo e Victor e a minha "eterna tutora" Thelma. Obrigado por sua paciência e por sua paz em me ensinar. Muito obrigado a vocês e a todas as crianças. Vida Longa ao Âncora.

Para terminar, obrigado a minha professora Neusa que, ao me presentear com um livro de filosofia, há cerca de 30 anos, deu início a tudo isso.

DEDICATÓRIA

Para meu querido Lucas Marx.

SILVA, Bruno de Souza. **Escola e formação para a democracia: o caso do Projeto Âncora**. 168p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

O presente estudo está relacionado à discussão da formação escolar para a democracia. Assim o objetivo da presente pesquisa é identificar o modelo de escola democrática da Escola Projeto Âncora, importante referência dentre as escolas consideradas democráticas. Realizaremos assim uma análise crítica de sua organização como escola democrática, à luz da proposta aqui defendida, calcada nos trabalhos de Araújo (2015) e Puig (2000), buscando assim compreender o o modelo de escola democrática e, por conseguinte, de democracia na escola projeto Âncora. Buscando identificar os dispositivos que favorecem a implantação de um modelo democrático nessa escola, em especial as Assembleias escolares, e relacionar à concepção de democracia que a fundamenta. Entende-se nessa pesquisa que a concepção moderna de democracia deve ser concebida como um valor que preconiza a dignidade humana, fundamento dos direitos humanos, do que uma concepção dicotômica entre democracia direta e democracia representativa. Assim, a democracia como valor é a concepção adequada para a formação que busque a convivência coletiva, vislumbrando o comum, para além das tradicionais esferas privadas e pública.

Palavras-chave: **democracia; escolas democráticas;**
assembleias escolares; Comum.

SILVA, Bruno de Souza. **School education for democracy: the case of Projeto Âncora**. 168p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

The present study aims to relate the discussion about educational development to favour democracy. Thus, the objective of this research is to identify the model of the democratic school at Escola Projeto Âncora, which is an acknowledged democratic school. A critical analysis about the organization of the school was carried out considering the project hereby defended, based on the work of Araújo (2015) and Puig (2000) aiming the understanding of the democratic school project, specially the school assemblies and the democracy at this school. The research aims to identify the tools which favour the introduction of a democratic model at school and relate to the conception of democracy which sustains it. It is believed that the modern definition of democracy must rely on human dignity as a value, a dichotomous conception between direct democracy and representative democracy. Therefore, the democracy as a value is the suitable conception for the individual development which seeks the social interaction, envisioning the public welfare beyond the traditional private and public domains.

Palavras-chave: democracy; democratic schools; scholar

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
SUMÁRIO.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	12
2 DEMOCRACIA.....	20
2.2 A DEMOCRACIA E SUA RESSIGNIFICAÇÃO MODERNA-LIBERAL.....	33
2.3 A DEMOCRACIA COMO VALOR: A BUSCA PELO COMUM.....	46
3 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS.....	57
3.1 A ESCOLA ESCOLA SUMMERHILL.....	57
3.2 A ESCOLA DA PONTE.....	68
3.3 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: CRÍTICA AOS MODELOS LIBERTÁRIOS.....	78
4 PLANO DE INVESTIGAÇÃO.....	87
4.1 O ESTABELECIMENTO DO CAMPO DE PESQUISA.....	87
4.2 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	99
4.3 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA: METODOLOGIA.....	101
5 O PROJETO ÂNCORA: VIVÊNCIA EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA.....	106
5.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL: O ESPÍRITO DO ÂNCORA.....	106
5.2 ÂNCORA E O TEMPO.....	116

5.3 VIDA COMUNITÁRIA.....	128
5.4 AUTONOMIA E FUTURO.....	149
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS.....	167

1 INTRODUÇÃO

À época de sua promulgação, a Constituição vigente representou um relativo avanço em termos da institucionalização dos direitos humanos no Brasil, ainda que caibam críticas quanto à profundidade desse avanço: após duas décadas de regime ditatorial militar, a redemocratização – cuja Constituição de 1988 fora um produto – foi um processo resultante da convergência de diversos movimentos sociais e lideranças políticas, dos mais diversos matizes ideológicos.

Quanto aos direitos humanos, a Constituição de 1988 traz em seu Preâmbulo a dignidade humana como princípio do estabelecimento do Estado de Direito. A Constituição de 1967, redigida sob o regime ditatorial militar, vinculava apenas o trabalho como fundamento da dignidade humana.

Atualmente, florescem debates sobre o corte de políticas públicas relacionadas a determinados direitos sociais; a justificativa seria o chamado “saneamento das contas públicas”, que também circulam mundialmente com a denominação de “políticas de austeridade”. Em diversas regiões do mundo, uma crise política, em que se reforça o desequilíbrio da chamada relação “capital/trabalho”, em meio a um desemprego crescente, ocorrem avanços de representantes do empresariado sobre direitos sociais, notadamente os direitos trabalhistas. Por sua vez, a busca da ampliação das taxas de lucro das empresas¹ vem

¹ A tendência à queda da taxa de lucros, na formulação de Karl Marx traz a necessidade de ampliação da extração da mais valia: (a) pela redução dos salários ou ampliação da jornada (mais-valia absoluta), ou (b) pelo chamado aumento da produtividade (mais-valia relativa). Aprendemos, historicamente, que a segunda opção tende ao desemprego, uma vez que repercute no rendimento médio do trabalhador e implica a

provocando debates acalorados sobre a chamada qualidade da mão de obra.

A educação é parte importante nesse debate. Existe uma forte demanda para que o Brasil melhore sua educação pública - há uma percepção de melhora nos últimos anos (IPEA, 2011, p.5), ainda que o tímido avanço não tenha garantido resultados plenamente satisfatórios nos sistemas de avaliação internacional (INEP, 2012). A reboque dessa situação, diversas pesquisas e iniciativas, de origem governamental ou não, visam alcançar esse objetivo; dentre as estratégias e estudos propostos pela esfera pública, destacam-se o Plano Nacional de Educação e, mais recentemente, as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Ambos são esforços que perseguem em suas intenções - que não serão detalhados aqui - a construção de um ensino de melhor qualidade para todos.

A educação também é campo de atuação dos direitos humanos - ela é parte primordial da dignidade humana e do exercício da cidadania - e por isso todo esse contexto contribui para uma abordagem sobre democracia na escola. Em 2015, escolas em São Paulo foram ocupadas por estudantes clamando contra os desvios de verbas destinadas à educação e por melhores condições para a escola ou de

utilização de maquinário, que exige mão de obra em menor quantidade e maior "qualificação". O debate sobre a qualidade da educação brasileira é permeado por essa perspectiva, como destaca o professor Pedro Cavalcanti Ferreira ao afirmar, em artigo publicado na *Folha de S.Paulo*, que "somos pouco produtivos principalmente porque nossa mão de obra é pouco educada (a qualidade da educação é sofrível) e nossa economia sofre de altíssima ineficiência" (FERREIRA, Pedro Cavalcanti. Por que a produtividade do trabalhador brasileiro é tão baixa?. *Folha de S.Paulo*, 25 jan. 2015. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/01/1579952-por-que-a-produtividade-do-trabalhador-brasileiro-e-tao-baixa.shtml>; acesso em: 3 jan. 2018).

salários para professores. As ocupações repercutiram em um conjunto de questionamentos: qual o papel de cada membro da comunidade em que a escola está inserida em relação a seus problemas? Qual o papel da sociedade como um todo, mesmo aqueles que não frequentam a escola pública, quanto a esses problemas? Quão distantes estão os ditames governamentais em relação aos sujeitos que compõem a escola? E quão impotente somos frente às decisões tomadas?

Para um significativo número de estudantes, as ocupações quebraram o silêncio a respeito da discussão sobre política no cotidiano escolar. Ainda que a política seja parte das relações de poder dentro da sala de aula - e da escola como um todo -, ainda persiste a visão de que não deve ser objeto de discussão, sejam as relações de poder vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano sejam as relativas ao Estado. Como a abordagem de política confunde-se comumente com as ações de grupos e partidos pelo poder do Estado, naturalizou-se a ideia de que se trata de algo enfadonho, "chato", sobre o qual não se deve debater. Confunde-se, também, refletir sobre a ação política, que é inerente à experiência humana, com partidarismos - os professores que buscam romper com essa naturalização são frequentemente apontados como "militantes" desse ou daquele partido. O "animal político", como Aristóteles chamava nossa espécie, parece não estar presente nas escolas. No entanto, as pessoas fazem política todos os dias em suas atividades cotidianas e isso também é um elemento da vida escolar.

Então por que a política cotidiana está tão afastada das chamadas "grandes decisões", uma vez que estas possuem tanta repercussão na vida das pessoas?

A juventude que ocupa as escolas, em uma forma de luta frequentemente apontada como quixotesca, está tentando atuar sobre as chamadas "grandes decisões", o que lhes confere muitas vezes a qualificação de infantis, como se não se tratasse de um enfrentamento próprio da vida adulta. Isso denota uma correlação entre atuação política e juventude, atribuindo à vida adulta o apolítico ou a política profissional, aquela que se deve aceitar, ainda que contrariando convicções ideológicas, a chamada *realpolitik*.

Essa visão contribui para naturalizar a ideia de que o voto seria a única possibilidade de ação política, por meio das instituições democráticas. Considerando a interferência dos oligopólios e das grandes corporações, assim como nas poucas opções de candidatos, pode-se inferir que o voto não é suficiente para que as pessoas possam ser cidadãos e, portanto, atuem socialmente de forma plena. Defende-se aqui que o voto é ação insuficiente para nos definirmos cidadãos em uma sociedade realmente democrática. Este trabalho aborda principalmente essas questões: O que é democracia? Como nos tornarmos cidadãos ativos?

Alguns estudos apontam que o desinteresse pela prática política relacionada ao Estado, tanto em relação ao voto quanto à filiação a partidos políticos, vem crescendo pelo mundo e no Brasil (THE ECONOMIST, 2013; SILVA, BORBA, GIMENES E RIBEIRO, 2014). A educação tem um papel significativo na ampliação da participação política, que é fundamental para que a democracia plena seja alcançada.

O percurso dessa pesquisa se inicia na definição de democracia, sob uma perspectiva histórica, no primeiro capítulo, desde a sua concepção na Grécia, passando pela moderna concepção de democracia. Como chegamos à ideia de democracia como valor universal e como ele se caracteriza?

Para além de um sistema político, a democracia é construída socialmente como um valor a ser cultivado por todos os que desejam uma vida melhor. Assim entendida, ela se caracterizaria por uma preferência pelo diálogo na resolução de conflitos, pelo repúdio à violência, pelo respeito ao próximo, pela liberdade para tomar decisões, pelo espírito coletivo e pelo respeito ao patrimônio público, enfim, uma série de compromissos que nós realizamos com o conjunto da coletividade, sem abrir mão da expressão da individualidade em seus mais diversos matizes. Entende-se, assim, que ao defender a democracia como um conjunto de valores a serem cultivados estaríamos atingindo um patamar novo de relações: combinar a prática ativa e formativa da democracia grega com o respeito aos direitos humanos trazidos pela democracia moderna. Isso poderia implicar o resgate da política para o cotidiano e de uma postura crítica e ativa no exercício da cidadania.

A escola é uma das instituições que introduziria a democracia como prática aos alunos. A escola é compreendida nesta pesquisa como uma instituição no seio do sistema capitalista e onde ocorre a reprodução das relações sociais de produção, por isso ela é apresentada como projeto tanto conservador quanto transformador.

No segundo capítulo busca-se entender o projeto de escolas democráticas, instituições que são referências na busca por romper práticas que estruturam o poder e o

autoritarismo. Por um lado, a escola cristalizou em seu dia a dia práticas que resultaram na manutenção de um modelo de sociedade - o objetivo é a continuidade do capitalismo como sistema, proporcionando condições para sua plena reprodução -, por outro, encontram-se as tentativas críticas de romper com esse modelo, entre as quais destacam-se as chamadas escolas democráticas. Por mais que tais tentativas ofereçam uma visão transformadora da realidade, pretende-se apresentar aqui seus potenciais e suas fragilidades: à crítica à escola "arcaica", deve-se sobrepor uma perspectiva de mudança que compreenda o papel da escola no acolhimento em meio a um mundo que já existe e conta com tradições culturais nas quais as crianças já estão inseridas.

Assim, a escola possui a sua "missão conservadora", conforme atesta Hannah Arendt em seu célebre texto "A crise na educação". É preciso, entretanto, questionar que tradição trata-se de reproduzir, para assim, colocar os termos em seus devidos lugares históricos - como ocorre com o conceito de democracia, no primeiro capítulo.

A crítica à escola tradicional deve vir acompanhada de uma reflexão sobre as potencialidades de qualquer mudança, que pode ser necessária e fundamental, mas precisa ser especificada: afinal qual mudança se está tentando deflagrar? Como ela pode ocorrer? Qual o papel da vida em comunidade em sua manutenção?

A experiência de escolas democráticas que se dedicam à mudança demanda outras práticas que possibilitem a vivência do **comum** na escola, que contém mais possibilidades do que a dimensão privada - que nos relega o papel de simples consumidores - e a dimensão pública -

que atribui ao Estado o papel de “avalista” (pra não dizer parceiro) da esfera privada. É nesse contexto que é apresentada a visão de escola democrática a ser defendida nesta pesquisa, destacando-se o dispositivo das assembleias escolares.

No segundo capítulo também são expostos exemplos de práticas e experiências democráticas na escola, buscando compreender os esforços para o estabelecimento de uma escola democrática.

Na terceira parte deste trabalho analisamos uma referência de escola democrática, ainda que ela mesma assim não se defina: a escola Projeto Âncora. É apresentada a escola e também o percurso metodológico desta pesquisa, destacando a utilização do diário de pesquisa como instrumento decisivo para a investigação. Nessa escola, a prática coletiva e a autonomia, assim como a estrutura do currículo, têm como inspiração a Escola da Ponte, de Portugal.

O capítulo conta, ainda, com uma reflexão sobre o modelo da escola Projeto Âncora, apontando como se articula com o projeto de escola democrática defendido nesta pesquisa: um espaço de formação que articula demandas sociais de continuidade da tradição e de sua transformação. A escola democrática situa-se, como aponta Hannah Arendt, “entre o passado e o futuro, entre um mundo comum e um sujeito que lhe é estranho, entre a tradição e a ruptura” (CARVALHO, 2013, p.67).

A perspectiva de ruptura, na escola, abrange questões relativas ao posicionamento do aluno como sujeito do conhecimento e como sujeito político, o que demanda o uso da palavra para interceder frente a espaços-tempos comuns

a outros membros da comunidade em que está inserido. Não se trata de uma alteração radical de posicionamento entre aqueles que chegam (os educandos, os alunos, os jovens) e aqueles responsáveis por recebê-los e inseri-los nesse mundo comum (os educadores, professores, os "antigos"). A escola é o lugar para se aprender a conviver na vida comum, com suas vicissitudes e desafios; a reflexão sobre como se pode constitui-la como tal deve ser constante, de forma a gerar movimentos de ruptura e continuidade.

2 DEMOCRACIA

2.1 DEMOCRACIA EM SUA ORIGEM

A ideia de democracia remonta à Grécia antiga. Contudo [nome do autor] Dahl (2004) aponta que essa forma de governo pode ter se formado em diferentes locais e culturas, em épocas diferentes; assim, não seria possível afirmar que a democracia seja uma invenção grega ou romana. Em especial, não é de origem grega ou romana a lógica da igualdade que atualmente caracteriza essa forma de governar, chamada por ele de lógica democrática (DAHL, 2004, p. 19). Essa "lógica democrática", para Dahl, remete à ideia de que ser democrático é algo pertencente a um ideal de comportamento, assentado em certas condições que levariam até esse comportamento. A lógica democrática seria, para esse autor, não apenas desejada, mas universal, comum a todos os seres humanos desde que tivessem passado pelas mesmas condições².

Consideraremos a Democracia como originária da experiência ateniense que debateremos abaixo. A começar pela etimologia do termo: *Demos*, que em grego significa povo e *kratos*, governo. Assim, democracia se constituiria em "uma forma de organização política baseada na igualdade potencial de influência de todos os cidadãos, que concede às pessoas comuns a capacidade de decidir coletivamente seu destino" (MIGUEL, 2002, p.484).

² Costuma-se relacionar o termo democracia a civilização, o que dá margem para, pelo menos, duas concepções generalistas: primeiramente, de que existiria um modelo de civilização desejado, um "caminho certo"; a segunda é a de que todos os povos podem alcançar esse modelo, sem distinção.

O debate sobre a composição do chamado *Demos* (povo) teve grande espaço nos estudos sobre democracia grega. Diversos autores (DAHL, 2004; FINLEY, 1988; MOSSE, 1997; COULAGES, 1988) consideram o povo como aqueles que não pertenciam à aristocracia - escravos, mulheres e estrangeiros não eram considerados parte desse *Demos*. Muitas críticas à democracia ateniense apontam para isso, compondo a ideia de que a Democracia ateniense servia apenas a uma elite.

Na visão de Claude Mosse, boa parte do *Demos* ateniense era composto por "um forte campesinato abastado ou remediado" e por "uma classe ativa de artesãos e de mercadores" (MOSSE, 1997, p. 33). Por mais que se possa destituir em termos quantitativos a experiência democrática grega, ela é única principalmente pela questão do povo: pela primeira vez as classes produtoras puderam participar das decisões políticas (WOOD, 2007; 2010). Sendo assim, deu-se a abolição de qualquer forma de título para dela participar.

Atenas possuía um sistema democrático complexo, que se destacava entre as cidades-Estado da confederação grega. Nele, as pessoas aptas a seguirem cargos públicos eram sorteadas durante as assembleias. Sim, era obra do acaso o exercício dos cargos públicos. Não cabia aos mais ricos ou aos mais preparados³: qualquer membro do povo

³ Os homens ditos "preparados" compõem, ainda hoje, o imaginário social: seriam aqueles que entendem os problemas e que podem resolvê-los. Henri Lefebvre os denomina tecnocratas por possuírem "importantes competências, bem como o dom da eficácia". Embora tenham todo o cabedal técnico para propor soluções "técnicas", e até mesmo impô-las, o autor aponta que essa ação de compreensão e resolução dos problemas não ocorre de fato. "Aqueles chamados de 'tecnocratas' e que são vistos em ação (notadamente no setor público da economia e da vida social) na realidade não comandam; dispõem

poderia exercer uma função pública. Lembramos que essa aptidão significava que a pessoa não era escrava, nem estrangeira, nem mulher. As críticas à democracia ateniense apontam sempre para essa questão: o fato de não ser uma democracia para todos, portanto, uma contradição.

A democracia grega era uma democracia apenas para os homens livres, que tiveram - e somente eles - o lazer suficiente para pensar. O pensamento grego não deixa de ser um pensamento de aristocratas, destacados da natureza, desdenhosos do contato com o real. Esse contato prático é abandonado aos artesãos, aos escravos. A escravidão serve como uma tela entre o pensamento e o mundo, entre a ideia e o devir da matéria. LEFÈBVRE, 1995, p. 168⁴

Mesmo assim, a democracia ateniense incluía aqueles que não eram necessariamente instruídos, como artesãos, comerciantes e camponeses, colocando-os nos mesmos espaços

apenas de um poder de decisão limitada [...]. O poder impõe aos tecnocratas de que dispõe as escolhas decisivas. Estes propõem soluções para os problemas oficialmente reconhecidos e formulados e o poder estatal escolhe entre elas". LEFÈBVRE, Henri. *Posição: contra os tecnocratas*. São Paulo: Editora Documentos, 1969. p. 14-15.

⁴ Henri Lefèbvre aponta que isso contribuiu para tornar o pensamento grego estático, que travou seu desenvolvimento. Ele chega a apontar, citando Schull, que os gregos estavam preparados para o desenvolvimento da mecanização, por exemplo, tamanho a potência de sua filosofia, à época; a divisão do trabalho, na forma como ocorreu, reduziu os efeitos da democracia como troca de ideias, experiências e construção de conhecimentos. O autor aponta também que a escravidão proporcionou o desenvolvimento da filosofia - destacando a questão do lazer, como se pode ler na citação - mas não o desenvolvimento técnico do escravo que, apesar de "saber fazer", não tinha o tempo necessário à reflexão sobre a prática e consequente produção de conhecimento. Hannah Arendt afirma categoricamente que "Os cidadãos atenienses [...] eram cidadãos apenas na medida em que possuísem tempo de lazer" (ARENDT, 1997, p.45).

de decisão (*Ágora*) que os membros mais instruídos da sociedade, a elite ateniense (FINLEY, 1988, p.29).

E a política toma, por sua vez, forma de agón: uma disputa oratória, um combate de argumentos cujo teatro é a *Ágora*, praça pública, lugar de reunião antes de ser um mercado. (Vernant, 2002, p.49)

Nesse sentido, a *Ágora*, ainda que não incluindo a todos, constituía-se como um espaço de troca de experiências e de produção de conhecimento, uma vez que todas as questões colocadas eram amplamente debatidas e todos podiam expor seus pontos de vista. Nem sempre, porém, a tomada de decisão acerca de alguma ação, como a guerra, ou a invasão de algum território, era baseada em um julgamento estritamente baseado em informações "técnicas" ou estudos preliminares que esgotassem o conhecimento sobre a questão. O caso da mal sucedida expedição à Sicília foi um exemplo: em meio a um inverno rigoroso, não eram conhecidos aspectos básicos relativos à localização e tamanho do território e de sua população. Apesar dos mais diversos aconselhamentos sobre as dificuldades técnicas que poderiam ocorrer, optou-se pela invasão. Tucídides apontou que uma grande paixão tomou a multidão e, apesar de certos aspectos que tornariam a expedição não recomendada, a maioria decidiu pela realização da operação, seja pelos possíveis ganhos materiais com a expedição, seja pela aventura. A defesa foi tão entusiasmada que os que se opunham se calaram. É

possível dizer que o debate político superou o debate técnico⁵ (FINLEY, 1988, p. 33-34).

Um dos princípios mais relevantes da democracia, a **isegoria**, ou seja, a igualdade no direito de falar em público, de emitir sua opinião, era garantida. Cada um, em uma assembleia, podia emitir opiniões sobre qualquer assunto, não importando sua experiência a respeito.

Inclusive, a noção de liberdade de expressão, como nós a conhecemos, tem a ver com a ausência de interferências em nosso direito de difundir nossas opiniões. A noção de igualdade de expressão, tal como a entendiam os atenienses, relacionava-se com o ideal de participação política ativa de pobres e trabalhadores. WOOD, 2007, p.421)

A cientista política canadense aponta a essência da democracia ateniense: a ênfase em uma **cidadania ativa** e a distribuição de poder entre as classes, com notória participação das classes produtoras (WOOD, 2007; WOOD, 2010). Em nenhum outro momento da história ocidental houve participação similar⁶.

Não é possível medir, porém, o êxito do sistema democrático ateniense pelo número de decisões “acertadas” tomadas pelo conjunto da sociedade – a possibilidade da tomada de decisões equivocadas faz parte da democracia – o principal desafio é garantir que todos possam participar; a democracia contribuiu para a constituição de um corpo

⁵ O político não deve, necessariamente, ser superado ou guiado por informações técnicas. No exemplo, as dificuldades foram avaliadas, mas prevaleceram motivações menos objetivas.

⁶ Aristóteles, em sua obra *Política*, descreve o cidadão como aquele que pode participar das decisões: “o que constitui propriamente o cidadão, sua qualidade verdadeiramente característica, é o direito de voto nas Assembleias e de participação no exercício do poder público em sua pátria” (ARISTÓTELES, 2002, p.42).

comum, de uma coletividade. A participação nas assembleias não era algo obrigatório aos cidadãos, mas tinha importante significado na *polis*⁷, de acordo com Aristóteles (FINLEY, 1988, p.31). Havia pressão para que houvesse uma ampla participação⁸: Sólon indica a destituição dos direitos civis e de toda participação nos assuntos de governo se, em caso de guerra, o cidadão não lutasse em nenhum dos dois lados, ou seja, se não tomasse posição (*apatia*); Péricles denominava de inútil aquele que não participava da vida pública, indicando que este só se preocupava com a vida privada; havia ainda a figura do *estenthor*, que convocava à participação na assembleia, propondo inclusive o fechamento de estabelecimentos comerciais cujos proprietários não participassem dela (FINLEY, 1988, p.42-43).

Retomando o que salientara Robert Dahl, é possível que outras sociedades tenham se estruturado em torno de um sistema decisório baseado nas assembleias, ou seja, na participação direta. No entanto, como ressaltam CASTORIADIS (1987) e SANTOS (1994), a democracia grega é o ponto de partida do que chamamos hoje de democracia, não apenas por ser o sistema mais complexo e antigo conhecido, cujo relato e debate chegou até nossos dias, mas também

⁷ Segundo Claude Mossé, *Polis* é um termo para indicar o Estado Grego, em si, que, sua particularidade na relação entre essa forma de governo e seu território configurou-se naquilo que os estudiosos chamam de Cidade-Estado. (MOSSÉ, 1997, p.126).

⁸ Moses Finley, citando Péricles, Sólon, ProtÁgoras e Aristóteles, aborda o uso de termos como *idiotas* ("idiotas", que significa "privado", aquele que não exerce seu ofício público) e *apático* ("apathos", aquele que é desprovido de paixão) para qualificar aqueles que não tomavam posição nas questões colocadas nas assembleias.

por ter sido gerado concomitante à Filosofia (CASTORIADIS, 1987, p.299-302). Portanto:

A Grécia é o locus social-histórico onde foram criadas a democracia e a filosofia e onde se encontram, por conseguinte, nossas próprias origens. Na medida em que o sentido e as potencialidades dessa criação não estejam esgotados - e estou profundamente convencido de que não o estão - a Grécia é para nós um *germen*: nem um modelo, nem um espécime entre outros, mas um germen. (CASTORIADIS, 1987, p.280)⁹

Em Atenas, portanto, se formam a democracia, a Filosofia e a "política" como "arte de decidir através da discussão pública" (FINLEY, 1988, p.26). Para Castoriadis, ampliando essa proposição, a política é fundamental para a articulação de uma sociedade:

Entendo por política não intrigas de corte, nem lutas entre grupos sociais que defendem seus interesses ou posições (coisas que ocorreram em outros lugares), mas uma atividade coletiva cujo objetivo é a instituição da sociedade enquanto tal. (CASTORIADIS, 1987, p.300)

Todos os habitantes da *polis*, desde que considerados cidadãos, participavam das escolhas públicas. "O que implica o sistema da *polis* é primeiramente uma extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos do poder" (VERNANT, 2002, p.53).

Nesse sentido, não é necessário ao cidadão o conhecimento técnico para tal participação. Os cidadãos

⁹ O modelo grego de democracia é o originário, ainda que ideológico, da moderna visão de democracia. É preciso, no entanto, uma concepção crítica sobre essa visão de que se trataria do sistema político ideal, indiscutível.

cuidavam daquilo que importava a todos, da gestão da coisa pública: cuidavam do que iria além da reprodução biológica da vida.

Na *polis*, os cidadãos eram os que não trabalhavam, ou seja, os proprietários de terras. Escravos e mulheres também não eram considerados cidadãos. Hannah Arendt define o cidadão como aquele que possui tempo de lazer (ARENDR, 1997, p.46). O tempo do trabalho difere-se do lazer e do ócio, que era visto como

(...) um termo digno, respeitado, que indicava a disposição de estudar e pensar. Quem escapava da condição de escravo podia dedicar-se ao estudo ou à coisa pública. Havia uma dignidade da política, assentada na separação entre o mundo da necessidade e o da liberdade. (RIBEIRO, 2013, p. 18)

Como os autores apontam acima, democracia seria destinada a uma parte da população, já que muitos de seus habitantes estavam excluídos de participação. A democracia ateniense se assentava, assim, em uma desigualdade e não reconheceria os Direitos Humanos conforme estes são aceitos hoje, como aponta RANCIÈRE (2014) e RIBEIRO (2013).

CASTORIADIS (1987) aponta que, durante muitos anos, a democracia moderna também foi um regime excludente: na Europa e América, por exemplo, mulheres, afrodescendentes, pobres e analfabetos só conseguiram o direito ao voto no século XX. Pode-se, ainda, considerar que a ideia de representação contém uma exclusão da vida política, em certa medida. A democracia ateniense era uma democracia direta. Os participantes, os cidadãos, os membros da *polis* decidiam e opinavam sobre tudo.

A palavra não é mais o termo ritual, a fórmula justa, mas o debate contraditório, a discussão, a argumentação. Supõe um público ao qual ela se dirige como a um juiz que decide em última instância, de mãos erguidas, entre os dois partidos que lhe são apresentados: é essa escolha puramente humana que mede a força de persuasão respectiva dos dois discursos, assegurando a vitória de um dos oradores sobre seu adversário. (VERNANT, 2002, p. 54)

A argumentação ganha uma força enorme nessa sociedade, assim como a ideia da política como um processo também de criação: por meio da discussão e do debate, novas ideias surgem, experiências são compartilhadas, juízos são formulados, enfim, pode existir uma produção de conhecimento.

Não é a questão da participação, em si, que legitima a democracia como uma "boa" forma de governo. Deve-se considerar o fato de ela ter proporcionado uma série de criações: obras de grande profundidade, elaborações do pensamento etc. Castoriadis cita o discurso fúnebre de Péricles como a chave para compreender que a democracia grega tinha como finalidade, consubstanciada na instituição da *polis*:

[...] a criação de um ser humano, o cidadão ateniense, que existe e vive na e pela unidade desses três elementos: o amor e a 'prática' da beleza, o amor e a 'prática' da sabedoria, o cuidado e a responsabilidade para com o bem público, a coletividade e a polis. (CASTORIADIS, 1987, p. 322).

Fustel de Coulanges aponta que os atenienses queriam ser instruídos e, por isso, as decisões e o consenso ocorriam depois que o debate contraditório tinha acontecido e se "esgotado" (COULANGES, 1988, p.406). O

conhecimento era produzido na experimentação, no caso de uma concepção empirista, e também no embate das ideias contrárias, dialogicamente.

Desse modo, essa forma de organização política, caracterizada pela autonomia política e auto-instituição (CASTORIADIS, 1987, p.303), construiu um importante legado para a humanidade: uma forma autogoverno implicado com o cotidiano das pessoas, sendo não uma parte separada da vida, mas sim uma composição "orgânica", parte da humanização do indivíduo. Os sujeitos são os cidadãos (dentro dos limites já discutidos): por meio de um dispositivo criado para tal, as assembleias, foros onde os embates ocorriam, a instituição era permanentemente construída, com sua participação. Portanto, a constituição da vida pública era o objeto da democracia ateniense e de sua auto-instituição. Essa sociedade estava, assim, caracterizada pela possibilidade de escolha, diferentemente do que ocorria quando o destino ou uma divindade fundamentavam a tradição, as leis, os costumes; nela a decisão sobre os rumos da coletividade estava na mão dos homens. A construção coletiva possibilitava constituir um *ethos* - modo de agir, costume, de um povo - caracterizado por uma reflexão constante sobre o que está instituído e pela participação direta da coletividade na *polis* nessa reflexão.

As discussões e debates, que eram condição básica para a tomada de decisões, havia produção de novos conhecimentos, sem a separação entre especialistas e senso comum. O senso comum é, na verdade, produzido nessas discussões: aqueles com maior experiência sobre

determinado assunto expunham seu ponto de vista, mas o que defendiam não era necessariamente, aceito sem debate.

Nos julgamentos, os juízes eram eleitos por sorteio, assim como em todos os serviços públicos. Não havia, portanto, um árbitro especialista; isso não implicava, necessariamente, julgamentos injustos - os os juízos eram coletivos, assim faziam parte também do debate. Algumas funções eram privadas, como o caso dos defensores: hábeis mestres da oratória que vendiam seus serviços para o acusado.

O debate, na democracia ateniense, influenciou a emergência do prazer pela política, o desejo de participar ativamente da coletividade (RANCIÈRE, 2014a; RANCIÈRE, 2014b; RIBEIRO, 2013).

O sistema democrático ateniense teve como objetivo a formação do homem: um determinado projeto de homem, que poderia ser reproduzido para as gerações futuras através da educação. A *paideia* (ideal de formação educacional) é a educação para a vida pública, para a convivência com o outro, para o serviço à sociedade; ela é parte integrante da auto-instituição grega. Cabia às Ágoras, às assembleias, aos debates e aos ritos de escolhas, enfim, à prática da democracia no cotidiano, a responsabilidade de reprodução desse sistema. Nessa visão, "Educação é a participação na vida pública" (CASTORIADIS, 1987, p.312).

A democracia ateniense durou cerca de cinco séculos; outras experiências que alguns consideram comparáveis a ela, segundo autores como SAES (1987) e SARTORI (1994), duraram por um espaço muito curto de tempo¹⁰. Entre as

¹⁰ Os autores citam experiências durante a Idade Média, em especial no território da atual Itália.

análises que buscam explicar sua duração, há a questão do tamanho das cidades: elas eram um facilitador para o exercício pleno dessa forma de democracia direta. Na visão do cientista político liberal Giovanni Sartori, não havia como esse modelo de democracia sobreviver, uma vez que ele existiu em uma sociedade que não se comparava à atual em termos de complexidade; em outras palavras, para ela, a **polis não era um Estado** e isso caracterizava a forma como a democracia ali era exercida (SARTORI, 1994, p.35-36).

Giovanni Sartori entende que o modelo grego de democracia direta é inviável nos dias atuais, não apenas por uma inviabilidade "técnica" ou "geográfica", mas por uma transformação cultural:

A diferença entre as democracias antiga e moderna não é apenas de dimensões geográficas e demográficas exigindo soluções completamente diferentes mas também uma diferença de objetivos e valores. Os homens modernos querem outra democracia, no sentido de que seu ideal de democracia não é, de forma alguma, o mesmo dos gregos. Seria estranho, de fato, se não fosse assim. Em mais de dois mil anos, a civilização moderna enriqueceu, modificou e articulou suas metas valorativas. Experimentou o cristianismo, o humanismo, a Reforma, uma concepção de "direitos naturais" da lei natural, e o liberalismo. Como poderíamos pensar que hoje, ao defender a democracia, estamos em busca dos mesmos objetivos e ideais dos gregos? Como poderíamos não entender que, para nós, a democracia encarna valores que os gregos não conheciam nem tinham como conhecer? SARTORI, 1994, p.36)

A experiência democrática grega teve grande repercussão como marco de um sistema que fundamenta grande parte dos governos no mundo ocidental atual. Mais do que um regime de governo, a democracia atingiu o estatuto de

adjetivo indispensável às práticas cotidianas desejáveis para qualquer cidadão formado na escola. O antigo legado foi resignificado na modernidade.

2.2 A DEMOCRACIA E SUA RESSIGNIFICAÇÃO MODERNA-LIBERAL

O termo “democracia” ficou em desuso durante muito tempo, desde sua derrocada na Grécia e em Roma. Houve experiências em pequenas repúblicas no Ocidente, onde mais tarde se constituiria o Estado italiano, “tardamente” unificado, e em outros locais.

A constituição dos primeiros Estados nacionais se deu em torno de pactos entre famílias aristocráticas realizados após guerras – ou casamentos. Unidas, elas estabeleceram impérios de extensão considerável e de unificação de matrizes culturais diversas. O processo de unificação manteve o domínio dessas famílias sobre os meios de produção e também (ou consequentemente) sobre o poder político. O absolutismo foi a consequência desse processo: a expressão “o Estado sou eu”, atribuída a Luís XIV, ilustra esse período, marcado por reis cujo poder era tido como ilimitado.

Contrariamente à Idade Média, em que prevaleceu a naturalização e mistificação das relações de poder, o Renascimento trouxe uma reaproximação com um ser humano “de carne e osso”, com necessidades de explicação e de representações cada vez mais realistas da realidade. No Renascimento, estruturou-se o Iluminismo, uma corrente de pensamento que tinha como fundamento a racionalidade e a libertação do ser humano das amarras que o mundo natural (e mítico, por que não) sempre impôs ao pensamento.

Trata-se de uma luta inglória com a tradição, representada pela nobreza e pela Igreja, na qual brilhantes homens negaram suas descobertas científicas –

como Galileu, por exemplo - ou se recusara a isso e morreram na fogueira

Giordano Bruno [...] Roma o queimou na estaca como uma ameaça à autoridade centralizada e ao dogma. Ao fazê-lo, a Igreja reconhecia o desafio bem significativo que o tempo e o espaço infinitos representavam para sistemas hierarquicamente concebidos de autoridade e de poder. (HARVEY, 1994, p.223)

A burguesia era um grupo unido por ideais bem definidos: o "liberalismo clássico, conforme formuladas pelos 'filósofos' e 'economistas' e difundidas pela maçonaria e associações informais" (HOBBSAWM, 2002, p.90). Esse grupo colocou-se como **instituinte** nessa sociedade e, através da revolução, assumiu o poder e estabeleceu um novo ordenamento político e jurídico, condizentes com sua visão de mundo e suas necessidades.

A Revolução Gloriosa, a Revolução Francesa e a Independência das 13 Colônias Inglesas na América representam marcos instituintes importantes da constituição do Estado burguês. Esse foi um processo lento, que envolveu uma série de associações que preconizavam a livre iniciativa e a liberdade religiosa¹¹ pós Reforma Protestante. Foram essas associações que deram sustentação à constituição do Estado burguês e de suas características revolucionárias.

O rei e a nobreza foram colocados, então, em outro patamar, o ideológico - e não mais sagrado - e de símbolo do Estado nacional, embora já não ocupasse mais o centro

¹¹ Levando em consideração que a religião dominante era a instituída pelo Estado nacional.

do poder político, que foi dividido com outros sujeitos, como os comerciantes e os novos ricos.

Ainda que esse processo tenha ocorrido de formas diferentes em locais diferentes da Europa, principalmente na França e na Inglaterra, o passo seguinte para a constituição da nova democracia ocorreu nos Estados Unidos, recém-nascido, onde a democracia adquire um novo significado e se torna um "objeto" desejado.

Afinal por que a democracia ficou tanto tempo "fora do ar"? Luis Felipe Miguel argumenta que houve uma inviabilidade naquela ideia de democracia, visto que o sistema deixou de ser adotado em Atenas pois os próprios conflitos de interesse em seu seio o inviabilizaram (MIGUEL, 2014, p.29). Ellen Wood aponta para outra direção: a democracia ateniense teria caído no "ostracismo" porque nela não havia a possibilidade de participação popular.

Nunca ocorreu a Cromwell afirmar que estava propondo uma democracia. Pelo contrário, ele estava, deliberadamente, oferecendo um substituto. (...) sabia que democracia era outra coisa. Assim como seus contemporâneos em geral, ele teria entendido a ideia de democracia mais ou menos no seu sentido antigo e literal. Seus sucessores no acordo de 1660, assim como ele, tinham dúvida de que governo parlamentarista (ou monarquia constitucional) significava uma oligarquia. (WOOD, 2010, p.198)

São os alicerces do capitalismo que possibilitam à democracia encontrar seu espaço, porém com outra "roupagem". A isso está se chamando aqui de ressignificação do conceito de Democracia, quando o modelo grego é retomado no Estado Burguês, embora com características fundamentalmente diferentes.

O Estado burguês em formação não terá o lema da Revolução Francesa - "Liberdade, igualdade e fraternidade" - como sua principal característica, nem tampouco representa o fim das casas reais, visto que algumas ainda continuam a existir, ou a possibilidade do sufrágio, uma vez que este foi um processo lento até atingir boa parte da população. Podemos citar como característica que o destaca na história a separação entre política e economia na vida das pessoas. Essa separação é um longo processo que se consagra com a expansão do capitalismo e está em amplo desencontro com as práticas da Antiguidade: a forma de propriedade da terra existente não correspondia às necessidades do capitalismo nascente. Assim:

[...] o incipiente modo capitalista de produção encontra, na origem, uma forma de propriedade da terra que não corresponde às suas necessidades. Só ele mesmo cria a forma que lhe corresponde, mediante a subordinação da agricultura ao capital [...]. A propriedade da terra ganha uma forma puramente econômica ao despojar-se de todos os seus adereços políticos e sociais anteriores. (Karl Marx apud ROSDOLSKY, 2001, p.45)

No cerne do Estado burguês está, portanto, essa desigualdade fundamental, e todo aparato jurídico-legal será criado a partir desse ponto.

[...] à medida que as relações feudais se rendiam ao capitalismo [...] o indivíduo e sua propriedade foram separados da comunidade à medida que a produção fugia cada vez mais ao controle comunitário [...]; direitos de posse reconhecidos por costume se transformaram em arrendamentos econômicos regulados pelas pressões competitivas impessoais dos mercados; pequenos proprietários perderam os direitos costumeiros de uso da terra comum; foram expulsos em ritmo crescente, quer pelo

despejo por coação, quer pelas pressões econômicas da competição (WOOD, 2010, p.182).

O indivíduo, cindido de sua produção e de sua comunidade política, estava assim prontos para a liberdade. Sim, ao final desse processo, surgem os principais marcos de libertação do indivíduo, como a ascensão de seus direitos naturais. Consagra-se o contrato: a construção do Estado burguês assume essa desigualdade fundante ao estabelecer essa forma jurídica.

[...] o Estado burguês obriga cada homem desapossado, já convertido em trabalhador assalariado, a se ver como personalidade individual e a se destacar subjetivamente do grupo ao qual objetivamente pertence [...]. Desse modo, o Estado frustra a solidariedade que deveria nascer entre homens igualmente explorados. (SAES, 1987:51)

O historiador Eric Hobsbawm qualificou a "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão" como principal peça propagandista da Revolução e desse grupo que toma o poder de assalto.

Esse documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto à favor de uma sociedade democrática e igualitária. (HOBSBAWM, 2002, p. 291)

Trata-se de um dos documentos mais importantes na legitimação da democracia moderna, que vai ser instituída nesse outro modelo de Estado, o burguês ou moderno.

A sociedade estaria, assim, submetida a um mundo diverso do antigo, pois agora a liberdade individual do indivíduo tem maior importância: os cidadãos estariam protegidos contra os desmandos de um monarca ou déspota – ou pelo menos é o que deveria ser. Há uma passagem aqui,

como atesta Renato Janine Ribeiro, de um conceito de liberdade antigo para uma liberdade moderna. Esta última

[...] é para cada um o direito de não se submeter senão às leis, de não poder ser preso, nem detido, nem condenado, nem maltratado de nenhuma maneira, pelo efeito da vontade arbitrária de um ou de vários indivíduos. E para cada um o direito de dizer sua opinião, de escolher seu trabalho e de exercê-lo: de dispor de sua propriedade, até de abusar dela; de ir e vir sem necessitar de permissão e sem ter que prestar contas de seus motivos ou de seus passos (RIBEIRO, 2013, p.16)

No Estado burguês todos as pessoas são capazes de atos de vontade, não importando sua classe social: é o que qualificaria essa forma de Estado (SAES, 1987; MIGUEL, 2014; RIBEIRO, 2013). À democracia antiga foi adicionado o epíteto de "ideal" e à democracia moderna, real, ou "possível"; outro termo também é usado para distinguir as duas experiências: a ateniense é denominada de democracia direta, enquanto a outra, de indireta ou representativa.

O mundo do capitalismo moderno e contemporâneo corresponde à explosão demográfica, industrialização e urbanização. Assim, a experiência da democracia grega (ou antiga ou ideal ou direta) está mais distante, uma vez que torna-se quase que inimaginável, no cotidiano das cidades populosas, experimentar a possibilidade da tomada de decisões tal como os gregos faziam, dado o elevado número de habitantes e a complexidade dos problemas. Essa posição é defendida por uma série de teóricos, alinhados à teoria política com base no liberalismo político e econômico.

A constituição da democracia moderna (ou indireta ou representativa) - e com ela, governo do povo, para o povo, pelo povo - trouxe como demanda torná-la necessária. É um

processo que implica contradições entre a origem da democracia e sua ressignificação moderna. Povo ganha um significado diferente: passa a indicar aqueles que são governados, que são submetidos a um governo (MIGUEL, 2014:20). Isso significa que uma parte da sociedade é colocada em uma função específica dentro da democracia: existe liberdade para participar do Estado e exercer qualquer função – seja dentro do aparelho burocrático, seja tornando-se membro da classe dos governantes – mas há uma maioria de governados.

Um Estado burguês é democrático quando um órgão de representação direta da classe exploradora [...] partilha, de modo equilibrado ou não, com a burocracia estatal [...], a capacidade de implementar políticas de Estado, (SAES, 1987, p.58)

Para a corrente liberal das ciências sociais essa desigualdade entre governantes e governados é algo que nunca deixará de existir: trata-se de algo próprio do sistema. Considerando que há uma desigualdade fundante no capitalismo – existem alguns proprietários dos meios de produção –, pode-se depreender que as relações são sempre entre desiguais. No entanto, os defensores da democracia representativa nos moldes como a conhecemos, podem discordar dessa visão, de que a desigualdade econômica ou social¹² seja algo que não deva ter solução, posto que, tal como passou-se a vivenciar no cotidiano moderno, política e economia se tornaram domínios distintos. É uma novidade bastante eficaz do capitalismo: despossuir o ser

¹² A redução a respeito da desigualdade nos termos marxianos atende ao propósito de se chegar ao raciocínio final sobre a separação entre político e econômico.

humano da propriedade, mas também de ser um sujeito político ativo.

Ao mesmo tempo em que a relação entre capital e trabalho se dá entre seres juridicamente iguais e livres (contrato), o econômico atinge tal grau de liberdade perante o político que cidadania e posição de classe operam em âmbitos completamente diferentes (WOOD, 2010, p.184). Essas relações entre capital e trabalho coexistem com a democracia, pois podem se dispor na sociedade em espaços completamente distintos.

A dinâmica da democracia moderna ocorre no contexto da representação, em que o sufrágio universal corresponde a uma das grandes conquistas das classes produtoras. O sistema, na democracia moderna, é constituído por liberdades políticas asseguradas pelo Estado, como o direito a expressão, reunião e organização partidária, formalmente organizados nos textos legais. Caso contrário, temos um regime ditatorial (SAES, 1987, p.62).

Nessa perspectiva, o cidadão é um sujeito com direitos que asseguram sua participação política; os direitos evoluem até alcançar todos os seres humanos sem distinção¹³. Na visão de Joseph Schumpeter, politólogo liberal:

O processo eleitoral [...] é o momento da transferência de poder dos indivíduos isolados para os governantes. A partir daí, cabe ao cidadão o dever da obediência, uma obediência consentida, pois nasceu de um ato de vontade. (Joseph Schumpeter apud MIGUEL, 2014, p.54)

¹³ Poucos países não possuem eleições diretas para cargos majoritários, como Arábia Saudita ou China; outros, possuem restrições ao voto feminino ou ainda ao voto de militares em serviço. Contudo, essas restrições vêm diminuindo.

O voto é, assim, o instrumento principal da democracia moderna; é quando se realiza a máxima participação do cidadão no processo democrático.

Alguns autores apontam que a participação popular em uma democracia representativa é muito maior, pensando em termos relativos, e com maior eficiência do que a chamada democracia direta ateniense. Esse raciocínio, partilhado por diversos autores (PITKIN, 1983; SARTORI, 1994; URBINATI, 2010), é uma atualização do pensamento clássico da ciência política liberal sobre o tema da democracia representativa (MIGUEL, 2014).

Para Hanna Pitkin, o termo representação, como usamos, não fazia parte sequer do repertório grego ou latino; ele teria surgido na Idade Média com a ideia de que o rei Rei representaria seu povo, assim como o papa e os cardeais representariam Cristo e seus apóstolos - o Rei, por exemplo, convocava cavaleiros e burgueses para fazer comunicação de decretos; essa comitiva também passou a levar solicitações e comunicados de toda a comunidade à sua alteza (PITKIN, 1983, p.9-10). Entretanto, a ideia de representação moderna conclui-se no século XIX, quando passa a relacionar-se às ideias de democracia, leis e eleição de representantes que podem agir pelos outros (PITKIN, 1983, p.10).

A democracia representativa também é compreendida como uma opção melhor do que a democracia direta, e não apenas uma alternativa, por ser mais factível em um mundo mais complexo. Giovanni Sartori argumenta que a democracia moderna e seu sistema representativo impedem o "rolo compressor" que se formava pelo poder da multidão na democracia direta (SARTORI, 1994, p. 50). Apontava, ainda,

que a dedicação ao Estado e às funções políticas impedia o progresso econômico, reduzindo a acumulação de riquezas e favorecendo a luta de classes.

Quando todos estão ocupados com a política, as outras atividades (funções) ficam inevitavelmente esvaziadas; e há pouca evidência, até hoje, de que esse deslocamento seja um bem. (SARTORI, 1994, p.39-40)

Na democracia representativa cada um tem sua função, o que a torna mais eficaz ao fazer política.

Persiste a questão da exequibilidade. Como já a discuti exaustivamente em muitas passagens deste livro, gostaria apenas de lembrar que o autogoverno direto, real, não pode ser pressuposto; requer a presença e a participação real das pessoas interessadas. É impossível ter uma democracia direta a distância e autogoverno significativo de ausentes. O essencial é que, quanto maior o número de pessoas envolvidas, tanto menos efetiva é sua participação – e isso até o ponto de fuga. Assim, quando vastos territórios e nações inteiras estão envolvidos, a democracia direta torna-se uma fórmula impraticável. (SARTORI, p. 40).

O autor conclui que a democracia direta está no lugar de uma experiência ideal, mas impossível de ser praticada¹⁴; para ele, a experiência da democracia moderna representativa reflete melhor a soberania popular e foi por ela legitimada – fato expresso por sua longevidade (SARTORI, 1994, p.50).

¹⁴ Giovanni Sartori destaca, ainda, que é impossível comparar a experiência atual com a democracia grega porque naquela época não havia o tipo de Estado que temos hoje – para ele, sequer havia Estado. A ideia de democracia aconteceria, em sua visão, no bojo da discussão sobre liberdade política e sobre liberalismo.

Ainda nessa vertente, Nadia Urbinati faz um exercício argumentativo interessante na defesa da democracia representativa como um aperfeiçoamento da democracia direta; esta baseia-se no discurso público – o debate e a decisão ocorrem ao mesmo tempo na *Ágora* –, enquanto que a democracia moderna leva ampla vantagem por não conter a simultaneidade entre “deliberação política e tomada de decisão”, o que confere um momento maior para a reflexão sobre o assunto que está se tratando (URBINATI, 2010, p. 64). Por meio do voto os cidadãos permanecem ativos, pois amadurecem suas opiniões e refletem, seja no momento da campanha, seja nos contatos com o candidato ou com o governo em seus mecanismos de interação – ao contrário da democracia direta onde, para a autora, a maioria dos participantes permanecia calada.

O que pretende-se com essa exposição sobre as duas formas de democracia é destacar alguns conteúdos escondidos na ressignificação da democracia. Em primeiro lugar, o fato da ideia de democracia antiga ainda ser uma referência simbólica, em que se observa o peso de uma tradição milenar, principalmente quando comparada a sua forma recente. Em segundo lugar, a democracia antiga é considerada inviável e impossível nos dias atuais pela complexidade de nosso mundo, de forma a inviabilizar uma reflexão maior sobre os fundamentos da participação política na democracia antiga. Assim, a construção das instituições tendo como lastro a democracia e configurando-se como espaços de ampla participação política, escondem na verdade uma desigualdade entre classes.

Quando há esse descolamento da história, nesses termos, perde-se a ideia de que a sociedade se reproduz dentro de relações cotidianas entre as pessoas - e, nesse processo, produz a história, suas obras, leis, costumes, práticas etc. Isso ocorre em situações cotidianas, como ir ao mercado, buscar água na fonte, ir ao ferreiro e comprar azeite. Em Atenas, essas eram situações políticas, o que era indissociável da vida: é possível se compadecer da multidão calada sugerida por Nadia Urbinati, entretanto, ainda que ela se calasse na hora do embate, a reflexão já havia ocorrido, assim como os arranjos com os oradores mais famosos e os conflitos que precediam a Assembleia em todos os momentos do dia, dependendo do interesse maior ou menor sobre o assunto. Assim, o fazer política ocorria a todo instante. Essa é uma característica importante da democracia ateniense: havia o desenvolvimento da capacidade de participação política, que também era adquirida nos sorteios de cargos públicos. No entanto, a liberdade nessa sociedade relacionava-se apenas no coletivo; no plano particular, o indivíduo era "escravo em todos os assuntos" - o mais importante era a formação para o público, para a vida no coletivo.

Na democracia moderna, que se forma a partir do século XIX, o objetivo é proteger o indivíduo do Estado. Não por acaso, o direito à propriedade consta no segundo artigo da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, como um direito natural:

A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade a segurança e a resistência à opressão.

Relacionava-se, assim, à emergente classe burguesa, que buscava o protagonismo político, o que culminou na Revolução Francesa de 1789. Como já salientamos, suas bases a antecederam:

[...] ao menos desde o século XVIII a propriedade é vista como uma proteção em relação à autoridade pública, como um baluarte das liberdades diante da opressão e da intrusão, como essa moldura ficcional estabelecendo os limites entre espaço privado e espaço público. (DARDOT e LAVAL, 2015, p. 265)

O viés da democracia moderna é o liberalismo, assim a lógica do contrato “dá as cartas” nesse sistema. A igualdade se dá na forma do contrato, que é acessível a todos e limita o poder do rei.

A representação, tal como o contrato, equaliza os seres humanos, ao reduzir cada um a um mínimo comparável: uma pessoa, um voto. Não há, assim, a discussão se um voto vale mais do que outro. Converte-se em um direito, mas efetiva-se uma cisão entre o social e o político, como salientam WOOD (2007; 2010) e RIBEIRO (2013).

2.3 A DEMOCRACIA COMO VALOR: A BUSCA PELO COMUM.

Com o fim da civilização grega e a queda de seu sistema democrático, foi apenas com a ascensão da burguesia ao poder que houve a restauração de um novo sistema democrático. Este, por sua vez, traz, uma cisão dupla: passa de uma democracia direta para indireta e a política é separada da vida cotidiana. Emergiu também, como vimos, a associação entre a ideia de democracia com os preceitos dos direitos humanos, que possibilitou o estatuto da democracia como o fundamento de uma política em que todos possuem direitos e deveres, baseados nos direitos humanos, e relacionado à participação popular no processo de eleição de representantes políticos.

A democracia, aos poucos, atinge o patamar de algo que não se pode deixar de querer; os que a negam são considerados anacrônicos, autoritários, egocêntricos. Ela atinge uma certa universalidade, dentro da chamada civilização ocidental, de influência europeia. Apesar de nem todos os Estados serem considerados democráticos, a democracia torna-se seu horizonte crítico, a situação plena desejável para todas as nações. Como bem aponta Rancière, a formulação de Fukuyama, visão dominante à época: a democracia seria o fim de uma "evolução histórica" que todos os países atingiriam, em tempos diferentes, mas esse seria o sentido da história (RANCIÈRE, 2014a.).

A tese de Fukuyama poderia estar correta e a democracia poderia ser posta como o horizonte de todas as sociedades. No entanto, essa argumentação desconsidera a questão histórica e o que envolve a formação de cada

sociedade: universalidade-particularidade-singularidade, um movimento em que o singular se coloca também como instituinte de uma nova ordem que muda a lógica, o universal. Ao mesmo tempo, democracia, como vimos, é um conceito que foi construído ao longo da história e apropriado por um estamento social a fim de impor relações que satisfizessem um certo domínio de uma classe sobre a outra. Como não esperar que na esfera geopolítica, interestatal, essa perspectiva não seja incluída? Rancière é bastante irônico nesse ponto, ao afirmar que “Os Estados Unidos levaram a democracia ao Iraque” (RANCIÈRE, 2014b, pos. 78). Ele argumenta que esse ato de levar a democracia para outros povos, por meio das armas, como no caso do Iraque, contempla, entre outras coisas, o sufocamento das opiniões contrárias aos conflitos ou ao modelo de democracia imposto. Em outras palavras, sugere o filósofo francês, que

A democracia ergue-se no rastro dos exércitos norte-americanos, apesar daqueles idealistas que protestam em nome do direito dos povos de dispor de si mesmos. (RANCIÈRE, 2014b, p.83).

O que Jacques Rancière afirma é que a própria democracia torna-se, em um certo sentido, “contrária” a si mesma. “Todo Estado é Oligárquico”, aponta, concordando com Raymond Aron (RANCIÈRE, 2014b, pos.1060).

O plano de tornar-se uma oligarquia implica que a democracia é, assim, forjada para a manutenção do poder de um determinado grupo (MIGUEL, 2014; SAES; 1987; WOOD, 2007; WOOD, 2010). Mas disso resulta uma situação bastante complexa que, como já abordamos, transforma a democracia em uma ideologia para esse fim. A democracia

representativa, por exemplo, é desviada de seu verdadeiro fim, quando a ela é atribuída uma causa “natural”, como vimos, o crescimento populacional.

[...] a representação nunca foi um sistema inventado para amenizar o impacto do crescimento das populações. Não é uma forma de adaptação da democracia aos tempos modernos e aos vastos espaços. É, de pleno direito, uma forma oligárquica, uma representação das minorias que têm título para se ocupar dos negócios comuns¹⁵. RANCIÈRE, 2014b, pos.789-791)

Entender a democracia como estratégia de poder, como ideologia, não é suficiente para compreender sua dinâmica perante as populações que saíram, em algum momento, às ruas para defendê-la. A frase clássica de Churchill diz

Ninguém pretende que a democracia seja perfeita ou sem defeito. Tem-se dito que a democracia é a pior forma de governo, salvo todas as demais.(Winston Churchill apud SCHWARTSMAN, 2000).

“A liberdade é também a liberdade de errar”, declarou o ministro da defesa estadunidense, sobre os saques que ocorreram após Sadam Hussein ser apeado do poder (RANCIÈRE, 2014b, pos.97). Frases como essas compõem o imaginário social, ajudando a relativizar a democracia frente a seus fracassos, como a crise de representatividade, expressa entre outras coisas, pela manipulação da democracia em torno das corporações (THE ECONOMIST, 2013). Ellen M. Wood também argumenta a respeito dessa relação, afirmando que

¹⁵ “Comuns” aqui entendido como “de interesse dessas classes”, diferentemente do conceito de comum.

[...] não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído à riqueza um acesso privilegiado ao poder. [...] capitalismo e democracia são incompatíveis [...] por que a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às "leis" do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares, e esta é uma condição irreduzível. (WOOD, 2011, p.418)

Com a instituição da democracia, quais são as consequências imediatas da participação popular nos sistemas de governo? Em um primeiro momento, o cidadão, aquele dotado de direitos e deveres, é, também na política, um mero consumidor. Ser um consumidor implica que os julgamentos são baseados no desejo do indivíduo. Ocorre a identificação do homem democrático, no limite, com o consumidor (RANCIÈRE, 2014b). Quando Renato Janine Ribeiro trata do tema, acentua o caráter do individualismo como representando a exclusão do outro da possibilidade de entendimento ou de articulação de discursos comuns:

A política moderna requer que eu respeite o outro. Mas meu engajamento, minha participação política, exige que me entusiasme, me anime, o que me faz respeitar pouco o outro e apostar muito na minha posição. Assim, há uma contradição entre o bom funcionamento da política, com o respeito à diferença, e o mesmo bom funcionamento quanto à participação dos cidadãos. Parece que o respeito ao outro aumenta à medida que diminui meu engajamento. (RIBEIRO, 2013, p.52)

O sujeito moderno encara a democracia e suas responsabilidades, por exemplo, o voto, como uma tarefa individual. Platão, ferrenho opositor da democracia, entendia que o indivíduo ateniense apenas se preocupava com "os seus prazeres e caprichos quotidianos" (RANCIÈRE,

2014a, pos.142-145). Ao mesmo tempo, a própria democracia passa a ser “esvaziada”, na medida que o interesse pela política se esvai.

O exercício da política permitiria a continuidade da tradição, do legado do mundo às gerações futuras, e também a possibilidade de mudança. A política é o exercício do desvendamento do mundo, a partir dos instrumentos que o legado científico e cultural nos fornece, mas sendo exercido no contexto a que pertence, que é o do espaço comum.

Não há democracia possível sem que a política esteja presente na sociedade, não do ponto de vista maquiavélico - fe um pensamento que visa o exercício do poder -, ou ainda, como o objeto da ciência política, mas sendo prática comum e consciente. Evidente que ela faz parte das relações, mas é preciso que seja exercida no âmbito do comum.

A obrigação que nasce da instituição do comum não tem efetivamente nenhum caráter sagrado ou religioso; a sua força advém do engajamento prático que liga aqueles que elaboraram coletivamente as regras. (DARDOT e LAVAL, 2015, p. 271)

Como bem aponta Décio Saes, a democracia trouxe avanços do ponto de vista dos direitos humanos; aliada a essa ideia, tem-se a noção de democracia como **um valor**. Mais do que um sistema político - cuja ideia já pressupõe uma instituição e uma cisão da vida cotidiana - a democracia como um valor incorpora para o dia a dia a necessidade de se respeitar os princípios definidos para uma boa vida em comunidade. Assim, deve-se buscar o bem comum, a unidade no espaço público, mas sem esperar uma

sociedade homogênea, mas uma unidade que respeite a diversidade. E o melhor caminho para atingir essa unidade é o debate, a troca de ideias. A recuperação da política: a ação pela palavra.

A noção da democracia como valor, ao contrário da perspectiva civilizatória apontada acima, na visão de Fukuyama, ou na perspectiva totalizante da política externa estadunidense, deve ser relativizada. A democracia compõe um conjunto de valores chamados de socialmente desejáveis. Esses valores possuem relação total à livre organização e associação, à liberdade de expressão, ao respeito mútuo, enfim, ao diálogo na resolução de conflitos, enfim, valores relacionados à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Os direitos humanos tem como fundamento o respeito à dignidade humana, a ideia de dignidade humana corresponde à garantia de que o ser humano viverá a partir de sua individualidade, considerando-se sua existência como um valor absoluto, "um fim em si mesmo" (COMPARATO, 2013, p.48). Assim, cada ser humano deve ter a dignidade garantida, a saber

A Dignidade comporta objetivamente alguns dados na Pessoa humana. Ela implica a Pessoa. E, esta, tal como a conhecemos e concebemos, é um ser espiritual, teleológica e escatologicamente determinado, se bem que moralmente livre, é um ser cultural e é um ser social ou político. É certo que mesmo sem se aperceber e mesmo recusando a sua dignidade, todo o ser humano a possui e é dela credor. Todavia, uma coisa é a dignidade assumida, consiencializada e vivida, outra é a dignidade passiva que, a prazo, é sempre ignorada. Isto signifca que a defesa da dignidade, a luta pela dignidade, é de todos e de cada um. A dignidade, sendo, como a personalidade jurídica, um

pressuposto, constitui também, todavia, como a capacidade para agir, uma variável do discernimento e do seu efetivo uso na prática. (CUNHA *apud* SILVA, 2010, p.48).

Assim, o ser humano não pode ser considerado como “coisa”: o homem não tem preço, não pode ser considerado objeto para Estado ou para outros homens, organizações ou empresas. Dessa forma, a dignidade da pessoa humana passou a integrar as Constituições dos Estados, tornando-se seu fundamento¹⁶. A dignidade humana é o fundamento dos Direitos Humanos. Fundamento é entendido aqui como ou um fato ou um princípio ético que transcende a autoridade daqueles envolvidos na elaboração das normas, em se tratando do Direito (COMPARATO, 2013, p.5). Nesse sentido, podemos entender que a dignidade humana é o princípio ético dos Direitos Humanos.

Para ser entendida como um valor socialmente desejável, é preciso superar a barreira do poder oligárquico estabelecido e compreendê-la para além de um sistema político. Antes de tudo, ela compõe uma série de mudanças atitudinais, como respeitar a diferença, dar a voz ao outro, dialogar para a resolução de conflitos e nas atitudes cotidianas que “[...] significa um concentrado de atitudes, em que se incluem a conversa limpa, honesta e sincera, a renúncia a ser o dono da verdade. (RIBEIRO, 2013, p.47)”.

Se a democracia transcende então o campo do sistema político é, pois, quando ela atinge um domínio dessa ética fundada na dignidade humana, que compreende a capacidade

¹⁶ Fábio Comparato aponta que, na Constituição brasileira vigente, a dignidade humana é um dos fundamentos do Estado brasileiro e, para o autor, deveria ser o fundamento do Estado. (COMPARATO, 2013, p.11).

de exercer o pensamento autônomo e crítico. Esse pensamento deve ser, no entender de Joseph Maria Puig, relacionado também à uma "sensibilidade moral", que dota o ser da capacidade de indignar-se diante de situações inaceitáveis; da capacidade de auto-regulação, auto-observação e auto-consciência (ARAÚJO e PUIG, 2007).

Pode-se, assim depreender que a democracia não ganha significado na escolha entre o modelo direto, ateniense, e o moderno, representativo. A perspectiva proposta nessa pesquisa é da democracia como um valor que deve animar a prática política e as relações humanas, assim, incorporando:

1. A necessidade de o espaço ser visto como o lugar da apropriação e do exercício pleno da política, onde toda a sociedade pode intervir, para além do privado (espaço da apropriação do indivíduo, que contém a desigualdade basilar da sociedade capitalista) e do público (espaço onde o poder do Estado é exercido para garantir a dominação das estruturas de poder e o domínio do mercado¹⁷).
2. A recuperação do papel da palavra como estruturante das relações com as instituições, cujo exercício seja uma prática de intervenção possível e garantida a todos.
3. A conservação de valores relativos aos direitos humanos, entendidos como os valores que devem permear qualquer relação social que se deseja como sendo estruturante da vida em sociedade.

¹⁷ O espaço público, dentro das próprias contradições do Estado (e do público), também é espaço de luta entre as diversas classes.

Para finalizar é preciso levar em consideração também as transformações da realidade contemporânea em relação às formas de atuação coletiva. Se nas experiências analisadas acima levaram em consideração formas de organização política consagradas até meados do século XX, como os partidos políticos, sindicatos, associações religiosas, escola, dentre outras, é preciso imaginar que a Democracia atinge também outros espaços e formas de organização constituídas contemporaneamente.

Ao mesmo tempo, as novas tecnologias oferecem às pessoas a possibilidade de atuação maior tanto na esfera pública (como o caso do Orçamento Participativo em Belo Horizonte e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no Plano Diretor de São Paulo¹⁸. O acesso a essa tecnologia dão maior amplitude para a organização de ações de caráter político e reivindicatório: o caso citado na introdução desse trabalho, de organização nas escolas, foi um exemplo de atuação organizada nesses novos meios de comunicação, que permitem uma ação mais direta. Pode-se citar ainda diversos casos recentes e com profunda notoriedade e impacto, como o Movimento Passe Livre que, em 2013, a partir de protestos contra o aumento das passagens de

¹⁸ Sobre essas experiências, ver CUNHA, Maria Alexandra Viegas Cortez da; COELHO, Taiane Ritta; POZZEBON, Marlei. Internet e participação: o caso do orçamento participativo digital de Belo Horizonte. Rev. adm. empres., São Paulo, v. 54, n. 3, p. 296-308, June 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902014000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16/01/18.; e Alves, Fabiana Robles Rodrigues; Brelaz, Gabriela de. Participação social e uso de TICS na revisão do plano diretor estratégico da cidade de São Paulo 2013-2023. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 8, 2015, Brasília. Anais.

ônibus, deram início a jornadas de protestos contra os gastos públicos, em especial aos relativos à Copa do Mundo de 2014 e à Olimpíada de 2016, ambas no Brasil. Esse movimento foi caracterizado por

pautas difusas, por vezes contraditórias, e sem organização centralizada, as demandas aclamadas nas ruas impuseram uma nova agenda ao poder público. Acuado e ainda tentando compreender a dinâmica dos protestos, este acenou com mais verbas para a educação, saúde, mobilidade urbana e até a possibilidade de uma reforma política (BRASILINO; GODOY; NAVARRO, 2013).

Apesar das manifestações ganharem um ar de caos, como sugerido acima, sabe-se que a partir dessas manifestações diversos movimentos ampliaram a sua organização. Independente das consequências e de suas origens, que não serão tratadas nesse momento, o fato é que suas características básicas foram a organização sem grandes lideranças, a comunicação e consequente mobilização de grande velocidade, a capacidade de ampliação da ação no território.

Mas os parâmetros da utopia e da transformação da ação democrática também vão além do que se entendia como Pierre Dardot e Christian Laval apontam na instituição do Comum, como princípio de organização da sociedade que abarque, ao mesmo tempo, as mudanças no século XXI e solucione as profundas e históricas desigualdades entre classes, restituindo o poder de decisão às pessoas. O comum seria um princípio político baseado na "intuição de que a atividade humana é sempre co-atividade e coobrigação, cooperação e reciprocidade" (LAVAL e DARDOT, 2017, pos.893). Em virtude dos desafios desse mesmo século XXI, que incluem, além da universalização da defesa da

dignidade humana, a busca por formas de produção de bens e recursos de forma a não destruir suas fontes por completo, e ao mesmo tempo, constituir-se em comunidades que dialoguem para a resolução de conflitos, de forma autônoma e reflexiva, em que o espírito de cooperação prevaleça frente ao individualismo, a constituição de espaços de exercícios de uma democracia que vá para além dos mercados ou da ação do Estado se torna mais urgente.

3 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

3.1 A ESCOLA ESCOLA SUMMERHILL

Summerhill talvez seja a escola democrática mais famosa do mundo. Provavelmente é a experiência mais duradora, tendo sido fundada por A.S. Neill em Lyme Regis, Inglaterra, no início da década de 1920, e ainda existindo.

Antes de descrever sobre a escola, seu funcionamento, é preciso ressaltar que experiências como a de Summerhill ou de qualquer outra escola que fuja de certos padrões estabelecidos, representa um diálogo tenso e intenso com o que foi Instituído. O Estado reprime de forma brusca tais experiências, em certas situações. Em geral, as escolas recebem autorização para funcionamento, mas sob uma fiscalização intensa, uma vigilância muito grande por parte da comunidade do entorno e pela sociedade civil. A Escola é um dos fundamentos do estabelecimento do Estado Nação e qualquer aparência de transgressão ou questionamento profundo a valores estabelecidos tendem a ser reprimidos.

A escola Summerhill poderia ser considerada como uma escola libertária, em contraposição a uma classificação da mesma como democrática. O grande objetivo da Escola Summerhill é a felicidade de seus alunos. Ao escrever dessa forma, parece que está sendo reproduzido um grande clichê presente no Projeto Pedagógico de diversas escolas, no item objetivos (ou pelo menos nos folders de apresentação das mesmas aos pais). Contudo, A.S. Neill levou a cabo o entendimento, colocando a criança como o centro de tudo na escola.

O que se costuma destacar em Summerhill é o fato das crianças apenas participarem das aulas quando desejam. Como toda visão reducionista, esse ponto de vista povoou o imaginário de parte da sociedade, alimentando preconceitos que animaram movimentos contrários à escola. Matthew Appleton (2017) aponta em seu relato de Summerhill - ele que fora um educador nessa instituição - frases comuns utilizadas para questionar sua forma de trabalho era expresso em frases como: "aquela escola para delinquentes" ou ainda uma escola onde "meninos e meninas faziam sexo na piscina" ou uma escola onde viva uma "gente esquisita" (APLLETON, 2017, pos.1294). O próprio departamento que regulamenta o funcionamento das escolas no Reino Unido, o Ofsted, apontou, em seus relatórios, que a escola confundia "ócio com liberdade" (APLLETON, 2017, pos.4117)¹⁹.

Ao mesmo tempo, Summerhill despertou nos entusiastas da educação com liberdade a visão de um paraíso. Se as críticas generalistas eram infundadas, muitos que conviveram como educadores na escola reportam que esta passa longe do paraíso sugerido por um olhar pelo senso comum.

Inicialmente, a organização de Summerhill se intitulava um autogoverno. Assim, crianças e adultos conviviam em uma comunidade - um internato - onde todos participariam de sua manutenção e organização. Todas as

¹⁹ Essa foi uma declaração de Zoe Neill Readhead, atual diretora e Summerhill e filha do fundador A.S. Neill. A declaração fora dada em 2000, após ter sido dado ganho de causa a Summerhill em relação a uma ação do Ofsted que ameaça fechar a escola. Com isso as inspeções foram suspensas por quatro anos e foi estabelecido que a "filosofia de Neill" deveria ser considerada na forma como estas ocorreriam dali em diante (APLLETON, 2017).

regras eram definidas em Assembleias da comunidade, ou seja, alunos e professores. Interessante ressaltar que, para uma escola em que diziam não haver regras, ela possuía, na verdade, entre 150 e 230 regras (WILBY, 2013)²⁰. Todas estabelecidas pela Assembleia. Algumas regras eram estabelecidas logo no início das aulas, sendo, portanto, um acordo flexível mas com uma duração prevista - que poderia ser alterada, claro - como é o caso do horário de dormir e o toque de silêncio (NEILL, 1970,

²⁰ A confusão estabelecida pelo viver sem regras parece ter sido muito comum a época. Um exemplo é essa entrevista da atriz Leila Diniz, que fora professora, ao periódico "O Pasquim", em 1969: "Eu amo crianças. Há muito folclore ao redor disso, mas eu gosto muito de crianças. Mas eu gostei de ser atriz e seria muito difícil voltar a ser professora. Eu deixei de ser professora por covardia, porque eu tinha que brigar muito com os pais, e com os diretores do colégio. **Porque eu não estava em Summerchilll, não, mas em minha sala, cada um fazia o que queria.** Eu me lembro, que, em uma ocasião, teve um aluno eu - eu ensinava no maternal, ensinei maternal, jardim de infância e primeiro ano -, bem esse aluno chegou pra mim e... Bem, eu tenho uma relação com crianças muito boa, consigo chegar e dialogar com elas. Na minha sala eu aboli a mesa da professora, não existia, minha mesa era igual a deles, minhas coisas eram guardadas como as deles, eu mexia nas coisas deles, tanto quanto eles mexiam nas minhas, não tinha problema. Agente trocava lanche, eu levava coca-cola e eles gostavam mais do que leite e a gente trocava, eu fazia a maior zona. As mães, porém, não gostavam. Bem aquele aluno meu estava cheio comigo, não sei por que, virou pra mim e disse: sua (*, um palavrão, não publicado pela revista)! Foi aquele silêncio, todo mundo ficou me olhando pra ver o que que a professora ia responder. Eu fiquei com vontade de rir e ri. Aí eu disse: (*) é você, está ouvindo seu coco. Foi aquela zona: porque, falando com criança eu adapto meus palavrões pros deles. Palavrão de criança é (*) coco, xixi, titica, etc. Então foi uma semana na sala que eu só falava de (*): sua (*) pra cá, seu (*) pra lá, (*) sem parar, coco pra lá, xixi pra cá... A diretora entrava na sala e ficava horrorizada. Mas depois de uma semana, todo mundo deixou de falar (*) porque a (*) deixou de ser excepcional, ficou inteiramente desmoralizada. O que, aliás, é uma pena." (CASTRO, TARSO de de.et.al. Entrevista com Leila Diniz. O Pasquim, n.22, novembro de 1969. Disponível em <http://www.omartelo.com/omartelo23/musas.html> acesso em abril de 2017).

p.129). São eleitos fiscais tanto em relação ao horário de dormir quanto também sobre o cumprimento do acordo em relação às saídas para a cidade. Aqui Neill faz um apontamento interessante:

nomeiam-se os fiscais do horário de recolher, e os do centro da cidade, isto é, os que fazem o relatório de possível comportamento vergonhoso de alunos fora dos limites da escola. (NEILL, 1970, p.130).

Associada à Assembleia, havia um Tribunal, onde se discutiam multas e penas para quem infringia as regras. As penas impostas eram amplamente discutidas por todos, em que todos tinham a mesma liberdade para opinar e o mesmo poder de decisão: "o voto de uma criança de seis anos conta tanto quanto o meu", dizia Neill, justificando ainda que "crianças livres não se deixam influenciar facilmente" pelos adultos (NEILL, 1970, p.54). Anos depois Appleton, que trabalhou em Summerhill depois do falecimento de Neill, ou seja, não teve contato direto com o fundador da escola, apresenta a seguinte visão dos tribunais:

"Os casos de violação de regras e os polêmicos são abordados no tribunal. Paira no ar um clima de conselho tribal. Os participantes ouvem atentamente os casos, dão sua opinião e fazem propostas para resolver determinado conflito ou cercear uma atividade específica. Nick pegou a arma de Roger e se recusa a devolvê-la. Roger diz a Nick: "Vou levar o caso à assembleia se você não devolver". Talvez a arma seja devolvida naquele mesmo instante; se não for, Roger levará o caso ao tribunal. Em cada encontro, um secretário redige a ata da reunião, e aquele que desejar expor um caso à comunidade deve falar previamente com o secretário. Roger será avisado quando sua vez chegar. Roger expõe sua versão da história, e então Nick tem a chance de se defender. Se alguém tem mais algo a dizer, seja para se oferecer como

testemunha do episódio, seja para fazer uma proposta, terá sua vez." (APPLETON, 2017, POS. 1.462).

O tipo de pena aplicada é, em geral, a reparação do estrago causado, ou do dinheiro furtado, quando é o caso, ou ainda o pagamento de multas, estas, descontadas das mesadas, quantias em dinheiro distribuídas pela direção da escola, mas cuja distribuição seguia o que fora estabelecido em Assembleia - valores, frequência, etc. Com esse dinheiro, os estudantes poderiam gastar na cidade ou no "Bar", estabelecimento interno. Nesse momento o valor das multas seriam descontados, (bem como as compras feitas a crédito).

Até aqui, a organização da escola se parece como um regime de internato com regras definidas coletivamente, com participação das crianças. Em que momento os comentários apontados acima surgiriam, visto que as práticas descritas são, de certo ponto, comuns?

Primeiramente a questão do ócio: a participação nas aulas era facultativa. Se os alunos não quisessem se matricular em nenhuma disciplina, não o fariam. A regra era que, uma vez matriculado e o compromisso assumido pelo aluno, este deveria cumpri-lo até o final.

O objetivo da Educação para Neill era educar para a liberdade. Assim, as crianças deveriam decidir quando e o que estudar. Em seu livro Liberdade Sem Medo (NEILL, 1970), ele deixa claro de uma forma direta esse objetivo:

"Se for entregue a si própria, sem sugestão adulta alguma, ela se desenvolverá tanto quanto for capaz de se desenvolver. Logicamente, Summerhill é um lugar onde as pessoas que têm habilidade inata e desejo de se fazerem eruditas, serão eruditas,

enquanto as que apenas, sejam capazes de varrer ruas, varrerão ruas. Mas, até agora, não produzimos nenhum varredor de ruas. Não escrevo isso para me dar ares, pois preferia antes ver a escola produzir um varredor de ruas feliz do que um erudito neurótico" (NEILL, 1970, p.4).

Em um dado momento, Neill afirma que os livros não são tão importantes quanto pratos ou ferramentas, a depender da importância que cada sujeito lhe dá:

Em Summerhill, se uma camareira ou uma criança deixa cair uma pilha de pratos eu nada digo, minha esposa nada diz. Acidentes são acidentes. Mas se a criança pede um livro emprestado e deixa-o ficar lá fora, exposto à chuva, minha esposa se zanga, porque livros, para ela, têm muita importância. Em tal caso, eu, pessoalmente, sou indiferente, pois os livros para mim têm pouco valor. Por outro lado, minha esposa parece vagamente surpreendida se eu faço barulho a propósito de um formão estragado. Dou valor a ferramentas, mas para ela as ferramentas pouco representam. (NEILL, 1970, p.17).

Assim, para Neill, o conhecimento formal é algo que não deve ser imposto às crianças:

Crianças, como adultos, aprendem o que desejam aprender. Toda outorga de prêmios, notas e exames, desvia o desenvolvimento adequado da personalidade. Só os pedantes declaram que o aprendizado livresco é educação. Os livros são o material menos importante na escola. Tudo quanto a criança precisa aprender é ler, escrever, contar. O resto deveria compor-se de ferramentas, argila, esporte, teatro, pintura e liberdade (NEILL, 1970, p.23).

Há uma espera pela naturalidade na criança, ou seja, por algum potencial que cada um guarda em si e que este, por conseguinte, florescerá naturalmente.

Meu critério particular de sucesso refere-se à **capacidade de trabalhar alegremente e de viver**

positivamente [grifo nosso]. Sob essa definição, a maior parte dos alunos de Summerhill terminou por ter sucesso na vida. Tom veio para Summerhill com cinco anos de idade. Saiu aos dezessete, sem ter assistido, em todos esses anos, a uma só lição. Passou a maior parte de seu tempo na oficina, fazendo coisas. Seu pai e sua mãe tremiam de apreensão pelo seu futuro. Ele jamais manifestara qualquer desejo de aprender a ler. Uma noite, entretanto, quando o garoto tinha nove anos, dei com ele, na cama, lendo David Copperfield.

—Olá!—exclamei.

—Quem o ensinou a ler?

—Eu mesmo me ensinei.[...]

Mais tarde, conseguiu emprego num estúdio cinematográfico, na qualidade de camera-boy. Quando estava aprendendo a sua tarefa, aconteceu-me encontrar seu patrão num jantar festivo, e perguntei-lhe como se ia Tom arranjando.

—É o melhor rapaz que já tive—disse o patrão.—Não anda nunca, vive correndo. Nos fins-de-semana chega a ficar chato como todos os diabos, porque não sai do estúdio aos sábados e domingos (NEILL, 1970, p.28)

Neill aponta diversos exemplos, sempre terminando com a ideia de que a construção de um ambiente de liberdade é a base para a formação de uma pessoa feliz, esse, o principal objetivo da educação. Qual o papel do educador então? Seria o de não atrapalhar as crianças?

Em certo sentido, sim. A experiência do educador compõe as aulas e também as observações que este faz acerca de cada criança, em especial do ponto de vista emocional. Lembrando que a influência da psicologia

Reichiana²¹ era uma das bases do pensamento de Neill e um dos pilares da educação em Summerhill, o que levou em um dado momento à inserção de um momento de "terapia" às crianças que apresentassem essa necessidade. Assim, Neill era responsável por uma intervenção "clínica" em algumas crianças que demonstravam tal necessidade (desde que concordassem claro) ou que procuravam por essa intervenção. Essa espécie de "terapia" era chamada de Lição Particular (L.P.) e elas eram, segundo Neill, conversas sem formalidade, junto da lareira. Eu me sentava ali, com o cachimbo na boca, e a criança também podia fumar, se quisesse. O cigarro era, muitas vezes, o meio de quebrar o gelo inicial (NEILL, 1970, p. 32).

Dessa forma, Neill conseguiria conversar sobre os bloqueios emocionais da criança, estabelecendo assim uma relação de confiança e uma possibilidade de "libertação" de "mentiras e medos" a qual as crianças são submetidas pelos adultos, como por exemplo, àquelas que se referem às questões sexuais.

Quem já trabalhou com crianças num ambiente livre de tensões e inibições sabe que assuntos relacionados ao sexo e a outras funções corporais, em geral considerados repulsivos, exercem sobre elas um grande fascínio. Reprimir esse interesse, associá-lo a um pecado ou a algo ruim que não se pode discutir é um atentado à integridade da criança. Tal violência emocional pertence à categoria de abuso infantil, comparável à violência física." (APPLETON, 2017, POS.677).

²¹ Lembramos que, William Reich fora discípulo de Freud mas, uma vez tendo rompido com o mestre austríaco, passa a não ser mais considerado psicanalista pela corrente oficial, tendo sido expulso da IPA (International Psychoanalytical Association) em 1934.

O educador na maioria das escolas seria nessa perspectiva aquele que infunde na criança, junto com os pais, a repressão dos comportamentos que deveriam ser considerados naturais, como aqueles relativos à sexualidade quanto à expressão dos sentimentos. A criança teria condições de lidar com essas questões com naturalidade, ao passo que o adulto não consegue, pois também fora reprimido. Assim, ao se deparar com a expressão dos sentimentos, em especial os relacionados à sexualidade, o adulto os reprime, transformando-os em tabus²².

Ao reprimir as emoções das crianças, os adultos não estariam lidando com uma questão moral, diretamente, ou relativa às regras, mas com seus conteúdos inconscientemente recalcados, com sentimentos que desejam reprimir em si. E isso ocorre por que eles próprios foram criados em um ambiente repressor. Reich adotara a perspectiva de que seus pacientes resistiam a certas emoções "ao adotar um estilo de vida artificial e superficial". A isso chamou de "encouraçamento": o sujeito cobriria seu real caráter, seus sentimentos, com uma couraça superficial (APPLETON, 2017, pos.3088).

²² René Lourau aponta, de modo astuto, essa questão no famoso "Poema Pedagógico" de Makarenko. "O pedagogo se vê completamente desarmado quando seus colonos [alunos], bem barbeados e banhados, usando *shorts*, rostos e membros bronzeados, a alma pura e obediente, começam a fazer sucesso com as meninas da aldeia. Aqui, mais uma vez, todos os meios lhe parecem bons para fazer renunciar não mais à indisciplina, mas ao desejo. Intimidação, discursos morais, apelos à moral 'bolchevista' e a todos os valores 'viris', nada surte efeito. Makarenko reconhece que a pedagogia (tal qual a entende) não tem adversário maior que...o amor" (LOURAU, RENÉ. Estudos Históricos sobre a Contrapedagogia. In: ALTOÉ, Sônia (org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004, p.87-121).

Como descrevemos então, a escola Summerhill pode ser classificada como um ensino democrático, à medida que a comunidade, como um todo, participa das decisões. Ao mesmo tempo, ao colocar como a satisfação individual como o mais importante, coloca em cheque a relação entre a demanda coletiva e individual: apesar de haver formas de regulação coletiva, o sujeito está colocado, única e exclusivamente, no interior daquela comunidade. Perde-se boa parte da demanda histórica da escola, que insere aquela comunidade a uma noção de sociedade bem mais ampla, àquela da Humanidade. Não estaria a perspectiva de Summerhill, em parte, desassoociada àquelas demandas relacionada a todos os seres humanos, como o papel universal do conhecimento? Este é apenas um constructo social, realizado pelo mérito individual? Ou tratar-se-á de uma conquista de todos os seres humanos que, apoiando-se em ombros dos gigantes do passado - a tradição, nos termos que nos coloca Hannah Arendt - produz conhecimentos que beneficiam o conjunto da humanidade?

Talvez Summerhill tenha o mérito de encarnar a subjetividade em um mundo em que a educação passa por aspectos massificantes cada vez maiores. Concordamos com Lajounquièrre, para quem "o pensamento é o produto de um entrelaçamento sutil entre a inteligência e o desejo ou [...] um composto entrelaçado de conhecimento e saber" (LAJOUNQUIÈRE, 2004, p.105). Não seriam os programas instituídos externamente que determinariam o que cada criança (e como coloca sabiamente o Lajounquièrre, "A criança", a criança modelo, idealizada) deverá ser.

Mas dessa forma a criança não estaria entrando em uma concepção absolutamente a-histórica de mundo? Sob certo

ponto de vista, essa perspectiva contraria a perspectiva Reichiana, este que propôs que a relação direta entre o ser e a sociedade fosse levada em consideração nas terapias. Como aponta Carvalho (2015), como estabelecer, assim, que a educação possibilita "criar laços de pertencimento a um mundo comum" (p.42) e, assim, se constitui a **singularidade** do sujeito: um movimento onde o particular mergulha no geral e se "reconstroi" em singular²³.

O objetivo principal da educação, para Summerhill, é a liberdade, pois ela garante a felicidade. Interessante pois a impressão é que se abandona o exercício diário do convívio comum, embora saibamos que ele exista. O individual exerce aqui um papel maior sobre o coletivo. A vida em comunidade, aqui, parece se referir à manutenção do individual, em suma, e não da instância coletiva em si.

Ao mesmo tempo, Summerhill coloca-se como uma experiência contra-institucional, colocando-se na oposição de movimentos que coloquem a escola como formadora de mão-de-obra ou de sujeitos (não)políticos para ratificar as decisões "tomadas" nas eleições.

²³ "As formas sociais têm necessidade desse "cimento" (universal mesclando particular e vice-versa) para se constituir, o que nos permite, utilizando o esquema dialético, pensar o processo de institucionalização como uma operação totalmente contraditória e, conseqüentemente, observando o social como história, desconsiderar como justa ou eternamente válida qualquer instituição" (LOURAU, 1993, p.91). Lembrando que esse é um movimento que compreende três momentos, não estáticos: "As ciências de um modo geral vão falar de uma oposição entre os "momentos" universal e particular. Essa oposição, no entanto, faz parte da lógica identitária e recusa a contradição Quanto a mim, interesse-me sobremaneira pelo terceiro momento: o da singularidade" (LOURAU, op.cit., p.89).

3.2 A ESCOLA DA PONTE

Na Ponte, tudo ou quase tudo parece obedecer a outra lógica. (Rubem Alves).

Um dos grandes “entusiastas” da Escola da Ponte no Brasil foi o educador, filósofo e psicanalista Rubem Alves que se encantou com seu projeto assim que o conheceu. Só veio a saber, assim que conheceu a instituição de ensino, que sua obra compunha o corpo de referências teóricas sobre os quais seus educadores se debruçavam para fundamentar sua prática.

A felicidade de Rubem Alves foi o suficiente para que ele publicasse crônicas sobre sua experiência na escola, os dias que passara ali e o quão maravilhado estava afinal, ele encontrara a escola que sempre sonhou, mas nunca imaginou que existisse (ALVES, 2001). Alves elevou a Escola da Ponte a um patamar mítico, algo questionado por José Pacheco, seu fundador²⁴, como admitiu em entrevista ao jornalista Felipe Caruso:

O Rubem Alves me criou um problema quando publicou o livro. Ele é um homem maravilhoso e um amigo, mas, sem querer, criou um mito, mostrando só o lado belo das crianças solidárias. A Escola da Ponte tem um outro lado. O lado feio. O lado da fragilidade humana e que é preciso revelar. Eu hoje no Brasil me preocupo em desfazer o mito sem chocar as pessoas, mas mostrando o lado da miséria humana que também fez a Ponte (CARUSO, 2011).

Essa introdução é importante para que a Escola da Ponte seja situada como uma proposta pedagógica que alcançou o status de “salvação” para a profissão de

²⁴ José Pacheco o tempo todo recusa chamar-se de fundador, pois a Ponte é um projeto coletivo - e de fato é.

professor e também para os problemas educacionais do mundo. Evidentemente, ela não se considera assim. Mais do que uma experiência de sucesso, a Escola da Ponte configura-se como a esperança para toda uma geração de educadores. Nesse sentido, o Mito está posto:

Diferentemente de outros passageiros que não quiseram, não souberam ou não puderam evadir-se a tempo do Titanic, José Pacheco arriscou a ruptura, deu o salto ... E sobreviveu, levando consigo e salvando do naufrágio não apenas os outros músicos e o resto da tripulação, mas as crianças, todas as crianças que lhe foram estendendo a mão...Com todos eles, ao largo do Titanic, fundou uma ilha em forma de escola (...)A ilha não se fechou, porém, sobre si própria. Rapidamente começou a emitir sinais, que outras ilhas, outros barcos e outros naufragos captavam. E a ilha da Ponte, paulatinamente, foi-se convertendo, sem o desejar, **numa espécie de farol**, cuja luz intensa iluminava o trajeto indeciso de um número cada vez maior de navegadores solitários à procura de novos mundos...(SANTOS apud PACHECO, 2003)

Em uma escola pública, onde a agressão aos professores e a violência entre os alunos era constante, José Pacheco, em 1976, liderou um movimento de transformação da escola, que implicou em uma alteração da estrutura de funcionamento da escola, da prática e rotina diária dos professores e alunos, bem como o sua posição na instituição escolar. Em suma: a Escola passaria por um processo de "desnaturalização" das práticas escolares, ou seja, a rediscussão dos papéis de professor e aluno e dos procedimentos costumeiros em sala de aula.

E sobre quais procedimentos Pacheco se referia? Em especial àqueles que colocavam a posição do educando como um ser passivo e obediente. Mais que isso, ele acredita que há uma ruptura entre escola e a vida, sendo a Escola

da Ponte "orientada para uma práxis social de integração do meio na escola e da escola na vida, aliando o saber ao saber fazer".

A primeira questão que chama a atenção é o fato da Escola não ter muros. Os brasileiros se encantam com essa possibilidade, talvez remetendo a um passado (distante? Impossível?) em que não se vivia cercado por muros e grades. Mais do que essa visão idílica, não ter muros representa, para além de uma relação aberta com a comunidade, a não separação entre os alunos e professores em salas de aula. Esse é talvez um dos grandes indicadores da ponte. Ao invés de se parecer com uma indústria fordista, suas salas se assemelhariam a oficinas de artesãos. Apesar de ter várias referências entre os mais diversos teóricos da educação, é em Celestin Freinet que a Escola da Ponte deu seu ponto de partida, juntamente com John Dewey, em especial no que diz respeito à ideia de escola sem muros:

A disposição espacial ampla encontra a sua maior expressão num conceito de escola aberta que se revê como uma oficina de trabalho, parafraseando Freinet, ou escola laboratorial, recorrendo a Dewey (PACHECO, 2004, p.65)²⁵.

²⁵ Ainda em alusão às oficinas de artesãos, Freinet faz uma comparação entre o Mestre e o Aprendiz de pastor. O Mestre é aquele que deixa aqueles a quem orienta encontrar o seu caminho, mas por que "aplica" as técnicas corretas para que o mesmo possa pensar e agir com autonomia. Parábola que remete também à ideia de saber fazer. "O pastor dormia, o cão dormia; os animais comiam até se fartar, livremente. Trabalho de mestre que conduz o seu rebanho com uma ciência e uma filosofia cujas linhas eficientes deveríamos procurar, para darmos à nossa pedagogia a quietude e a humanidade próprias das obras conscientes" (FREINET, 2004, p.15).

Os alunos são organizados segundo seu grau de autonomia. Aqui se entende como sendo, também, o grau de compreensão acerca do projeto Fazer a Ponte (nome do processo de transformação dessa escola). Assim, eles são organizados em turmas de Iniciação, Consolidação e Desenvolvimento.

Cada um desses núcleos se distingue pelo grau de intervenção necessária dos professores e, de forma inversa, a maior capacidade por parte do educando em planejar suas atividades. Contudo, não havia uma separação física entre os grupos. A ausência de muros, de paredes, nesse sentido, tem uma série de significados possíveis²⁶. A ideia de que as crianças não precisam ser vigiadas é uma delas. Assim como a ideia de que no processo de construção da autonomia é também coletivo e solidário. Encarar todos os aspectos que constroem a instituição e questioná-los é levado ao limite, uma vez que o espaço que compõe a escola deve ser também alterado.

Nesta escola não há salas de aula e não há aulas. Um espaço pode, no princípio de um dia de trabalho, acolher o trabalho de grupo, pode servir a expressão dramática, a meio da manhã, e pode receber, no fim do dia, as crianças que vão participar no debate. Num mesmo dia, o polivalente pode ser um espaço de cantina, de assembleia, de expressão dramática, de educação físico-motora. (PACHECO, 2004, p. 69)²⁷

²⁶ "A Escola tradicional começava pelas paredes mestras e pelo teto, para avançar mais depressa e mais rapidamente poder abrigar os que a utilizavam. Fornecia material pré-fabricado e esforçava-se por adaptá-lo e consolidá-lo. O edifício, porém, era evidentemente frágil e fácil de derrubar; tinha de ser refeito desde o princípio por quem quisesse aceder à cultura" FREINET, 2004, p.10.

²⁷ Essa é uma passagem muito interessante e, ao ler, pensei na Internacional Situacionista e a ideia de urbanismo unitário: "un

A necessidade de planejamento de seu dia é um diferencial importante no projeto pedagógico da Ponte. As crianças aprendem segundo projetos pessoais e coletivos de pesquisa. Cada criança escolhe o seu tutor, no começo do ano, e este irá guiar a criança em períodos de tempo determinados (a cada 15 dias) em seus projetos. Estes, por sua vez, estão guiados por um conjunto de conteúdos que a criança deseja aprender ou terá que aprender durante o processo de compreensão de seu objeto de pesquisa.

Assim, o planejamento com o aluno (que acontece a cada quinzena, que é o que determina os rumos do projeto de pesquisa e diariamente, que é o conjunto de tarefas que o aluno terá que fazer no dia) é essencial para o funcionamento da aulas - se bem que na Escola da Ponte não há aulas, como seus educadores costumam dizer (apontado acima).

Não há aulas no sentido que se naturalizou: um professor falando e alunos escutando tomando nota. Os educadores são orientadores, participam da construção do conhecimento à medida que a demanda pessoal (ou coletiva,

nuevo tipo de creatividad colectiva; el desarrollo de este espíritu de creación es su condición prioritaria. 8° La creación de ambientes favorables a este desarrollo es la tarea inmediata de los creadores de hoy.(...) 10° La construcción de una situación es la edificación de un micro-ambiente transitorio y el despliegue de acontecimientos para un momento único en la vida de varias personas. Dentro del urbanismo unitario, esto es inseparable de la construcción de un ambiente general relativamente más duradero." (DEBORD, Guy; Constant NIEUWENHUIS, Constant. **Declaración de Amsterdam**. In INTERNACIONAL SITUACIONISTA. Vol. I: La realización del arte: Textos de Internationale Situationniste #s. 1-6 (1958-61. Madrid, Literatura Gris, 1999. Assim, a ideia seria a de transformar o espaço ocupado em um espaço "desfetichizado", onde as pessoas se tornam sujeitos, e não o contrário, como ocorre no Urbanismo. Da mesma forma acontece na questão do espaço na Escola da Ponte: os espaços se transformam segundo o uso, a partir de sua real apropriação.

nos casos de projetos coletivos, surgem). Esse é um ponto importante: como o projeto da ponte se caracteriza como sendo um projeto comum, coletivo, e não o espaço para unicamente o florescimento de individualismos?

A grade questão, e que a diferencia do projeto de Summerhill e de parte do projeto das Escolas Libertárias, é a intervenção dos educadores através de dispositivos pensados e implantados para a regulação coletiva, seja através de uma intervenção do educador, seja - aliás, principalmente - pela atuação do grupo de alunos na resolução de problemas.

Dentre esses dispositivos, destaca-se a Assembleia. Todos os anos as crianças interessadas em se candidatarem para a composição da Mesa constituem listas (chapa), que devem representar as proporções de gênero e faixas etárias da escola. Estas são submetidas ao voto secreto e a mesa é formada de acordo com a proporção de votos de cada chapa, determinada pelo método de Hondt²⁸, o mesmo usado nas eleições legislativas em Portugal. As chapas fazem campanha que incluem promessas que serão cobradas pelos estudantes após a posse dos vencedores.

Todo o sistema de votação para a formação da Comissão de Assembleia SIMULA o sistema eleitoral do país. Voto secreto, formação de partidos, "Justiça eleitoral" (Comissão das eleições), promessas e campanha eleitoral "As nossas assembleias são como as assembleias nos parlamentos, reuniões de pais, condôminos, embora

²⁸ Um dos métodos mais utilizados pelos países que adotam o sistema de eleições proporcionais, criado pelo matemático belga Victor D'Hondt. O método é criticado por ampliar a diferença entre os partidos maiores com mais votos frente aos menores.

um pouco mais organizadas...." (PACHECO, 2013, p.33)²⁹.

Após a eleição, a primeira ação da Assembleia é elaborar e aprovar o seu Regimento (ESCOLA DA PONTE, RI). Esta se reunirá semanalmente para a discussão dos problemas da escola. Deve também, entre outras funções, acompanhar os grupos de responsabilidade, ou seja, equipes formadas por educadores e educandos (que se inscrevem no grupo de seu interesse) que se responsabilizam por um aspecto do desenvolvimento da escola (ESCOLA DA PONTE, 2010, p.5). São áreas como Assembleia e Comissão de Ajuda; Terrário Jardim; o "Clube dos Limpinhos" (responsável por cuidar da promoção de cuidados com o meio ambiente e implantação de programas de 3R's (Reduzir, Reutilizar e Reciclar os resíduos); o Refeitório; o Arrumação e Material Comum; o Direitos e Deveres; o Biblioteca; o Jornal; o Correio e Visitas na Ponte; Jogos de Mesa; Computadores e Música; Desporto Escolar; Recreio Bom (ação contra a intimidação ou "*bullying*"; Murais, Mapas de presença e Datas de Aniversário. Esses dispositivos são móveis, podendo ser instituídos à medida que houver uma necessidade detectada.

Em todos os dispositivos e em toda a organização escolar, o diálogo é primordial na mediação das relações. Rubem Braga aponta "que as crianças, desde a iniciação, habituem-se a pedir a palavra para falar e habituem-se a ouvir os outros em silêncio e com a devida atenção" (BRAGA, 2001, p.20). Ao final do dia, os núcleos se reúnem

²⁹ A fala citada é de um professor da Escola da Ponte. Essa obra é uma compilação de entrevistas com professores, pesquisadores, alunos e pais da Escola da Ponte.

para realizarem a avaliação do dia, discutindo o que ocorreu de bom ou o que não deu certo, apontando problemas e encaminhando resoluções. Se não for possível ser resolvido, este é encaminhado para a Assembleia.

Não se constitui aqui como objetivo destrinçar a Escola da Ponte em suas particularidades. A Escola da Ponte se coloca em uma proposta de formação muito diferente das propostas libertárias.

As crianças são entendidas em sua singularidade, conforme o Projeto Educativo Fazer a Ponte:

As necessidades individuais específicas de cada educando deverão atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade. Nesse sentido, todo o aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas. (ESCOLA DA PONTE, 2003, p.3).

Constitui-se em uma singularidade e não uma individualidade, uma vez que se estabelece um movimento de retorno do particular ao geral, através do currículo, entendido como um "conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver" . Essa apropriação subjetiva do currículo é "tutelada e avaliada por orientadores educativos" (ESCOLA DA PONTE, 2003, p.3).

Assim, não há na escola um "governo de crianças" ou ainda uma formação que pressupõe a individualidade como fim. Há, contudo, a constituição de um espaço comum em que todos são chamados à responsabilidade. Os alunos, através de dispositivos de intervenção direta, serão

responsavelmente implicados a gestão corrente das instalações e dos recursos materiais disponíveis e, nos termos do Regulamento Interno, tomarão decisões com impacto na organização e no desenvolvimento das atividades escolares.

Ao voltar para a comparação com os projetos de educação libertária, percebe-se aqui que há a manutenção do vínculo geracional, da manutenção de uma certa tradição:

a educação implica um vínculo com a temporalidade do mundo humano; que ela não se desenvolve a partir de um vazio histórico, mas de uma experiência de intercâmbio entre gerações (CARVALHO, 2013, p.62)

Se na opção de Summerhill a manutenção desse vínculo se dá em especial no que diz respeito ao domínio afetivo, na Ponte este se mantém também na transmissão de conhecimento acadêmico, na constituição da relação entre educandos e Orientadores educativos

Aquilo que nos junta no espaço escolar não são, em primeiro lugar, as afinidades ou os laços afetivos, mas antes a vontade de aprender e de aprender a viver em conjunto. O autor francês [Philippe Meirieu] afirma que grande parte dos alunos ditos difíceis estão inseridos em grupos sociais quentes, nomeadamente em bandos juvenis, com lideranças carismáticas e ambientes de grande solidariedade interna. Considera, por isso, que estes jovens não precisam que a escola lhes dê mais comunidade, mas sim que ela lhes dê mais sociedade. Não se trata tanto de conviver, mas sim de aprender as rotinas do convívio, isto é, a aprendizagem do diálogo e da cooperação, das regras de vida em sociedade. Neste sentido, a instauração de ritos sociais e de modalidades de decisão democrática é um elemento essencial para a criação de uma cultura escolar que promova a colaboração, o diálogo e a entreaajuda. (NÓVOA, 2004, p.45)

A função da palavra, oral ou escrita, e a centralidade da mesma na constituição das relações sociais, seja nas relações de transmissão de conhecimento, seja nas relações de conflito, devolvem aos alunos a condição de sujeito. Ser sujeito contempla a possibilidade de atuação, de construção de si, de forma ativa, participante, e de construção do espaço social a que pertence, rompendo assim a naturalização das relações sociais que assim se constituem como relações de poder.

Existem muita discussão possível sobre o Projeto Fazer a Ponte. Existem diversas críticas sobre esse projeto, ainda que seja, aparentemente, minoria a ala dos que se opõem a ele. Aqui se encerra as ponderações sobre o Projeto em si e seu posicionamento como escola democrática, embora muito do que se discutirá na seção seguinte, quando trataremos da Escola Projeto Âncora, um projeto de forte inspiração na Ponte, terá muitos aspectos que continuam esse debate.

3.3 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: CRÍTICA AOS MODELOS LIBERTÁRIOS.

A escola é um direito fundamental do ser humano e também a condição para que este se emancipe e se torne cidadão. Tornar-se cidadão significa estar preso a uma comunidade, que possui direitos e deveres intercambiáveis entre todos os seus membros (SOUZA, 2009:30-32). A transformação em cidadão de indivíduo "isolado" ou sociabilizado em alguma instituição, como a família e a escola, exige um certo percurso - ele precisa ser formado.

A chamada Terceira Revolução Educacional (ARAÚJO, 2011) ocorrida em meados do século XX e de forma mais recente no Brasil, trouxe uma certa democratização do contexto escolar. Assim:

A democratização e a busca pela universalização do ensino trouxeram a diversidade para dentro das salas de aula, e novos contingentes populacionais pouco habituados ao universo da educação básica e superior passaram a fazer parte desse cotidiano. Refiro-me não apenas ao acesso à educação por parte das mulheres, das crianças oriundas das classes socioeconômicas mais baixas e das minorias étnico-sociais, mas de uma diversidade mais ampla, que rompe a homogeneização esperada no passado. (ARAÚJO, 2011, p.35)

A universalização do ensino trouxe desafios que exigiram mudanças espaciais e metodológicas na escola. Trata-se de um desafio propor uma escola democrática que reflita sobre sua missão institucional (transmitir a tradição científica, os costumes, as regras de convivência) e que inclua a todos, respeitando as diferenças que tornam cada ser humano único.

Essa transformação passa pela educação e também pela participação e pela convivência com outros cidadãos.

Porém, vivemos ainda a plena cidadania: temos, cidadãos que se abstêm de participar da vida política, mesmo que pelo voto, assim como pessoas que sem acesso a uma vida digna, que é o direito mais básico da cidadania. Portanto, há dificuldades de acesso à cidadania, assim como em reivindicá-lo, em compreender que os direitos são obrigações do Estado e condições para a cidadania plena. ARAÚJO (2015) propõe que o elemento essencial da democracia demanda

[...] a formação e a instrução das pessoas, visando à sua capacitação para a participação motivada e competente tanto na esfera pública quanto privada. (ARAÚJO, 2015: pos.180)

Em seu artigo 3º, inciso VIII, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece como princípio que o ensino deve contar com uma "gestão democrática da escola pública". Mais à frente, essa ideia de democracia é explicitada.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (LDB, 1996)

Contudo, consideraremos como escolas democráticas aquelas escolas “que almejem a construção de valores de democracia e de cidadania e a construção de personalidades morais autônomas” (ARAÚJO, 2012, p.81). Para isso, ela deve contar com um projeto pedagógico que proponha uma convivência entre os alunos e professores baseada em valores democráticos, ou melhor, que esses valores permeiem todos os ambientes e momentos do aluno na escola.

Escolas democráticas possuem, em geral, formas de organização em que os alunos têm voz - é frequente que esses espaços girem em torno da construção de assembleias. Esta investigação tem como fundamento a análise dessas assembleias, relacionando-as ao modelo de escola democrática e também à visão de democracia sobre a qual esta se baseia.

A realização de assembleias escolares torna-se um espaço-tempo para a prática democrática, na medida em que debatem-se temas que visam melhorar a convivência de todos no espaço comum. Assim, podemos pensar na formação de indivíduos autônomos e prontos para viver em um ambiente democrático e, mais do que isso, para construir tal ambiente: a instituição pública na sociedade dedicada à formação dos sujeitos é a escola.

As assembleias se configuram como algo além de uma ferramenta pedagógica, trata-se de um dispositivo instituinte. A escola passa a ser local de mudança, na medida em que amplia os horizontes na direção dos valores democráticos. Essa mudança está calcada em alguns aspectos que são ligados à reprodução do mundo em que vivemos.

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. (APPLE e BANNER, 1997, p.17)

As duas experiências apresentadas acima, Summerhill e a Escola da Ponte, se configuram como experiências de caráter libertário. José Sérgio de Carvalho faz a crítica a esses movimentos, apontando duas características básicas:

O primeiro diz respeito a uma visão de infância impregnada do otimismo escolanovista, segundo o qual bastaria garantir liberdade às crianças para que elas viessem a desenvolver a "capacidade de se autogovernar"; bastaria que fossem poupadas do "autoritarismo adulto" para que se tornassem capazes de "alcançar a autonomia moral" e que fossem protegidas "das tiranias curriculares" para que se tornassem capazes de, por si mesmas, "organizar sua aprendizagem" (...). Assim, ao mesclar e veicular, ainda que de forma simplificada e heterodoxa, as visões de infância presentes em obras clássicas como as de Rousseau, Freud ou Piaget, essas correntes pedagógicas procuraram difundir uma nova concepção acerca da natureza do mundo infantil e de suas relações com a aprendizagem e assim induzir a renovação e modernização das práticas escolares. (Carvalho, 2013, p.90).

O modelo de Summerhill possui ambas as características da não diretividade, ao passo que a Escola da Ponte possui uma estruturação em que há um trabalho de planejamento em que alunos e professores possuem diferenças em seu papel de atuação. E não são diferenças ocasionais, mas diferenças permanentes, estruturantes na escola.

Nos baseamos na obra de Araújo (2015) e Puig (2000) e Araújo e Puig (2007) para realizar o exame crítico de ambas as propostas.

Para começar, os autores partem do pressuposto de que na escola democráticas as relações devem se estabelecer a partir de um jogo importante entre uma "assimetria funcional das relações interpessoais" na democracia escolar: de um lado, temos os mestres e os alunos; de outro, uma "simetria" nos princípios de uma instituição democrática, calcada nos direitos e deveres de cada um.

PUIG (2000) e ARAÚJO (2015) propuseram um modo de organização escolar democrática que gira em torno da organização de assembleias escolares, como palco para a resolução de conflitos e reguladora da convivência entre todos os sujeitos da escola.

Além disso, propõe a atuação da escola em seu entorno, dando à noção de democracia na escola um peso maior, como instituição que prepara os estudantes para atuar como cidadãos ativos em um Estado democrático. Sempre levando em conta, contudo, a situação de assimetria existente na relação professor-aluno.

A proposta das assembleias escolares estaria, então, relacionada a uma concepção de democracia que inclui o ser, não só ético e capaz de selecionar valores adequados ao bom convívio social, mas também agente de mudança. Pode-se afirmar que essa proposta tem uma potência maior: proporciona, no seio da sociedade, a reflexão sobre a utopia libertária, com os "pés no chão", em torno de uma organização que torna possível a transmissão da tradição na educação, a chamada "missão conservadora" da escola (ARAÚJO, 2015, pos. 320). Isso converge com o que ARENDT (1997) considera como diferença primordial entre adulto e criança, que se estende à relação professor- aluno: ela advém da experiência e do domínio de conhecimentos que a

criança não possui - essa diferença confere a base para a autoridade nessa relação. Na instituição escolar, há que se equilibrar os papéis em um jogo de **assimetria funcional** e **simetria democrática** (PUIG, 2000; ARAÚJO, 2015).

O papel do educador, diferencia-se do papel do educando, em suma, pela necessidade de se introduzir o mesmo em uma instituição em que serão compartilhados espaços, tempos, responsabilidades, ou seja, em que há um compromisso com o coletivo. A criança experimenta tal vivência no seio familiar, mas será na escola que essa vivência em comunidade atingirá um grau maior de complexidade.

A constituição das assembleias como espaços para a resolução de conflitos, por exemplo, pode promover o debate e a busca de soluções comuns que não passem pelos castigos, pelas sanções, privações etc. Além de fortalecer a participação, o compromisso e a responsabilidade, elas constituem também momentos para a mobilização de habilidades e competências cognitivas e emocionais na solução de problemas do cotidiano, por vezes de alto grau de complexidade.

Ao invés de evitado, como muitos educadores teimam em fazer, os conflitos são colocados a público, de modo que os envolvidos possam chegar a uma resolução de consenso (ARAÚJO, 2015, pos. 240).

Diferentemente de outros modelos de resolução de conflitos, as assembleias não buscam mediá-los no pressuposto de que existem o certo e o errado e de que deve haver uma pessoa munida de autoridade institucional com responsabilidade para julgar e decidir, estabelecer recompensas e sanções ou até mesmo obrigar as partes envolvidas a chegar a um consenso único. Essa concepção abre espaço, muitas

vezes, para posturas arbitrárias, injustas e autoritárias, que promovem decisões com base em valores e crenças de uma autoridade legitimada pela sociedade.

De modo funcional, as Assembleias Escolares compõem quatro tipos: "assembleias de classe", "assembleias de escola", "assembleias docentes" e "fóruns escolares".

As Assembleias de Classe são realizadas dentro de uma turma, junto ao educador. Nela, temas diários devem ser discutidos, a partir da elaboração de uma pauta - através de cartazes, o que revela seu caráter público. Essa pauta tem como base problemas de convivência no espaço da sala de aula. Deve ocorrer semanalmente.

Nas Assembleias de Escola são discutidos os temas destinados aos espaços comuns, com representantes das turmas de aluno (sempre em sistema de rodízio), representantes docentes e funcionários. Ocorre mensalmente.

A Assembleia de docentes trata do convívio entre os professores e temas comuns a todos. Nos fóruns escolares, a comunidade é chamada para o debate de temas que envolvem toda a comunidade do entorno.

Para tanto, é necessário compreender que as assembleias devem ser estruturantes da rotina da escola e de seu projeto pedagógico. Mesmo que implantadas passo a passo, ao longo do tempo, é provável que o projeto pedagógico e a rotina da escola passem a girar em torno da mesma - o currículo da escola pode e deve envolver a assembleia. De acordo com ARAÚJO (2015), é necessário que as assembleias tenham seu tempo e espaço demarcados e fixos: no dia da assembleia, ela deve ocorrer independentemente de haver uma "demanda"; isso porque, ao

estruturar a escola em torno das assembleias escolares, cria-se, dentro da instituição escolar, uma estrutura que prioriza o diálogo.

Essa aparente contradição deve ser abordada e encarada, pode ser produto de diversas reflexões e debates no seio da escola. Acreditamos que uma das possibilidades de encararmos essa contradição (ou ambiguidade?) é se a entendermos pela perspectiva relacional-estratégica, como apontou Coutinho (1979) e, mais modernamente, Jessop (2002; DIAZ, 2013). Em um certo sentido, são abordagens que se aproximam do que Morin chamou de pensamento complexo, que ARAÚJO (2015) trouxe como base teórica na compreensão dessa contradição. Ela se diferencia, ao nosso ver, de modo sutil, por articular o abstrato ao concreto da situação analisada (no caso, a instituição escola) de modo que seja possível lidar com suas limitações (a reprodução das características não democráticas da escola, a institucionalização de certa alienação nos currículos e sistema educacional etc) mas tendo, como perspectiva, a mudança, a transformação, a utopia, no caso, que é tornar a escola como um instituinte de uma sociedade democrática. É, de certa forma, transformar a escola, de uma instituição reprodutora da tradição autoritária e das desigualdades estruturantes de nossa sociedade, como aponta Tragtemberg (1976)³⁰, em uma instituição.

³⁰ "A escola realiza com êxito o processo de recalcamento de pontos de vista opostos aos hegemônicos e esse sujeição condiciona a inculcação. O trabalho é vagamente valorizado, enquanto artesanato, o processo histórico é reduzido a um conjunto de guerras, datas e nomes cuja finalidade principal é reduzir à insignificância o significativo: dimensões sociais do histórico ou sua temporalidade. Veja-se a dificuldade em convencer os historiadores de que o presente também é história. O aparelho escolar contribui para a reprodução da qualidade da força de trabalho, na medida em que

Assim, por esse viés metodológico, os sujeitos autônomos não devem ser encarados tão somente pela influência da cultura, da economia e das classes sociais, mas também pela construção de relações de afetividade e valores.

"a construção do nosso sistema de valores e da nossa identidade está calcada em princípios de incerteza e de indeterminação que fazem com que o posicionamento mais central ou periférico dos valores dependa dos vínculos destes com conteúdos específicos" (ARAÚJO, 2007, p. 27).

A complexidade desses fatores interligados é o que possibilita ao sujeito ser autônomo, atuar pela liberdade, pela democracia, pela boa convivência com o outro, mesmo pertencendo a uma estrutura generalizante e que reproduz papéis sociais como é a instituição escola.

transmite saber e regras de conduta (ler, escrever e contar), que têm um destino produtivo" (TRAGTENBERG Maurício. A Escola Como Organização Complexa. In: GARCIA, Walter. (Org.) Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976, pp. 15-30).

4 PLANO DE INVESTIGAÇÃO

4.1 O ESTABELECIMENTO DO CAMPO DE PESQUISA

Após a análise de algumas propostas importantes acerca da implantação de Escolas Democráticas e de seu papel, verificou-se a necessidade de compreender experiências democráticas no Brasil. Partindo dessa constatação, o desafio passou a ser a busca de escolas que brasileiras que tivessem propostas se identificassem com essa proposta.

Assim, a ideia era entender como se inserem essas escolas no contexto escolar brasileiro, oficial, e seu modo de funcionamento.

Inicialmente, acredita-se que o modelo das escolas libertárias e de escolas democráticas são experiências extremamente ricas e importantes. Mas como o modelo de Educação Democrática se articula à função da Educação como transmissão da Tradição e, ao mesmo tempo, com a libertação e constituição do sujeito autônomo?

O primeiro passo foi determinar quais escolas seriam pesquisadas. Felizmente, as propostas democráticas vêm ganhando espaço, ainda que as críticas ao sistema educacional brasileiro tenham crescido - justamente.

Para a continuidade dessa discussão, se faz necessária a presença do pesquisador-autor, em primeira pessoa.

Após uma pesquisa inicial, selecionei três escolas para realizar a pesquisa e mantive um contato inicial. As três escolas selecionadas eram: a Escola Politeia, a EMEF

Campos Salles, ambas em São Paulo, e a Escola Projeto Âncora, em Cotia.

A Escola Politeia, localizada no bairro da Barra Funda, centro de São Paulo, foi a primeira escola que mantivemos contato. Essa escola é uma instituição privada e foi escolhida por realizar uma proposta democrática desde 2009. A escola, em si, foi criada a partir do Instituto Politeia, uma incubadora de projetos de educação democrática que realizava uma parceria com outra escola democrática, a Teia Multicultural, também localizada em São Paulo. A necessidade de ampliar o público atendido fez com que fosse criada a Escola Politeia que, a partir daí, tornou-se autônoma em relação a Teia. Ambas tiveram origem em grupos de professores que se trabalharam na Escola Lumiar e, todas elas, inspiradas na Escola Summerhill.

Os estudantes decidem seu currículo, com base em seu interesse. Como salienta SOUZA (2014), a escola se baseia em currículos de arquitetura aberta, ou seja, os currículos não são dados à priori, sendo criados dispositivos para que os estudantes montem seu currículo seguindo roteiros - "trilhas" educativas, como chamam - estabelecidos a partir do interesse individual mas integrados ao coletivo, ou seja, a grupos de interesses comuns. Dessa forma, são estabelecidas condições para a produção de conhecimento, nas pesquisas individuais, coletivas, projetos de saída e nos grupos de estudos (SOUZA, 2014, p.39-40).

Os projetos individuais são realizadas pelos estudantes a partir de um tema de interesse, sob orientação de um "educador-orientador". Este tem como responsabilidade "ajudar o estudante a descobrir novos

conhecimentos à partir daquele tema” (SOUZA, 2014, p.41). O interesse dos alunos levam à constituição de uma trilha educativa, que consiste na problematização à partir de um tema, este definido pelo conjunto dos interesses individuais. A partir desse tema, com uma pergunta inicial elaborada pelos educadores, os estudantes problematizam, debatem e ampliam o tema, relacionando-o a problemas do cotidiano, do entorno, da sociedade (SOUZA, 2014, p.76-77). A trilha educativa inclui andar pelo bairro e pela comunidade, buscando reflexões sobre o tema proposto. A partir daí, os problemas levantados pelos alunos são classificados, categorizados para, assim, poderem ser orientados pelos professores de cada área: Ciências Exatas, Ciências Naturais, Ciências Humanas. Após a definição dos temas, da trilha, é realizado um planejamento geral, sempre articulado aos PCN e, em seguida, o planejamento dos roteiros de estudos individuais.

Os interesses dos alunos, então, em torno de pesquisas individuais e coletivas, proporciona a relação com diversos conhecimentos, partindo então para as diversas disciplinas, fazendo um movimento contrário do que se costuma realizar nas escolas tradicionais. Outro dispositivo baseado nos interesses dos alunos são os Grupos de Estudo. A escola “mapeia” os interesses dos alunos e os expõe para todos, de modo que os alunos formem grupos para estudar tais temas, não contemplados nas pesquisas individuais ou coletivas. Os grupos podem ser moderados por alunos, professores ou podem não ter uma moderação específica (POLITEIA, 2015).

A descrição que apresentamos coloca a Escola Politeia mais alinhada ao Projeto Fazer a Ponte do que Summerhill. Uma diferença importante é o acento maior na formação política, e uma filiação declarada ao movimento de Escolas Democrática. Os princípios da escola são a formação política e a criação:

dar a dimensão do mundo que vivemos e das relações que estabelecemos dentro da escola. Perceber que estes dois universos não estão separados e conhecer ao longo do tempo as formas de atuar em cada um deles. Este princípio é vivido pelos estudantes no dia-a-dia da escola nas assembleias, nos fóruns de resolução de conflitos, nas comissões, nas rodas de conversa e todas as demais atividades que reflitam sobre a convivência e relações interpessoais, além disto a forma crítica e reflexiva de construir conhecimento faz parte do princípio de formação política. (...) O princípio de criação está ligado a todo tipo de produção e desenvolvimento de habilidades das diversas áreas do conhecimento que os estudantes realizam na escola através da pesquisa individual, das produções artísticas, dos grupos de estudos, projetos e das criações livres (POLITEIA, 2015).

As Assembleias e os Fóruns de Resolução de conflitos são dispositivos importantes para efetivar seus princípios e seus valores: Democracia, Diversidade, Liberdade com Responsabilidade e Sustentabilidade. As Assembleias são realizadas semanalmente, e nelas são estabelecidas regras de convivência e uso do espaço com a participação de todos os membros. Os Fóruns são realizados quando conflitos ocorrem e participam, além dos envolvidos, representantes da comunidade, professor e um estudante para mediar o debate.

Ao visitar a escola, em um primeiro momento, me deparei com uma situação em que o principal dispositivo

para o exercício da autonomia dos alunos, a Assembleia, estava em questionamento, do ponto de vista formal e também teórico. A preocupação era a articulação entre Liberdade, Autonomia e Democracia. No momento, encontrei um terreno fértil para o desenvolvimento da pesquisa e me prontifiquei a ajudar. Retomaremos essa discussão adiante.

A outra escola selecionada além de pertencer à rede oficial, possui um projeto reconhecido pela comunidade: A EMEF Campos Salles, localizada no bairro de Heliópolis em São Paulo. A escola também tem a Escola da Ponte como um modelo, mas, em princípio, o fato de ser uma escola inserida na Rede Oficial Municipal parece interferir bastante em sua estruturação. Outro diferencial é o fato de ter sido uma escola que era organizada de modo tradicional mas foi transformada no Modelo Democrático em um contexto bastante particular.

A favela de Heliópolis foi formada após dois processos de remoção de população da Vila Prudente e entorno, no início e fim dos anos 70, para a construção dos anéis viários sobre o rio Tamanduateí. A população fora alocada para o que seriam "habitações provisórias" ao lado do Hospital de Heliópolis, então em construção, e cujos trabalhadores também seriam seus habitantes. O quer era provisório virou definitivo, mas com grande precariedade, "onde não havia saneamento básico, escolas, postos de saúde e habitação" (SOARES, 2010, p.137). São cerca de 120 mil habitantes vivendo em cerca de 100 mil m², uma das maiores densidades demográficas do município. A situação de precariedade levou à constituição de movimentos populares de luta por moradias dignas e melhorias na infraestrutura do bairro então constituído.

Esses diversos movimentos levaram à constituição do UNAS: União dos Núcleos, Associações e Moradores de Heliópolis.

A escola está localizada em frente a praça de São João Clímaco, uma centralidade do bairro, e a favela está ao fundo, de onde vem cerca de 95% dos seus 1400 alunos (NOGUEIRA E MAZON, 2005). Em meio a um bairro com diversos problemas como mencionamos, o tráfico de drogas passou a permear o cotidiano de seus habitantes, regulando condutas e impondo suas demandas à comunidade, como o estabelecimento de seguidos "toques de recolher". Em 1999 houve a morte de uma estudante da EMEF Campos Salles e, através da liderança da direção e do grêmio estudantil, aliados ao UNAS, iniciaram uma caminhada pela PAZ, que se repete anualmente, reunindo hoje cerca de 15 mil pessoas.

O movimento passou a despertar, na comunidade, o interesse em participar e atuar no bairro. As pautas de reivindicações são sempre definidas em conjunto. Assim, as escolas tornaram-se pontos importantes nesse processo. Do mesmo modo, houve a necessidade de abertura da escola para a comunidade, não apenas permitindo a entrada das pessoas e seu interior, mas também para os problemas de seu cotidiano, que também influencia a todos ali, conforme apontou seu diretor Braz Nogueira:

Aqui a situação precisava mudar, pois as crianças se tratavam de forma violenta no seu dia a dia através de xingamentos e brigas, e na comunidade era uma época em que aconteciam muitas chacinas, e hoje eu vejo que avançamos nessa comunidade (SOARES, 2015, p.144).

A partir daí, foram organizadas reuniões e, para aproximar ainda mais comunidade e escola, foram realizadas

visitas às casas dos alunos, pelo diretor, coordenadoras, e alguns professores.

Por iniciativa de professores, estudos começaram a ser realizados sobre as escolas democráticas. Inspirados na Escola da Ponte, através de contatos com a EMEF Amarin Lima³¹, em 2007 começaram os estudos para implantação de um novo projeto pedagógico, baseado na Escola da Ponte e adaptado à realidade local (SOARES, 2015).

A escola então derrubou suas paredes internas, passou a trabalhar com ciclos de aprendizagem e com o protagonismo dos estudantes, tanto na regulação da convivência e uso do espaço comum, quanto também na elaboração do currículo. Além disso, a escola tornou-se uma comunidade de aprendizagem³², um espaço de compartilhamento de conhecimento com e pela comunidade.

A escola é pautada por cinco princípios (EMEF Campos Salles, 2015):

1. Escola como centro de liderança na comunidade onde está inserida: a escola deve estar articulada aos problemas e demandas do entorno onde está inserida;
2. Tudo passa pela educação: os educadores são agentes de mudança social;
3. Autonomia: "O indivíduo autônomo interroga, reflete e delibera com liberdade, responsabilidade e

³¹ A EMEF Amarin Lima é referência brasileira na adoção do Projeto Fazer a Ponte como inspiração. Contudo, é uma escola que já possui um grande volume de pesquisas, recebendo pesquisadores constantemente. Procurei buscar outros exemplos, menos consolidados.

³² Termo que, como veremos, também é associado à Escola Projeto Âncora.

solidariedade. Ele não aceita obedecer e seguir aquilo que foi construído e pensado pelo outro sem a sua participação.”;

4. Responsabilidade: compromisso ético com a humanização e com a sociedade, articulação entre individual e coletivo, subjetivo e objetivo;

5. Solidariedade: compromisso coletivo com a construção de uma ordem social cada vez mais justa.

Ao contrário da Escola da Ponte, há uma preocupação maior com a disciplina do modo “tradicional” na Escola Campos Salles: os alunos recebem os roteiros de estudos, com atividades obrigatórias e optativas, de modo que

em nenhum momento o aluno possa justificar a sua ociosidade dizendo que já acabou. O encerramento do roteiro depende da decisão dos professores e não dos alunos e ele se dará quando as atividades obrigatórias de cada disciplina estejam terminadas. É tarefa de todos os professores envidar esforços para que isso aconteça (EMEF CAMPOS SALLES, 2009, grifo meu).

Os alunos recebem os roteiros a cada quinze dias. Estes são elaborados pelos professores de cada disciplina, visando cumprir “as expectativas de aprendizagem propostas pela Secretaria Municipal de Educação, os saberes e necessidades da comunidade e a inclusão da escola no mundo e este na escola” (EMEF CAMPOS SALLES, 2009). Os roteiros articulam as diversas disciplinas, sendo assim, todos os professores podem ter contato com o currículo de todos os alunos. Estes são organizados em quatro salões e, em cada um, todos os alunos da mesma série - ou seja, há a

combinação com o ensino seriado³³. Além disso, existem outros espaços de estudo, como os laboratórios, salas de leituras e quadras de esportes.

Como diferença importante em relação às outras escolas analisadas, essa estabelece uma espécie de democracia representativa. São eleitos alunos mediadores para cada salão e também uma estrutura com "prefeitos", "vereadores" e "secretários" para participar de Assembleias e definir regras etc. Todos os estudantes participam de assembleias em cada salão, mas são os representantes que participam das assembleias gerais para a tomada de decisões.

Por último, a Escola Projeto Âncora, que será analisada na seção seguinte. O processo de entrada na mesma para realização da pesquisa é mais complexo que as demais, talvez devido a demanda: ela tem, cada vez mais, atraído a atenção da mídia e de pesquisadores. Primeiro, o pesquisador passa por uma reunião, onde nos apresentamos. Em seguida, marcamos um dia para a visita guiada - tal qual na Escola da Ponte, somos guiados por alunos. Após a visita e uma explanação de um educador responsável, devemos cumprir uma série de etapas, um cronograma de observações dos mais diversos espaços e dispositivos, para compreendermos o que é a escola.

Ao mesmo tempo, a escola passava por diversos problemas, em especial financeiros, que tornou a situação ainda mais crítica e, de certa forma, interessante. Houve ainda uma série de movimentos por conta dos alunos que ampliaram o interesse sobre a escola e seu trabalho.

³³ Que mostra a necessidade de adequação com o modelo instituído.

A EMEF Campos Salles talvez estivesse muito próxima à proposta da Escola da Ponte e tivesse suas peculiaridades, mas o modelo demandaria um estudo maior do ponto de vista de suas relações com a Secretaria da Educação. A Escola Politeia, por sua vez, demandou, em um certo sentido, uma intervenção, algo que fora, desde o princípio, descartada em conversa com nosso Orientador.

Abro a pesquisa e seus percalços de forma pública e irrestrita. Consideramos essa digressão em torno do princípio da pesquisa algo importante, que revela situações imprescindíveis para o entendimento da mesma. O que não inviabiliza, em nossa opinião, a existência desse tipo de pesquisador. Extinguir esse tipo de pesquisador é não compreender a ideia de totalidade e tampouco a noção de pesquisador implicado.

A noção de totalidade remete à construção da singularidade em cada sujeito. Nesse sentido, trata sempre da Universalidade e da Particularidade, lógica e história. A totalidade impede que, mesmo o ser se dissocie por completo, mesmo em meio à fragmentação do capitalismo³⁴.

Em meio a todas essas questões, nos colocamos em meio a uma decisão: a de optar pelo estudo de apenas uma escola. Além das questões de cunho subjetivo, a Escola Projeto Âncora relacionava-se a outras particularidades sobre a qual despertou-nos um maior interesse.

A primeira é o fato dos educadores não se referirem ao Âncora como uma escola democrática. Esse fato foi bastante curioso, e chamou nossa atenção desde o princípio. Em conversa com a Educadora que foi uma espécie

³⁴ Conversa com o geógrafo Carlos Eduardo Silvério Barbosa.

de tutora em minha estada no Âncora, ela considerava a escola uma "Sociocracia". Mas dissera que era uma posição teórica em que eles ainda estavam estudando (educadores e educando), embora ela (e o próprio José Pacheco e outros teóricos e pesquisadores), pesquisadora que estudara essa mesma escola, não a considere uma Escola Democrática. Retomaremos essa questão adiante.

Outra questão importante foi o fato dela ter um projeto consolidado, com um lastro de conhecimento teórico e de práticas maior que os demais analisados. O fato de ser uma instituição privada e gratuita também despertou o interesse, por situar-se em uma situação próxima às duas outras instituições, já que uma era privada e a outra pública. Lembramos que ambas as iniciativas, pública ou privada, são submetidas ao controle da gestão estatal na educação, o que oferecerá às escolas diversos entraves para a implantação de um modelo democrático. Como apontamos acima, os modelos de Summerhill e Fazer a Ponte sofreram com iniciativas estatais de regulação e acordos foram necessários para que fossem consideradas como escolas "à parte" no sistema. O Âncora teve que resolver esse entrave, embora as contestações e fiscalizações por parte do Estado tenham sido mais "leves", se compararmos à Escola da Ponte, sua inspiração.

O público, em sua maioria em situação de grande vulnerabilidade social foi outro fator que nos atraiu, somado aos fatores anteriores.

Para finalizar, outra particularidade que envolveu esse pesquisador foi o fato da situação de crise pela qual passava o Âncora. Já ouvimos bastante sobre a ideia de crise como oportunidade e não estou me aproximando dessa

“mantra” corporativo. Mas a ideia de crise como analisador, ou seja, “manifestações de não-conformidade como o intituído (...) reveladoras da natureza do instituído” (LOURAU *apud* ALTOÉ, 2004, p.69). A crise, no caso, emerge como uma crise econômica, de financiamento do projeto; como revelação de conflitos entre educadores e “funcionários”; nas relações de poder entre direção e educadores; na representatividade do dispositivo de assembleias escolares.

4.2 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

A tese pode ser assim a oportunidade de produzir sua obra. O que é "produzir sua obra"? É produzir-se a si mesmo como uma obra. Remi Hess³⁵.

Eu não sou nada e sou a totalidade. Sou um ínfimo detalhe do mundo e sou o mundo. Henri Lefebvre³⁶

Até agora, o percurso percorrido pelo presente trabalho passou pela discussão de duas experiências reconhecidas sobre democracia na escola, criticadas à luz de uma proposta de construção de escolas democráticas, defendidas nessa dissertação.

O objetivo da presente pesquisa é identificar o modelo de escola democrática da Escola Projeto Âncora, realizando assim uma análise crítica à luz da proposta aqui defendida, calcada nos trabalhos de Araújo (2015) e Puig (2000).

O problema de pesquisa seria, assim: Qual o modelo de escola democrática e, por conseguinte, de democracia na escola projeto Âncora?

Como objetivos específicos, buscou-se:

1. Identificar os dispositivos que favorecem a implantação de um modelo democrático na escola, em especial as Assembleias escolares;

³⁵ Remi Hess. Produzir sua obra: O momento da tese. Brasília: Liber Livro Editora, 2005, p.132.

³⁶ Henri Lefebvre. Lógica Formal, Lógica Dialética. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1995, p.23.

2. Relacionar os valores defendidos pela escola e sua relação com a democracia como valor, conforme debatido no capítulo 1.
3. Analisar a participação dos estudantes e professores nas decisões, tendo em vista a ideia do equilíbrio entre assimetria funcional e simetria democrática.

Tendo em vista tais objetivos, apresentaremos no item seguinte o percurso metodológico adotado.

4.3 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA: METODOLOGIA

Para compreender o modelo de escola democrática em questão, bem como o conceito que a fundamenta, exigem procedimentos que busquem um certo aprofundamento no discurso oficial das escolas, explicitado em seus Projetos Pedagógicos. Ao mesmo tempo, deseja-se captar a percepção de gestores, professores e alunos sobre essas práticas democráticas e sobre a relação destas com sua formação.

Para realizar essa pesquisa optou-se por uma metodologia qualitativa: a realização de entrevistas com roteiro semiestruturado e observações de campo. Como aponta BONI e QUARESMA (2005), esse tipo de pesquisa, em Ciências Sociais, trabalham com: “significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que respondem a questões muito particulares” (p.69).

A entrevista configura-se como um procedimento importante para captarmos o que pensam os sujeitos da instituição escola sobre o tema de pesquisa, uma vez que nos interessa a visão que as pessoas tem sobre as práticas realizadas nas escolas que participam. Portanto, indo de encontro com MANZINI (1991), para quem a entrevista é adequada quando as informações estão na memória dos entrevistados, e não estão registradas, e que ela se baseia em uma interação social, o que, por sua vez, exige um planejamento sobre essa interação (p.150-151). Para BONI e QUARESMA (2005):

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechada, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões

previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha "fugido" do tema ou tenha dificuldade com ele. (BONI; QUARESMA (2005)p. 74).

As entrevistas foram semiestruturadas, foram realizadas observações sobre o funcionamento da escola e principalmente das Assembleias e Grupos de Responsabilidade. A coleta desses dados deu-se na forma de um diário de campo, em que foram registrados os pontos selecionados pelo pesquisador a respeito da observação ou registro das próprias entrevistas. Esse diário continha também toda sorte de impressões do pesquisador, sendo um dispositivo "quente", de modo a registrar o movimento do pensamento realizado.

O diário é uma forma de escrita calorosa, na qual o autor capta o que se passa, o que se vê, o que se percebe, o que se concebe a um momento (...). Entre o momento da escrita e o da leitura (do primeiro para o último), existe um espaço temporal que cria uma distância (permitindo uma postura crítica)" (HESS, 2006, p.17)

O distanciamento não é aquele pretendido por certo empirismo lógico positivista, onde pretende-se uma neutralidade do sujeito. Busca-se aqui um momento para uma "tomada de fôlego" para recompor os elementos percebidos em campo. Lourau, em uma situação de grupo ou de pesquisa coletiva, chama esse momento de restituição (LOURAU, 1993, p.53) e é quando deve ser falado sobre "o que está às sombras", ou, melhor dizendo, "a "fala" institucional que não pode ser "ouvida" de forma pública". Ela tem um

aspecto de indiscrição, mas cabe ao pesquisador respeitar os sujeitos envolvidos no processo, escolhendo quando e como tornar fatos públicos.

A "restituição escrita" tem como função, então, produzir a reflexão ao escrever. O diário é a "história subjetiva do pesquisador", mostrando "entre outras coisas, a contradição entre a temporalidade da produção pessoal e a institucional, ou burocrática" (LOURAU, 1993, p.78). Embora haja a publicação de diários pessoais (que Lourau e Hess não se cansam de reconhecer o seu grande valor) e de pesquisa (como o Diário de um Livro, de Edgard Morin, obra citada por Lourau), é preciso entender que o diário se encaixa em um gênero literário diferente do que é a tese. Ainda que haja a discussão sobre a validade da publicação do diário como a tese em si, Hess aponta que

o diário é uma etapa. Escrevese lá tudo o que vos passa pela cabeça... E, a um certo momento, é necessário ler-se outra vez, pôr em forma suas ideias, ordená-las. Mas como ordenar um pensamento que nunca se objetivou nos seus meandros sucessivos? (HESS, 2006, p.73).

O diário de pesquisa dá a possibilidade de reconhecimento do pesquisador implicado. A instituição - no caso, a Escola - pertence ao meu universo, não apenas à instituição pesquisada. E não por que eu sou um profissional da área de educação, mas por que passei por uma escola, tenho filho estudante, possuo uma visão sobre essa instituição. Esta marcou-me enquanto estive nela como estudante ou como educador, e continua fazendo parte de minhas referências sobre o tema. Assim como família, por exemplo, que é uma instituição que nos forma e partimos

dessa formação para estabelecer diversos referenciais culturais.

A título de exemplo: em um dos meus primeiros encontros no Âncora, chamou-me a atenção a presença de um aluno transgênero. Aquela realidade era toda nova para mim, mas o que mais me despertara atenção fora aquele aluno. Até hoje sempre vivi uma realidade de escola - tanto na particular quanto na pública - em que nunca tive que me deparar com essa questão. Mais do que isso: que conteúdos esse "estranhamento" revelam a meu respeito? Penso na minha concepção de escola. De como a noção de **normalidade** faz parte do meu trabalho diário. O que não quer dizer que - pelo menos, nunca quis - casos não enquadrados como "normal" não tenham sido apreendidos e não tenhamos entendido como os incluir no cotidiano da instituição. Casos de crianças com necessidades especiais, por exemplo. Mas o que despertou reflexão foi a dificuldade em compreender a diferença como parte do que nos configura humanos, e não normalidades pré-concebidas.

Essa visão de normalidade é própria da reprodução das instituições. Estas possuem o papel de conservação da tradição, nos termos colocados por Hannah Arendt. Mas tais instituições também reproduzem práticas e saberes que "se naturalizam" e dessa forma reproduzindo o reprodução do poder já existente (LEFEBVRE, 1973; SAES, 1987; WOOD, 2013).

A partir da construção do diário, a exposição das reflexões realizadas a partir dele poderia ser de diversas possibilidades. Optou-se aqui em construir um relato de observação, em que as principais características da Escola Projeto Âncora ficassem evidentes. Entremeando o relato,

estaria o produto das entrevistas realizadas. Assim, constituir-se-ia um corpo de caracterização da Escola Projeto Âncora como um modelo de Escola Democrática, dialogando, aqui, com os termos que propusemos nos capítulos 2 e 3. Nas considerações finais as ponderações críticas sobre os modelos de democracia escolar.

5 O PROJETO ÂNCORA: VIVÊNCIA EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA.

5.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL: O ESPÍRITO DO ÂNCORA

O Projeto Âncora - Pelos Direitos da Criança, Adolescente e Idoso, é uma "Associação Civil de Assistência Social, de natureza beneficente, filantrópica e cultural de fins não econômicos e não lucrativos" (PROJETO ÂNCORA, 2014a; PROJETO ÂNCORA, 2015), fundada em 1995 por Walter Steurer, empresário do ramo de turismo. Inicialmente, foi criado para ser uma "cidade naturalmente educadora, na qual as próprias experiências conduzissem à formação de cidadãos" (Projeto Âncora, 2012).

O Projeto Âncora foi criado em um terreno que Steurer havia comprado para transformar, inicialmente, em um loteamento residencial, localizado em região de forte especulação imobiliária, destinada principalmente a condomínios de alto padrão. Após se aposentar, Steurer resolveu vender sua empresa e construir o Projeto no local que reservara para ampliar seus rendimentos. "Vejo que estive errado, então decidi que agora eu vou usar o dinheiro de forma correta, não vou mais fazer condomínio, chega de ganhar dinheiro", declarou o empresário à sua esposa e atualmente conselheira do Projeto Âncora, Regina Steurer (QUEVEDO, 2014, p.119).

A região, ao mesmo tempo em que possui uma média de IDH em nível alto, sendo das maiores do Brasil, possui extrema desigualdade e áreas com índice paulista de vulnerabilidade social (IPVS) que chegam a "Muito Alta"

(SEADE, 2010. Mapa 1)³⁷. Os altos índices econômicos e de IDH, contudo, não se refletem no desempenho educacional, uma vez que as escolas da cidade estão abaixo da Índice Nacional do IDEB (2011).

O Projeto atende, em sua maioria, crianças de Cotia (cerca de 70%), em um raio de 3km, abrangendo também famílias de outros municípios (São Paulo, Osasco e Taboão). O critério para o ingresso dos alunos é que as famílias possuam renda inferior a três salários mínimos³⁸

Em 2012, tornou-se uma escola formal, a Escola Projeto Âncora, trabalhando com Ensino Infantil e Ensino Fundamental. O apoio do professor José Pacheco, da Escola da Ponte em Portugal, foi fundamental para a implantação e escola e, até hoje, ele é conselheiro e consultor do projeto (Projeto Âncora, 2014b, p.11).

Em fevereiro de 2011, Pacheco resolveu fixar residência no Brasil, devido à quantidade de afazeres por aqui, e se dispôs a ajudar a iniciar a escola. Walter Steurer veio a falecer em março desse mesmo ano.

³⁷ O IPVS é o Índice **Paulista** de Vulnerabilidade Social. A indicação de um índice como paulista identifica, em geral, que há uma discordância entre alguma instância de poder. Geralmente, essa instância de poder são ocupadas por representantes oriundos de partidos que se opõem no Plano Político regional ou nacional (esse é o caso).

³⁸ Em uma primeira visita ao Projeto, na reunião do CRAVO (Comissão para Recepção de Voluntários, Pesquisadores e Estagiários), foi comentado, por um dos membros da comissão, o quanto essa determinação do conselho era limitante para a atuação da escola, uma vez que a intenção era ampliar o número de beneficiados.

Nos últimos dois meses um grupo de pessoas, funcionários, diretores e conselheiros do Projeto Âncora, tiveram que tomar as rédeas desse sonho, que também é o deles, que é o sonho de todos nós, sonho de partilhar o que temos para o bem de todos. É assim que iremos construir um futuro ainda mais brilhante para o Projeto Âncora, partilhando saberes, dons, tempo, bens. (PROJETO ÂNCORA, 2011).

A escola configura-se como uma instituição particular, ou seja, sua gestão não tem nenhum vínculo com a Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, além de parcerias ou acordos eventuais e a atuação dos mesmos como órgãos normativos e fiscalizadores. Possui um grande espaço (9.500 m² de área construída), dispondo de cozinhas, refeitório, quadras, salas de música, dança, vídeo, laboratório, pista de skate, circo-teatro - todos os são considerados propícios à aprendizagem.

A cidade educativa, como pensara Walter Steurer, foi projetada por Regina Steurer, arquiteta e abriga um circo, como uma ágora, dedicado à convivência e às manifestações,. Nele eram realizadas atividades de cunho social e artísticos com jovens e crianças. À medida que "cresceram as demandas da comunidade", foram implementadas educação infantil e creche em período integral, cursos profissionalizantes, atendimento médico, oficinas de arte, dentre outros serviços (Projeto Âncora, 2012, p.17). De acordo com seu estatuto, a Associação tem como objetivo "contribuir para o desenvolvimento e disseminação de uma cultura de participação social no Brasil", (Projeto Âncora, 2014a).

No início, houve ponderações: para quê uma escola, uma vez que o projeto já funcionava e atendia ao que se desejara. “Por que uma escola no Projeto Âncora? Para educar integralmente a criança e o jovem numa escola de qualidade a que todos tem direito. Para dar o exemplo e ser referencial” (PROJETO ÂNCORA, 2012a). Steurer achava que apoiar os jovens apenas no contraturno era como “enxugar gelo”, ou seja, não era eficaz, do ponto de vista educativo, pois as crianças, em situação de risco, retornariam para casa e para a escola e conviveriam com as práticas que as tornaram assim, voltando, muitas vezes, mais violentas (DELORENZO, A.; ROVAI, R., 2013).

MAPA 1: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social e Localização da Escola Projeto Âncora. (Fonte: Sabesp, 2011)

GRUPO	DESCRIÇÃO
Grupo 1: Baixíssima vulnerabilidade	População: 11.771 pessoas (5,9% do total). No espaço ocupado por esses setores censitários, o rendimento nominal médio dos domicílios era de R\$10.233 e em 2,4% deles a renda não ultrapassava meio salário mínimo per capita. Com relação aos indicadores demográficos, a idade média dos responsáveis pelos domicílios era de 47 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 7,2%. Dentre as mulheres chefes de domicílios 9,5% tinham até 30 anos, e a parcela de crianças com menos de seis anos equivalia a 7,6% do total da população desse grupo.
Grupo 2: Vulnerabilidade muito baixa	População: 47.351 pessoas (23,6% do total). No espaço ocupado por esses setores censitários, o rendimento nominal médio dos domicílios era de R\$3.871 e em 10,0% deles a renda não ultrapassava meio salário mínimo per capita. Com relação aos indicadores demográficos, a idade média dos responsáveis pelos domicílios era de 47 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 10,1%. Dentre as mulheres chefes de domicílios 9,7% tinham até 30 anos, e a parcela de crianças com menos de seis anos equivalia a 7,6% do total da população desse grupo.
Grupo 3: Vulnerabilidade baixa	População: 60.358 pessoas (30,1% do total). No espaço ocupado por esses setores censitários, o rendimento nominal médio dos domicílios era de R\$2.489 e em 13,0% deles a renda não ultrapassava meio salário mínimo per capita. Com relação aos indicadores demográficos, a idade média dos responsáveis pelos domicílios era de 42 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 19,0%. Dentre as mulheres chefes de domicílios 19,7% tinham até 30 anos, e a parcela de crianças com menos de seis anos equivalia a 9,4% do total da população desse grupo.
Grupo 4: Vulnerabilidade média	População: 33.693 pessoas (16,8% do total). No espaço ocupado por esses setores censitários, o rendimento nominal médio dos domicílios era de R\$1.814 e em 21,2% deles a renda não ultrapassava meio salário mínimo per capita. Com relação aos indicadores demográficos, a idade média dos responsáveis pelos domicílios era de 46 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 12,4%. Dentre as mulheres chefes de domicílios 10,6% tinham até 30 anos, e a parcela de crianças com menos de seis anos equivalia a 8,9% do total da população desse grupo.
Grupo 5: Vulnerabilidade alta	População: 45.800 pessoas (22,9% do total). No espaço ocupado por esses setores censitários, o rendimento nominal médio dos domicílios era de R\$1.580 e em 25,8% deles a renda não ultrapassava meio salário mínimo per capita. Com relação aos indicadores demográficos, a idade média dos responsáveis pelos domicílios era de 43 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 18,8%. Dentre as mulheres chefes de domicílios 18,9% tinham até 30 anos, e a parcela de crianças com menos de seis anos equivalia a 10,3% do total da população desse grupo.
Grupo 6: Vulnerabilidade muito alta - aglomerados subnormais ("favelas")	População: 1.450 pessoas (0,7% do total). No espaço ocupado por esses setores censitários, o rendimento nominal médio dos domicílios era de R\$1.052 e em 45,5% deles a renda não ultrapassava meio salário mínimo per capita. Com relação aos indicadores demográficos, a idade média dos responsáveis pelos domicílios era de 40 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 22,7%. Dentre as mulheres chefes de domicílios 23,9% tinham até 30 anos, e a parcela de crianças com menos de seis anos equivalia a 14,3% do total da população desse grupo.

Tabela 1: Grupos de Vulnerabilidade Social em Cotia. Fonte: IPVS, 2010, <http://indices-ilp.al.sp.gov.br/view/index.php>. Acesso: 3/12/2017. Organizado pelo autor.

A gestão do Projeto - uma ONG - fica a cargo de uma associação, obviamente sem fins lucrativos, composta por membros que devem, entre outras obrigações que constam no estatuto, contribuir com um valor definido pela assembleia Geral. Além disso, para ser associado é preciso ser indicado por um membro "ativo e quite com sua contribuição". Os associados compõem a assembleia Geral, que é responsável por eleger o presidente, diretoria, e membros do Conselho Consultivo e Fiscal. Não há participação de representantes do Conselho de Pais, de educadores ou educandos na Assembleia Geral, a não ser que seja um associado (PROJETO ÂNCORA, 2012a).

O professor José Pacheco iniciou suas atividades como consultor da Escola Projeto Âncora cuja implantação seguiria algumas prerrogativas da Escola da Ponte: as crianças constroem seu roteiro de estudos, a partir de seus interesses, sob a orientação de um tutor; todos participam das resoluções de conflitos, problemas e questões em assembleias; as avaliações são realizadas em conjunto pelo educando, educadores e tutor, de modo que o educando tenha consciência do que aprendeu; não há separação em séries ou faixas etárias como nas escolas regulares, mas há o estabelecimento de níveis de autonomia (Iniciação I e II, Desenvolvimento e Aprofundamento) de acordo com o “desenvolvimento pessoal, social e cognitivo” (PROJETO ÂNCORA, 2012b). O projeto pedagógico tem como valores principais: **afetividade, honestidade, respeito, responsabilidade e solidariedade visando à constituição de** um “espaço de compartilhamento de conhecimentos produzidos em projetos, desenvolvimento e transformação vivencial” (DELORENZO, A.; ROVAI, R., 2013).

A Escola insere-se em um forte trabalho na comunidade por meio da ideia de Comunidades de Aprendizagem, ou seja, o trabalho da escola deve ir além de seus muros. Não só oferecendo cursos, mas tornando-se um espaço de aprendizagem para todos, em que a comunidade também pode atuar num ambiente de compartilhamento de conhecimentos.

Ao longo dos anos, diversos dispositivos foram criados para que a comunidade fosse inserida na escola. Um dos mais recentes é o Ôkupa Âncora que, inspirado nos movimentos de ocupação das escolas em 2015 e em movimentos

como Occupy Wall Street, abre o espaço do Âncora para a sociedade.

O OKupa na Europa começa na Grã Bretanha na década de 60 e fortifica na Espanha na década de 80, com a finalidade de ocupação artística e cultural de prédios abandonados nas cidades. O que todas estas iniciativas têm em comum? - Participação social, política e artística da comunidade em intervenções e ações locais, dentro de um contexto global (ÔKUPA ÂNCORA).

No Ôkupa são oferecidas várias oficinas abertas, algumas são pagas, mas também podem ser parte da ideia de economia criativa e solidária. O objetivo, segundo seus organizadores, é não gerar exclusão da comunidade (ÔKUPA ÂNCORA; JORNAL DAQUI, 2016).

Os tutores, crianças e famílias embaixo das árvores avaliando juntos o semestre do educando, bazar com artesanatos da comunidade, brechó, praça de alimentação, oficinas de teatro, circo, capoeira, artes plásticas, apresentações circenses e cortejo musical fizeram deste dia, co-criado com o grupo de responsabilidade dos eventos, formado por crianças e jovens da instituição, uma amostra do sonho **concreto da "ocupação" ordenada**. (ÔKUPA ÂNCORA. Grifo do autor).

A ideia de ocupação ordenada pode ser entendida como um paradoxo, uma vez que a ocupação sugere que novos atores participem do local que, uma vez aberto a todos, deveria permitir que esses o façam como queiram. O conceito remete ao que Paulo Freire chamou de "liberdade sem licenciabilidade". Por licenciabilidade entendemos o fato de a pessoa autorizar-se a si mesma, em um processo que

seria individualista, dizendo respeito apenas à esfera pessoal e não ao domínio comum. Em nenhum momento, Paulo Freire abre mão da liberdade e, tampouco, na noção de autoridade:

A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade. Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela (FREIRE, 2013, pos.3445).

Em outra passagem, Freire aponta que há um equilíbrio entre autoridade e liberdade, a licenciosidade representaria uma ruptura completa com a autoridade (FREIRE, 2011, pos. 1139) e, ao mesmo tempo, uma ruptura completa em relação ao coletivo.

Os tipos de cursos oferecidos vão de esportes a culinária, passando também por rodas de conversa e debates.

Bastou a decisão de colocar em movimento os seus bens materiais e imateriais ociosos que as pessoas começaram a se aproximar para ocupar o espaço e os equipamentos colocando-os em movimento. São ex-alunos formados em teatro, pedagogia, circo e gestão ambiental oferecendo oficinas e rodas de conversa à noite e aos finais de semana. Um pai jeitoso usando a marcenaria da entidade para fazer móveis de palets doados por uma editora. Jovens e adultos ocupando a quadra para jogar futebol. Artistas e trupes circenses usando o espaço do circo para ensaios. Professores de dança e capoeira, brincantes e doceiras, costureiras e mosaicistas, um médico organizando um cinema. Um grupo quer fazer pão e discutir política, outro

apenas usar o wifi do local e em troca cuidar da limpeza e da portaria. (JORNAL DAQUI, 2016).

A ideia de comunidade de aprendizagem tem sua ação potencializada com o Ôkupa Âncora. A noção não é a de utilizar um espaço que estava ocioso, como pode-se levar a crer. Mas a de compartilhar um espaço comum, estimulando trocas de ideias, de objetos, de habilidades e saberes. "No condomínio de luxo, como nas favelas, foram destruídas as redes de vizinhança, a convivência fraterna", aponta José Pacheco (2014, p.43), e a comunidade de aprendizagem é a reconciliação com tais laços.

5.2 ÂNCORA E O TEMPO.

Uma das questões que chama a atenção, quando pensamos em cotidiano, é observar que as crianças têm horários bem diferentes entre elas, a começar pela chegada. Algumas chegam por volta das 7h00, outras chegam às 10h00, algumas vão embora às 13h00, enquanto outras deixam a escola após as 16h30. Enfim, tudo de acordo com a rotina de cada uma.

Colaborando com isso, não há sinal sonoro indicando os períodos de tempo, embora todos os educandos saibam o que devem fazer e quando. Atender a um sinal, sugere condicionamento, incapacidade de controle. Mais do que isso, libera-nos de lidar com a vontade, já que esta é suprimida pelo sinal sonoro. O desejo continua, mas há uma influência na elaboração do mesmo a partir do momento em que o “dever” nos chama.

A ausência de sinal também traz outra possibilidade: a de atuação da comunidade de aprendizagem na remodelação do tempo, à medida que as demandas aparecem. Em uma assembleia efervescente, quando se discutia o tema: “educar para o vestibular”, “cursinhos” e cotas (retomaremos o assunto à frente), esta decidiu que deveria continuar, a despeito do término do tempo destinado ao debate.

Oficialmente, o horário da escola vai das 7h30 às 16h30. Os educadores, por sua vez, realizam reuniões fora desse horário. Mesmo no horário de almoço, há um revezamento, uma vez que as crianças ficam em tempo integral e muitas querem brincar em certas atividades -

como a rampa de skate - que exigem um adulto acompanhando. Em assembleia, ficou decidido que os educadores escalonariam seu horário de almoço - seu tempo livre! - para estarem presentes nesses espaços.

Apesar de não haver sinal e as atividades serem flexíveis, há uma disciplina em relação ao tempo. Contudo, há a recuperação do tempo pelo coletivo. Não se trata, então, da discussão entre a existência de um tempo livre, mas da liberdade,

o tempo livre tende em direção contrária à de seu próprio conceito, tornando-se paródia; deste. Nele se prolonga a não-liberdade, tão desconhecida da maioria das pessoas não-livres como a sua não-liberdade, em si mesma. (ADORNO, 2009, p.63)

O debate quanto ao tempo livre é invertido, nessa perspectiva. Adorno coloca inclusive a noção de *hobby*, que incorpora essa oposição: aquilo que faz por que gosta, por prazer, por estar convicto de que é algo fundamental para si, dá a possibilidade ao sujeito de reconciliar-se com o tempo. E reconciliar-se com o tempo é tornar-se sujeito dele; caso contrário, as condições reais de apropriação do tempo não são criadas. E o tempo torna-se, sempre, tempo de trabalho alienado

No camping - no antigo movimento juvenil, gostava-se de acampar - havia protesto contra o tédio e o convencionalismo burgueses. O que os jovens queriam era sair, no duplo sentido da palavra. Passar-a-noite-a-céu-aberto equivalia a escapar da casa, da família. Essa necessidade, depois da morte do movimento juvenil, foi aproveitada e institucionalizada pela indústria do camping. Ela

não poderia obrigar as pessoas a comprar barracas e *motor-homes*, além de inúmeros utensílios auxiliares, se algo nas pessoas não ansiasse por isso; mas, a própria necessidade de liberdade é funcionalizada e reproduzida pelo comércio; o que elas querem lhes é mais uma vez imposto. Por isso, a integração do tempo livre é alcançada sem maiores dificuldades; as pessoas não percebem o quanto não são livres lá onde mais livres se sentem, porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída delas. (ADORNO, 2009, p.65)³⁹.

O tempo "livre", no cotidiano, é uma raridade, em especial "radidade dos possíveis modos de utilizar esse tempo livre", tamanho o condicionamento do mesmo (DEBORD, 2003, p.145). A ideia de liberdade do uso do tempo junta-

³⁹ Marx, na "Crítica ao Programa de Gotha", em que o autor expõe seu ponto de vista sobre o programa do Partido Operário Alemão, propõe uma inversão entre a ideia de Estado livre, uma das propostas. Tornar o Estado "livre" não é de modo algum o objetivo de trabalhadores já libertos da estreita consciência do súdito. No Império alemão, o "Estado" é quase tão "livre" quanto na Rússia. A liberdade consiste em converter o Estado, de órgão que subordina a sociedade em órgão totalmente subordinado a ela, e ainda hoje as formas de Estado são mais ou menos livres, de acordo com o grau em que limitam a 'liberdade do Estado'" (MARX, 2012, p.42). Essa ideia foi exposta a mim, há cerca de 14 anos pelo amigo e pesquisador Ricardo Baitz e proposta na minha pesquisa de graduação, ainda que de forma incipiente. Baitz tocou no tema em seus trabalhos, inclusive em sua tese de doutorado, quando aponta que os "lazerres são mencionados à medida que integram uma vida que deve ganhar significado em todos seus momentos: o tempo livre é pensado como contraposição à liberdade do tempo, e se torna preenchido por passeios, esportes, espetáculos e outras formas de ocupação, compondo-se às atividades produtivas em, contudo, ser remunerado" BAITZ, Ricardo. Uma aventura pelos elementos formais da Propriedade: nas tramas da relativização, mobilidade e abstração, à procura da contra-propriedade. 2012. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

se à necessidade de uma modificação consciente da vida cotidiana, em um cenário em que

A história - isto é, a transformação do real - não é utilizável atualmente na vida cotidiana porque o homem do cotidiano é o produto de uma história que ele não controla. É ele quem faz essa história, mas não livremente. (DEBORD, 2003, p.146)⁴⁰.

Mas essa conquista do tempo é uma tarefa que exige um tempo importante, é uma construção social. Então, para que o projeto seja facilitado, no sentido operacional (QUEVEDO, 2014, p.149), as crianças no Âncora são divididas em três grandes núcleos relacionados ao seu estágio de conhecimento e autonomia. São eles: os núcleos de iniciação, desenvolvimento e aprofundamento.

A iniciação é o primeiro dos núcleos, mas não está relacionado à idade, como dissemos. Aqui o educando passará visando atingir atitudes coerentes com os valores da Escola Projeto Âncora. Na iniciação, dividia em duas etapas, I e II, objetiva-se a alfabetização que, como bem salientou Stork (2015), incorpora não apenas as letras, mas também a matemática e as atitudes. (STORK, 2015, p.101). A transição do grupo de iniciação para o grupo de desenvolvimento acontece quando a criança é capaz de organizar seu planejamento de estudos (QUEVEDO, 2014). Na

⁴⁰ As ideias da Internacional Situacionista, da qual Guy Debord era um dos membros fundadores, bem como sua radicalidade, estão sendo trazidas ao debate, por hora, descoladas de seu vínculo com a ação revolucionária. Não por que discordamos ou porque acreditamos que não seja aqui o lugar para tal discussão, mas porque, não sendo igualmente dono de seu tempo, o pesquisador não conseguirá dedicar-se nessas linhas à argumentação teórica rica e complexa. Essa empreitada ficará para outro momento, mas a tarefa está lançada.

iniciação, segundo um dos educadores, a criança já realiza movimentos de pesquisa orientada, mas ainda não são projetos, em si, por não haver a autonomia do mesmo em seu planejamento.

O educando escolhe um tema, algo que deseje muito, que sonhe e, a partir dele, orientado pelo tutor, será produzido um plano de estudos quinzenal, com diversas tarefas e conteúdos a serem aprendidos e realizados. O tutor auxiliará os educandos no planejamento individual - escrito em seu caderno - e todas as manhãs os alunos terão uma reunião com o tutor para o planejamento do dia. O aluno, assim, estará ciente do que tem para fazer, lembrando que cada plano é individualizado e ele o seguirá sozinho. Coletivamente, o planejamento do dia será inserido no quadro, de modos que todos aqueles que compõem aquele núcleo possam realizar as tarefas do dia.

Os alunos ficam dispostos em mesas, estudando sozinhos boa parte do tempo. Eles possuem acesso aos computadores e poderão realizar pesquisas nos mesmos. Alguns estudos que presenciei possuem um aporte importante dessas tecnologias para que o aluno estude sozinho, com destaque para conteúdos de Língua Inglesa e Matemática, quando utilizam recursos na rede de computadores.

Como as crianças não são divididas por idade, verifica-se a capacidade dos mais novos em obter o acesso a esse conhecimento através da pesquisa. O conhecimento passa pelo "saber fazer", ou seja, de aprender mobilizando seus conhecimentos em torno da resolução de um problema específico.

Quando o aluno atinge um determinado nível de autonomia, construindo e cumprindo seu próprio roteiro de, ele pode ser considerado um aluno do desenvolvimento. Ao atingir um estágio em que atua na comunidade visando a melhoria da mesma, para além de suas atuações individuais, o educando pode ser considerado um aluno de Aprofundamento. No momento, nenhum aluno encontra-se nesse estágio. Todas as avaliações são individualizadas e debatidas pelo grupo de educadores e a decisão sobre mudança de nível é estabelecida coletivamente de acordo com os critérios pré-estabelecidos.

A partir dos trabalhos de Araújo (ARAÚJO e SASTRE, 2009; ARAÚJO, 2014), podemos entender esse modelo de aprendizagem do Projeto Âncora como um exemplo de Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos. Os projetos individuais, que também podem ser articulados em projetos coletivos (o que aproximaria ainda mais dessa forma de trabalho) são estabelecidos a partir de problemas - estes oriundos dos desejos dos estudantes. Em seguida, constrói-se um projeto de pesquisa, em que os conteúdos disciplinares, outrora separados, são reunidos visando à resolução do problema. Dessa forma, o protagonismo do estudante é assegurado, assim como a motivação. O trabalho com projetos, então

incorpora, por exemplo, a abertura para o novo; a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade; e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, riscos e incertezas. Além disso, permite dar sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais, bem como planejar estratégias que vão além da

compartimentalização disciplinar. (ARAÚJO, 2014, pos.881).

Os projetos possuem temáticas diversas e os educadores contam com uma formação igualmente diversa, compondo uma equipe multidisciplinar. Não há uma formação específica, e o educador não deve estar restrito a apenas uma área de conhecimento. Ao orientar um estudante, podem aparecer desafios, conteúdos que eles não dominam e, para isso, devem procurar um "especialista", alguém graduado naquela disciplina ou que domine aquele conteúdo. As trocas de conhecimento são desejáveis para todos, inclusive para os educadores.

Um adendo importante: todos no Âncora são chamados de educadores, sejam cozinheiros, secretários, tutores, faxineiros, jardineiros. Todos têm responsabilidade sobre a transmissão dos valores do Âncora e também possuem conhecimentos e saberes possíveis de serem transmitidos aos educandos.

Como exemplo de projeto, o interesse de uma criança em aprender basquete, por exemplo. Esse conteúdo possibilitou ao educador realizar um roteiro em que o educando estudaria conteúdos relativos à história do esporte, seu contexto sócio histórico; as técnicas e regras do próprio jogo; após a compreensão das técnicas, conteúdos de física (mecânica), matemática e biologia. Com o jogo dominado, o tutor solicitou aos educandos (alguns se interessaram por projetos semelhantes, mas relativos a outras modalidades que apoiavam esse) a colaboração para que se montasse times e se realizassem os jogos teste. No final, a proposta do educador, e que comporia o quadro

avaliativo, era de que eles criassem um jogo semelhante, com determinados desafios relacionados a mudanças nas regras do jogo.

Além das propostas relacionadas à pesquisa, compõem o Roteiro de Atividades dos educandos outras duas modalidades: os Grupos de Responsabilidade e as oficinas.

Oficinas seriam espaços de aprendizagem coletiva em que a criança se inscreve segundo seu interesse. São oficinas de música, dança, leitura, Matemática, skate, circo, enfim, atividades que são oferecidas pelos educadores a grupos interessados. Elas possuem horários marcados e todos os educadores possuem a lista dos educandos inscritos. Assim, é possível incluir essas atividades em seus roteiros.

Uma das observações realizadas foi a de uma oficina de música. Nela, alunos acostumados ao instrumento e ao estudo de música estão no curso com alunos com menor habilidade ou com menor interesse. Alguns estavam deitados em colchões, fazendo uma espécie de relaxamento. "A oficina é um espaço para entender e sentir música", comentou o professor.

Os grupos de responsabilidade constituem um dispositivo destinado a ampliar a autonomia e o compromisso da criança com a conservação da escola. "Os educandos da Escola Projeto Âncora participam da gestão escolar, sobretudo por meio de um conjunto de responsabilidades que partilham com os educadores. Estas responsabilidades são trabalhadas de modo que a criança, de fato, possa assimilar e assumir determinados compromissos (QUEVEDO, 2014, p.170).

As atividades dos grupos de responsabilidade compõem o planejamento diário dos educandos e são: assembleia, *bullying*, biblioteca, materiais escolares, lanche, visitas, celular, computadores, jogos, laboratório, eventos, água, horta, dentre outras.

GRUPO	DIA/HORA	LOCAL	EDUCAD
Assamblea	Quarta - 9h35	Sala 212de	grah family, tina
Bullying	Sexta - 11h30	Sala 212de	Maria family, tina
Biblioteca	Quarta - 15h00	Biblioteca	Amendy
Materiais E.	Sexta - 16h30	Coordenação	João P., Michele R.,
Materiais C.	Terça - 15h00	Dipinto 2	Cham, tina family, tina family, tina
Lanche	Terça - 16h30	Biblioteca	family, tina family, tina

Imagem 1: Cartaz informativo dos grupos de responsabilidade

O grupo cujas atividades foram mais acompanhadas para essa pesquisa foi o grupo de Assembleia. Todos produzem ações que, quando necessário, podem virar propostas ou informes que deverão ser expostos em Assembleia. Para tanto, todas essas propostas devem ser encaminhadas para que o Grupo de Responsabilidade[O Nome Grupo de Responsabilidade, em 2017, também começou a ser chamado de Grupo de Reflexão.] (GR) de Assembleia monte a pauta antes da convocação.

As reuniões dos Grupos de Responsabilidade não contemplam simplesmente o debate sobre o funcionamento de determinada atividade, não é uma reunião que visa apenas à resolução dos problemas de determinada área da escola.

Elas objetivam, também, a produção de conhecimento sobre o assunto, a organização de levantamento de dados e a reflexão sobre os diversos temas abordados. Uma reunião sobre a horta não é apenas a distribuição de tarefas ou a discussão sobre como melhor realizar suas atribuições, mas também se discutem os modelos de agricultura, saúde, hábitos alimentares, enfim, é um espaço de aprendizagem extremamente rico. Dentre os objetivos, os alunos devem colocar suas opiniões: além de produzir conhecimento, os educandos aprendem a se posicionar, a fazer uma autoavaliação e também a divulgar o que aprenderam.

Em uma das reuniões do GR de Assembleia, surgiu a necessidade de se debater sobre os rumos que a escola tomaria, uma vez que passou a receber crianças maiores de 15 anos, ou seja, a Escola Projeto Âncora passaria a ter Ensino Médio, a partir de 2017. O passo é muito importante e o conflito surgiu. Assim, foi necessário ponderar sobre certas situações, como o vestibular, a necessidade de se estudar em "cursinhos", o programa de cotas na universidade. Os alunos do GR de Assembleia estariam incumbidos de trazer para a discussão pesquisas sobre cotas, vestibular etc. Os resultados desse trabalho trataremos adiante, em outro tópico. Mas fica clara a preocupação com o uso da palavra, que deve ser sempre fundamentada a partir de reflexões prévias e de elaboração argumentativa.

Dentre as principais dificuldades apresentadas nesse processo, o volume de de ausências nas reuniões deve ser destacado. Esse problema foi percebido, tanto analisando a documentação (atas), quanto nas reuniões presenciais. Em diversos momentos a educadora responsável chamou a atenção

dos educandos a respeito. Segundo os próprios membros da equipe, as faltas eram causadas muitas vezes pela preocupação do educando em realizar seus projetos pessoais em detrimento da atividade coletiva do grupo de responsabilidade.

A quantidade de tarefas que não vinham sendo cumpridas nos prazos estipulados também chamaram atenção. Em nenhum momento a educadora que compunha o grupo alterou seu tom de voz ou apresentou uma atitude autoritária frente a essa situação. Utiliza sempre o diálogo, pois a intenção é a conscientização, é que haja engajamento, a despeito do objetivo das tarefas estipuladas não serem cumpridos.

Uma das educandas, de perfil "rebelde", não era muito assídua, mas quando o assunto era de seu interesse - como a questão do vestibular e das cotas - ela se mostrou engajada, trazendo as pesquisas necessárias. As educandas mais jovens, por exemplo, tinham maior dificuldade em cumprir certas tarefas, não do ponto de vista intelectual, mas sim de compromisso.

Obter dos alunos esse comprometimento, assumir as atividades propostas e organizar seu dia para o cumprimento das mesmas, é algo que exige um tempo maior de aprendizagem e está relacionado ao grau de autonomia, sem dúvida. Mesmo com essas ressalvas, foram presenciadas atitudes que comprovam que os educandos assumem compromissos a partir dos GRs, incorporando uma visão sobre a organização da escola e tendo atitudes para garanti-la. Assim,

educandos da Escola Projeto Âncora participam da gestão escolar, sobretudo por meio de um conjunto de responsabilidades que partilham com os educadores. Estas responsabilidades são trabalhadas de modo que a criança, de fato, possa assimilar e assumir determinados compromissos (QUEVEDO, 2014, p.171).

Para finalizar a questão do tempo, entende-se no Âncora que se trata de um dos parâmetros a serem transformados na escola tradicional, um de seus cânones; o que não deve ser confundido com fazer tudo com a duração que se desejar. Os compromissos existem e é preciso destinar o devido tempo a cada um e, para isso, as crianças se instrumentalizam e, a partir da capacidade de assumi-los, organizam-no da melhor forma.

Um dos paradigmas sobre o tempo é a questão do calendário escolar. "Meu sonho é a escola funcionar o ano todo. Quem quiser tirar férias, pode fazê-lo quando achar que é melhor, seja educador ou educando, desde que seja organizado com o coletivo", comentou um dos educadores. O tempo na Escola Projeto Âncora é gerido em comunidade e não há compromisso mais sólido do que o realizado nessa instância.

5.3 VIDA COMUNITÁRIA.

A ideia de cidade educativa confere ao espaço do Colégio Âncora um lugar para o compartilhamento de experiências e saberes.

Sabias que escolas são pessoas, comunidades feitas de pessoas, que aprendem umas com as outras. E que o desenvolvimento dessas comunidades depende da diversidade de experiências das pessoas que as integram, bem como requer que todos os membros que as constituem se envolvam num esforço de participação, da produção conjunta de conhecimento, vizinho a vizinho, numa fraternidade aprendente (PACHECO, 2014, p.28).

Todas as atividades do Âncora passam pela existência de espaços e tempos destinados à reflexão coletiva. Todos os grupos de responsabilidade, por exemplo, possuem momentos de avaliação que são realizadas em grupo e individualmente, uma auto-avaliação mediada pelos educadores. O acento na prática coletiva aparece em diversas situações diárias.

Pela manhã, o tutor realiza uma roda de conversa para o planejamento do dia. Além da organização, a roda é um momento dedicado à expressão dos sentimentos e pensamentos dos educandos, além de conflitos e histórias que tenham acontecido na vida pessoal (QUEVEDO, 2014; SAMPAIO, 2017). Trata-se, inclusive, de uma das portas de entrada do Âncora para voluntários e pesquisadores. Após a visita às dependências da escola, acompanhado por guias

(que são alunos, do GR de Visitas)⁴¹, o final do processo é uma roda de conversa com um educador. De todos os que estiveram naquela sala, poucos foram vistos em outros momentos. Nela encontravam-se voluntários, pesquisadores, visitantes que estavam ingressando no processo chamado Transformação Vivencial, uma espécie de imersão de uma semana na Escola Projeto Âncora, para, segundo seu website, “transformar os educadores” com intenção de transformar a educação⁴². Esse programa, com diversas modalidades, é pago e compõe uma das fontes de renda da escola.

Como salientado acima, os alunos do Projeto Âncora são originários de famílias de baixa renda, esse é um critério para a matrícula⁴³. A escola é gratuita e boa parte de seu orçamento é composto por doações, além das mensalidades pagas pelos associados (PROJETO ÂNCORA, 2016) que são, em sua maioria, oriundos das classes mais abastadas que investem parte de sua renda para trabalhos sociais. Muitos deles tinham grande amizade com Walter

⁴¹ Minha impressão, quando entrei e fui guiado por crianças foi bem inusitada. Mas não da forma como Rubem Alves, ao visitar a Escola da Ponte, colocou, encantado com a forma como a aluna que a guiou falava sobre a escola. Sim, os educandos conhecem a carta de princípios e sabem explicar sobre o funcionamento da escola. Mas me chamou a atenção que, em alguns momentos, a criança demonstrara um ar *blasé* de quem estava fazendo algo de forma automatizada e que queria terminar pois teria algo mais para fazer.

⁴² <https://www.projetoancora.org.br/transformacao-vivencial>, acesso em Novembro de 2017.

⁴³ Os filhos de educadores também tem vaga garantida na escola.

Steurer⁴⁴. Existem programas diversos de captação de renda, como o estímulo ao direcionamento das notas fiscais e doações via dedução no Imposto de Renda, além de campanhas do tipo *crowdfunding*.

Diversas ações são realizadas com o objetivo de angariar fundos ou financiar determinadas iniciativas. Recentemente, houve uma proposta de solicitar a contribuição de algumas famílias, em um valor baixo, acessível, desde que as mesmas concordassem em contribuir. Há um conflito grande com parte da diretoria do Projeto Âncora que deseja cobrar uma mensalidade, com um valor “de mercado” para famílias que pudessem pagar, abrindo então para famílias de outras classes sociais. Os educadores foram contra a proposta, em sua maioria, (pelo menos foi o apurado) por não considerar correto a cobrança para ensinar, enfim, o ensino pago.

Em diversas situações são levadas à assembleia pedidos de contribuição para determinadas situações inusitadas, como, por exemplo, o cuidado com um gato que fora encontrado na escola. Assim, em assembleia, decide-se quem pode levá-lo para casa e quem pode contribuir com as despesas que este venha a oferecer. Essas situações

⁴⁴ Quando mencionei a uma das educadoras que João Doria Jr., atual prefeito de São Paulo, era um dos associados, ela disse: “pois é, fiquei sabendo esses dias” (é uma educadora que está há mais de 4 anos na Escola). O que sugere uma separação clara entre os associados e os educadores, ainda mais se somarmos a participação política de educadores e educandos durante o período da pesquisa, em franco posicionamento oposto ao espectro político ocupado pelo atual prefeito. Se pensarmos que a política educacional oficial, pelo menos nesse primeiro ano de governo, se afasta e muito da proposta da Escola Projeto Âncora, essa distância realmente existe.

cotidianas são tratadas dentro dos princípios da escola, proporcionando momentos de aprendizado de atitudes que compõem aquilo que Puig (2000) chama de personalidade moral.

A personalidade moral está constituída por uma trama formada pelos seguintes elementos: a consciência de si mesmo e a capacidade de outorga de dirigir-se com autonomia; a inteligência moral ou conjunto de capacidades que permitem deliberar e atuar em situações sociais; a experiência biográfica singular que modela a identidade, os valores e a maneira de ser (PUIG, 2000, p.42).

Nos GR e espaços de reflexão coletiva são construídas situações para a constituição de personalidades morais. Os valores que se configuram como a base do Projeto Âncora não são aprendidos em oficinas temáticas (ou em aulas de ética, como ocorre nas escolas tradicionais), mas em situações do dia a dia, em que se “respiram” tais valores socialmente desejáveis (PUIG, 2000; ARAÚJO, 2007; ARAÚJO, 2014; ARAÚJO, 2015).

Aponta ARAÚJO (2007), que os valores considerados éticos são apropriados pelos alunos quando há um vínculo afetivo entre eles. É impossível que essa relação aconteça apenas na esfera epistêmica, cognitiva. Aprende-se sem intenção, por meio de gestos, entrelinhas dos discursos, ou seja, construindo significados a partir não do que foi pretendido como objetivo dos mesmos, mas da forma como estes afetam o sujeito. Assim, “o adulto influencia sem saber, o que nada tem a ver com sem querer (...) uma vez que o inconsciente supõe uma posição desejante pela qual o sujeito é plenamente responsável” (VOLTOLINI, 2011,

pos.310). Concordando ou não com as teorias psicanalíticas, apresenta-se aqui um quadro importante ao desenvolvimento do sujeito: saber sobre algo não é resultante de um programa de estudos ou de currículo apenas, mas é também, da dimensão afetiva nesse processo. Lembrando que a dimensão afetiva possibilita que os campos epistemológicos (o que se ensina ou se aprende com intencionalidade) e do saber (aquilo que é transmitido, passado ao outro no ato educativo, mas não se controla) se toquem.

Em diversos momentos, a questão relativa ao modo como se fala, além da dedicação a ouvir o outro passa pelas assembleias e fóruns de discussão. A forma de se pedir silêncio, por exemplo: para “lembrar” o outro acerca do silêncio, levanta-se a mão. Não somente o educador é o responsável por isso, mas todos. Um levanta a mão e logo todos levantam também, de modo a lembrar sobre a importância do silêncio e do respeito à fala do outro.

Num primeiro momento, relata, quando tentaram fazer a primeira reunião no espaço do circo, o local foi tomado pelas crianças. “Tu não imaginas o que era a barulheira desses jovens aqui. Eles gritavam, batiam uns nos outros, agarravam, destruíam coisas...”, prossegue o português, contando que o combinado era agir como equipe e, até obter silêncio, levantar a mão – jamais fazer “chiu”. “Demoramos 54 minutos até que houve silêncio. E aí começou a conversa. Quinze dias depois, fizemos a reunião de pais. Vieram os pais, vieram os filhos, uma zoeira. Um professor levantou o braço, todas as crianças levantaram o braço, os pais levantaram o braço: silêncio. Ninguém falou nenhuma palavra. Começamos o trabalho sem microfone, dá pra

entender?” De fato, é sensível a diferença para o visitante: o barulho e a correria são visivelmente menores do que em outras escolas. E são os próprios alunos que advertem: “Aqui, temos de falar baixo para não atrapalhar os outros. Não precisa sair gritando” (CARDOSO, 2013).

Os momentos de reflexão coletiva, em especial as assembleias e rodas de conversa, constituem o que Ulisses Araújo chama de aprendizagem democrática, pois é possível “aprender a ouvir, a controlar nossos impulsos autoritários, a deixar o outro falar e a confiar no poder do grupo como agente de regulação coletiva” (ARAÚJO, 2015, pos.430). Acrescento: proporciona que o problema do outro torne-se um problema comum, contribuindo para a criação de vínculos comunitários.

As assembleias, como dito acima, acontecem às sextas-feiras, entre 9h30 e 10h30. Os assuntos tratados têm relação com as demandas que surgem nos GRs e também com dispositivos como “Acho Bom e Acho Ruim”. Neles, as crianças inscrevem o que as agradam ou não, podendo, o tema ser levado para discussão em assembleia. A elaboração da pauta da mesma é realizada durante as reuniões do respectivo GR. **Quando não há pauta, não há assembleia**, o que faz com que não haja regularidade, mesmo tendo o horário estabelecido no cronograma semanal.

Do tempo em que estive no Âncora, entre março de 2016 e julho de 2017, foram realizadas cerca de 20 assembleias em aproximadamente 50 datas possíveis, resultando em média de uma reunião a cada duas semanas. Foi registrado também período de um mês sem convocação (excetuando-se períodos em que a frequência dos alunos é

menor, como julho e dezembro). A educadora responsável pelo GR de assembleia não considera esse ritmo de convocação como um problema, uma vez que as reflexões coletivas são mantidas em outros espaços e tempos, como mencionado acima. Dessa forma, é como se pequenas assembleias se realizassem semanalmente.

Se pensarmos no modelo de assembleias proposto por Ulisses Araújo, as reuniões realizadas pelos GRs, somadas às rodas de conversa, constituiriam as chamadas assembleias de Classe. Nelas se discutem temáticas relativas ao espaço da sala, à convivência e à relação interpessoal de entre seus membros (ARAÚJO, 2015, pos.339). Como não há a configuração em salas de aula ou classes, essa forma não seria possível no Âncora. Transpondo de um modelo para outro, entende-se aqui que o modo de assembleia de Classe se distribui entre os diversos dispositivos como as rodas de conversa, os GRs, o Acho Bom e Acho Ruim, Preciso de Ajuda / Posso Ajudar.

Pensando na periodicidade desses dispositivos, estes estão adequados à proposta de Araújo, uma vez que existem atividades diárias (como os registros de "Acho Bom e Acho Ruim", por exemplo) e as reuniões semanais nos GRs.

A principal discordância em relação à proposta de Araújo, sobre a qual se baseia a perspectiva da presente pesquisa em relação ao uso das assembleias Escolares, visando a constituição de um ambiente escolar destinado às práticas democráticas, está na sua sua periodicidade. Na perspectiva aqui adotada como marco teórico, não há uma regra para a periodicidade das mesmas, mas estas devem respeitar o acordo pré-estabelecido, constituindo-se em

uma rotina "sagrada", com periodicidade e espaços determinados para esse fim. (ARAÚJO, 2007; ARAÚJO, 2015). A recomendação é que as assembleias escolares sejam mensais, mas o mais importante é que o que foi determinado coletivamente seja cumprido e que haja uma rotina estabelecida, sua marcação no tempo e no espaço.

O fato de as assembleias acontecerem sem uma frequência definida e poderem ser semanais pode explicar certos problemas como, por exemplo, a utilização de medidas autoritárias entre a relação com os estudantes. Uma equipe chamada Comissão de Ajuda⁴⁵ - parte do GR de assembleias - cuida para que os estudantes mantenham o silêncio. Após serem alertados, quando não prestam atenção ou não demonstram interesse, os mesmos são convidados a se retirar. Essa é uma decisão que parece ser autoritária, repressiva⁴⁶, mas decidida pelo conjunto de estudantes.

⁴⁵ Na verdade, consiste na definição dos papéis de cada membro do GR durante a assembleia. As tarefas: entregar microfone; organizar as falas (inscrição); silêncio (que é o ponto em questão); conduzir a assembleia ("presidente" e "vice", pode ser dito), mesas, som e cadeiras; brincadeiras (realizadas antes da assembleia, será explicado adiante); organizar o retorno de quem for convidado a se retirar; escrever o comunicado e os consensos. Essas tarefas são distribuídas pelo próprio grupo que leva em consideração o estágio de autonomia de cada um, sempre embasados também pela opinião do educador.

⁴⁶ A sensação de ver um grupo de crianças de costas para a mesa e olhando para as demais, como se fossem seguranças, foi muito estranha, desalentadora. Ao mesmo tempo, comportamentos que costumamos ver em diversas situações na sociedade aconteciam ali, como a preferência que era dada por educandos da comissão de ajuda àqueles com quem eles tinham uma relação de afetividade maior. Estes eram merecedores de uma tolerância maior, atraindo a atenção dos membros da comissão para que participassem das conversas que aconteciam paralelas à assembleia.

Da parte dos educadores, porém, o objetivo parece ser muito claro: a de que as regras decididas em assembleia, mesmo não contando com o apoio dos educadores, desde que não entremem desacordo, de forma categórica, com os valores da escola, devem ser respeitadas. Assim, é possível que o que foi decidido faça parte do cotidiano e seja submetido à reflexão de todos. A reflexão produzirá conhecimento a respeito e, à medida que os benefícios e problemas de tal medida apareçam, novas opiniões surgirão e estas resultarão em novas propostas que deverão ser levadas à apreciação da assembleia.

Assim, o que foi definido na assembleia Escolar e demais instâncias de decisão coletiva torna-se algo vivo, em constante movimento. O que não quer dizer, insiste-se nesse ponto, que seja algo permissivo ou desregulamentado. O que passou pelo crivo da comunidade de educandos e educadores torna-se instituído. E a decisão sempre é realizada quando há consenso, o que significa que

todo mundo está ciente daquilo e concorda, e consentimento é quando não há objeções fundamentadas, a pessoa dá um voto de confiança, mesmo que não entenda o suficiente para concordar (ATA DO GR DE ASSEMBLEIA, 30/11/2016).

O caso da decisão sobre o uso do celular foi um indício muito importante disso, quando a maioria dos educadores foram contra a permissão de seu uso. Mas a argumentação dos alunos levou ao estabelecimento de uma proposta: alguns alunos, indicados pelos tutores, são alunos que possuem maior autonomia e senso de responsabilidade. O GR de Celular fará uma observação dos mesmos, ao longo dos dias, e aprovará ou não o ingresso

desses alunos nessa lista. A avaliação é publicada, indicando os motivos do parecer favorável ou contrário à liberação do uso do celular. Foi decidido em assembleia, também, que cada tutor poderá liberar o uso eventual do celular quando o educando necessitar.

Imagem 2: Cartaz com os pressupostos para usar o celular na Escola Projeto Âncora. Foto do autor, agosto de 2016.

Imagem 3: Cartaz do GR Celular com os "Combinados" referentes ao uso do celular. Fonte: autor, junho 2016.

Em um primeiro momento, pode parecer que há a crença de que certos comportamentos devem ser extirpados do convívio em assembleia. Não parece ser essa a compreensão dos educadores do Âncora, ainda que ações como essa sugiram que os alunos compreendem a questão dessa forma. Como afirma Araújo, muitas vezes há a fantasia de que a escola ideal deve ser “um ambiente isento de conflitos” onde não existem “discórdias ou as diferenças não se manifestem” (ARAÚJO, 2015, pos. 506). Não é esse pensamento que parece animar as atitudes da escola pesquisada, ao contrário, os conflitos fazem parte, e devem ser levados à assembleia.

Todos os assuntos são, então, permitidos nas assembleias do Âncora? Pelo que foi observado, sim, desde que de interesse comum. Apesar da potência dessa visão de assembleia, ela apresenta alguns entraves práticos.

Imagem 4: Assembleia Escolar da Escola Projeto Âncora. Nesse dia, discutia-se o tema Vestibular. Fonte: pagina da instituição. Data: 10/4/2017. Acesso em Outubro de 2017.

Primeiramente: é uma assembleia de que todos os alunos e educadores podem participar. Assim, o número de integrantes pode tornar-se bem grande. Para viabilizar uma maior participação, é organizada em três partes distintas. Na primeira, são definidos grupos de discussão, nos quais tutores, auxiliados pelo GR de assembleia, propõem um roteiro de discussões relacionadas à pauta proposta. Um estudo prévio é realizado e resultará em um debate. Este terá como finalidade o encaminhamento de propostas para a assembleia. Essa atividade está inserida no planejamento de todos os alunos quando há assembleia⁴⁷.

As rodas de discussão antes da assembleia foram criadas para proporcionar a preparação para a mesma e a elaboração de propostas sobre a pauta. Como já foi mencionado, a participação na assembleia não é obrigatória, embora os tutores sugiram, a alguns alunos que tomem parte. De qualquer forma, a assembleia possui, assim, um grande número de pessoas, com igual direito à fala, à participação, mas nem todas têm o mesmo interesse. Então foram criados dispositivos para atrair as crianças. Por exemplo: entre as discussões prévias e a assembleia há um espaço de tempo e, em seu lugar, ocorre a organização de um jogo coletivo, uma brincadeira, pré-determinado pelo GR e apenas os que se dispõem a participar da assembleia podem brincar. Em uma das reuniões do GR, propuseram que um dos membros do grupo deveria ficar na porta para

⁴⁷ Quando não há assembleia, o horário passa a ser reservado ao estudo individual, seguindo o roteiro de pesquisas e aprendizagem. Dessa forma, a concorrência com a assembleia já está lançada: o que fazer? Ir à assembleia ou continuar com o roteiro que pode estar, muitas vezes, atrasado?

garantir que as crianças não saíssem, ou seja, que não participassem do jogo sem continuar para a assembleia.

Outra questão que pareceu incomodar o GR de assembleia, educadores e educandos, em geral, é a pouca participação e monopolização da fala por alguns. Assim, segundo os alunos com quem conversei, isso contribuiria para que muitos perdessem o interesse, mesmo sendo algo tão importante. Apesar de apurado, na ata do grupo, que a participação vem aumentando significativamente, foi levado para apreciação, em uma das assembleias de que participei, já no final da pesquisa, um projeto que visava à implantação de um sistema representativo. Este sistema seria formado pela organização de um grêmio que representaria os educandos na assembleia Escolar, frente aos educadores.

O grêmio seria composto por um grupo de pessoas interessadas em discutir as coisas pela escola, ele levantaria propostas, decidiria e depois convocaria todo mundo para comunicar. Se nesse comunicado alguém se opusesse, o grêmio voltaria a discutir entre eles para melhorar ou mudar o encaminhamento. Não existiria mais assembleia e nem grupo de responsabilidade da assembleia (ATA DO GR DE ASSEMBLEIA, 27/06/2017).

O GR de assembleia fez um quadro de argumentos a respeito, são eles:

Argumentos a favor do grêmio	Argumentos contra o grêmio
O que acontece de fato é que poucas crianças opinam e os que falam mais acabam decidindo pelos outros.	O grupo percebeu que em nossa escola isso não é bom, pois em nossa escola todos tem o direito de opinar, e isto tiraria o direito de todos opinarem.
As crianças não se importam com a assembleia, não falam, não querem ir.	As pessoas falam pouco na assembleia, mas nas rodas falam mais, levantam propostas e isso já é um caminho para avançar. Com o grêmio iríamos retroceder, e não avançar com o objetivo de participação. Muitas vezes as crianças não falam por timidez e não por falta de opinião ou de vontade de participar. Se um dia ela quiser falar, tendo o espaço, ela vai falar.
Tem gente que é obrigado pelo tutor a ir para a assembleia.	No caso do grêmio apenas um grupo de crianças decidiria as coisas pelos outros, e não é certo porque já conquistamos a assembleia que é algo muito maior, em que todos podem ter a oportunidade de participar das decisões, mesmo que alguns não entendam ainda a importância disso. Por isso que o grêmio é um retrocesso, porque já temos a assembleia, em que todos podem decidir juntos.
Têm pessoas que até prefeririam que outros decidissem por elas.	A gente já avançou muito, as pessoas estão formando conscientização no tempo delas. Talvez o grêmio funcione para outras escolas em que as pessoas não tem voz, mas aqui nós temos algo mais avançado. Eu não me sentiria bem discutindo as coisas pelas outras pessoas e decidindo por elas. A assembleia está boa, estamos conseguindo nos organizar Mesmo que a pessoa não participe falando, ela participa acompanhando todo o processo. Quem não fala na assembleia, não irá se opor quando o grêmio impor algo.

Tabela 2: Argumentos sobre a instalação do Grêmio e fim do atual modelo de Assembleia. Elaborado pelo GR de Assembleia da Escola Projeto Âncora, 2017. Fonte: Ata do GR de Assembleia, Junho de 2017.

Na assembleia que tinha como objetivo tratar desse debate não houve consenso a respeito do tema. Dois educandos eram os mais engajados e, ao final, conversei com ambos. Uma é uma aluna contestadora, crítica e membro do GR de assembleia. O outro, um menino, com um perfil que se pode considerar rebelde. Durante a conversa senti, da parte dela, uma postura um tanto reticente na defesa de seu ponto de vista. Com o desenrolar da conversa, emergiu

a grande questão: a frustração pela assembleia “não dar certo”. Em sua visão, as resoluções demoram, muitos não se importam e apenas alguns alunos monopolizam a palavra.

Durante essa entrevista, a aluna disse que “amava a assembleia”. Ao perguntar sobre o porquê de postular o seu fim da forma como era hoje, ela disse que o objetivo era fazer com que as pessoas sentissem falta do modelo atual e que entendessem sua importância. Se a estratégia era fato ou não, a questão é que não houve consenso nas assembleias seguintes, como havia apostado uma das educadoras.

O outro educando coloca que gostaria de instaurar o Grêmio, pois gostaria de montar uma chapa que certamente venceria. A postura do aluno em outras atividades, como problemas em relação ao cumprimento de seu roteiro de estudos, por exemplo, coloca-o em posição contrária ao modelo de escola como um todo. Ele revela que não gostaria de estar lá; que, na verdade, não gostaria de estudar. Ele faz parte da iniciação, ainda não interiorizou os valores da Escola e apresenta uma profunda revolta que os educadores ainda estão trabalhando e analisando⁴⁸.

⁴⁸ Uma das possibilidades é que o Âncora talvez apresente um quadro de desafio quase que intransponível ao menino, vindo de escolas tradicionais. Explico: a revolta contra um sistema que preza pela disciplina, no sentido de ordem ou de controle do comportamento em si como um valor talvez faça mais sentido à criança. Quando o que se observa é uma situação diversa, o educando passa a pisar em um terreno “escorregadio”, no qual as bases a que está acostumado a construir-se como aluno (no caso, indisciplinado) não são as mesmas. Assim, “Pelo contrário, parece antes tratar-se de alunos que, independentemente do resultado escolar, adotaram uma estratégia de relação com a escola e as atividades e cultura escolares

Além da assembleia de alunos, outro fórum de decisão coletiva é a assembleia de Escola. Nela, tutores, funcionários⁴⁹ e representantes da diretoria se reúnem para debater diversos assuntos: “administrativo, pedagógico, político, de conflitos, valores, etc.” (QUEVEDO, 2014, p.174). Toda a comunidade pode participar, inclusive pesquisadores e voluntários. A reunião acontece todas as segundas-feiras, após as aulas.

Quando perguntei para um dos educadores se poderia participar; ele, de forma muito solícita e afetuosa, disse que sim, fazendo um alerta sobre o caráter especial da próxima assembleia, na qual seriam discutidos assuntos relacionados à crise financeira da escola.

Desde a primeira conversa com os educadores, após a visita inicial para conhecer a escola, já fui informado que os níveis salariais, contratações e demissões são definidas em conjunto. Os educadores possuem níveis salariais diferentes e estes são definidos por meio de critérios como dedicação, tempo na função e desempenho. Este último item é decidido após o parecer de uma comissão

caracterizada pela violência, a um ponto em que já não se trata de uma estratégia adaptativa de proteção da autoestima ameaçada. Para estes alunos, parece estar instalada uma auto-percepção de incapacidade face à escola, a par de um baixo sentimento global de valor próprio”. SENOS, Jorge; DINIZ, Teresa. Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Aná. Psicológica*, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 267-276, jun. 1998. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311998000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 2 dez. 2017.

⁴⁹ Lembrando que para o Âncora todos são considerados educadores. Optou-se aqui pela separação pois ela se configurará assim na reunião que será descrita.

de avaliação (QUEVEDO, 2014), mas debatido em assembleia. Para ser educador no Âncora, é preciso que o mesmo atenda a um perfil específico, determinado em seu regimento e carta de princípios. E são nessas reuniões que são tomadas as decisões.

A reunião foi realizada no espaço da Iniciação, com os participantes sentados em círculo. Percebi a presença de dois diretores no espaço, uma delas, Regina Steurer, arquiteta e viúva do fundador Walter Steurer, ao seu lado, Walter Teixeira, atual diretor presidente. Apesar de ser um associado e diretor presidente, as funções na assembleia são divididas conforme o estatuto: o presidente eleito assume sua posição e é um dos educadores.

A pauta, sempre decidida coletivamente, seguindo as deliberações da última reunião e organizada por sistema de correio eletrônico, versava sobre a questão financeira. Um tom de cobrança no ar surge quando a comissão que visava buscar formas novas de arrecadação começa a expor suas ações. Essa comissão conta com dois educadores e o diretor presidente.

Depois da exposição das ações, os questionamentos surgem sobre sua eficácia. O motivo de tal cobrança: a proposta que seria votada era a do enxugamento da folha de pagamento, algo defendido pelo presidente e alguns funcionários, em especial os que compõem a secretaria. Caso não houvesse a redução da folha de pagamento, a escola fecharia em três meses.

Além dessa redução, foram sugeridas pelo presidente mais duas ações: a cobrança de mensalidade daqueles que poderiam pagar, além da busca de novas parcerias (essa última, todos de acordo). Houve um protesto muito grande dos educadores, que disseram que já havia a cobrança de um valor simbólico para as famílias que poderiam pagar (algo em torno de cinquenta reais, o que foi considerado como "risível" pelo diretor presidente).

Com o debate se acalorando, o diretor presidente colocou-se contra a forma assembleia, da forma como é montada, uma vez que poucos têm a palavra e que os funcionários mais humildes se sentiam intimidados a dar sua opinião. Nesse momento, ele se referiu a mim, dizendo que iria encaminhar uma pesquisa interna que revelava essa opinião.

A resistência ao dispositivo democrático é comum nessas situações, em especial quando subverte uma lógica hierárquica, vertical. Educadores colocam suas opiniões e se posicionam contrariamente a medidas que vão contra aos seus princípios, mesmo que a lógica econômica se contraponha a eles - lógica essa defendida pelo diretor presidente. Alguns funcionários, por sua vez, concordam com tal lógica, temendo perderem o emprego e, principalmente, o fim do projeto.

Os educadores cobram as medidas necessárias para ampliar a arrecadação de doações. Isso implica não apenas em uma crítica à direção da entidade, mas também aos demais educadores que trabalham nessa função. O clima de tensão fica mais acirrado quando um educador se contrapõe

à fala de uma funcionária que aponta os dados negativos das planilhas contábeis e, assim, favoráveis às medidas sugeridas pelo diretor presidente. No momento em que o educador a critica e ela quer debater, o educador não lhe cede a palavra - ratificado pelo presidente da assembleia - o que gera um mal estar muito grande e uma revolta por parte de alguns funcionários.

O conflito, ao final, resulta em uma saída da funcionária durante a assembleia e uma reprimenda ao educador, após o seu final. Essa reprimenda teve como base o princípio da afetividade, considerada "postura basilar, o que evita a crítica ofensiva, a ajuda humilhante e a orientação depreciativa" (PROJETO ÂNCORA, 2012b). Uma educadora comentou: "ela estava nervosa, precisava falar, e você não foi solidário ao outro, nesse momento". O educador comentou, em outra entrevista, que essa situação era normal em discussões.

Na assembleia também estiveram presentes a mãe de um aluno que comentou sobre as desavenças que ocorriam entre eles , afirmando que o grupo era fragmentado e não unido. Por um lado, essa visão corroborou com o que diretor presidente havia falado, ou seja, que a maioria não estava satisfeita com esse tipo de assembleia. A outra posição a respeito é a de que os conflitos sempre existirão e que é preciso criar fóruns para estes sejam colocados, e não criar desvios de modo a deixá-los latentes. O conflito, quando colocado em uma posição desse tipo, provoca situações de estranhamento, mas não proporciona um momento para sua realização, para o choque aberto que pode proporcionar o diálogo e sua resolução.

No caso, é a existência do conflito, por exemplo, que pode ser responsável pela ratificação do compromisso estabelecido por todos os educadores (tutores e funcionários) em relação a educação

não temos ilusões: tais quais os educandos, também somos em constante construção e movimento. Temos, por isso, que estar atentos a nós mesmos e aos nossos colegas, acolher e amparar sempre que alguém precisar, com humildade e carinho (PROJETO ÂNCORA, 2012b).

Além da assembleia da Escola, existe o Conselho de Projetos, dedicado ao debate sobre os projetos de pesquisa e a discussão sobre currículo. Além disso, questões sobre a aprendizagem das crianças são colocadas de forma que a troca de experiências engrandeça o trabalho.

Tanto na assembleia da Escola quanto no Conselho de Projetos, busca-se a realização de uma avaliação do trabalho e dos dispositivos criados para sua execução. Assim objetiva-se a autoavaliação, apurar a atividade formativa e o clima moral da escola:

Quer dizer, uma maneira de avaliar o nível de autonomia e de participação que permeia os critérios e as práticas educativas da instituição. (...) em que medida se alcançam as finalidades desejadas em relação à participação e à autonomia dos membros da comunidade escolar. (...) Nesse processo, adquirem-se as informações a respeito da escola que não são evidentes e que no dia-a-dia tende a ser invisível. (...) Trata-se, de certa maneira de ver a distância entre o que se pretende e o que realmente sucede. (PUIG, 2002, p.112-113).

A outra forma de tomada de decisão coletiva é a assembleia de Pais e Responsáveis. Tiveram início em 2013, no ano seguinte do início das atividades da escola, buscando a participação dos pais no auxílio às atividades educativas. A assembleia estabeleceu uma comissão de pais que podem participar da assembleia da Escola (embora esteja aberta a todos) e do Conselho de Projetos.

Uma das questões que marcou a Assembleia de pais, em seu início, diz respeito ao currículo e à forma de aprendizagem. "Ninguém entendia como as crianças aprendiam. E havia a preocupação com o futuro: como elas continuarão seus estudos, ao saírem daqui?", contou um pai de aluno - que no momento era também funcionário da escola. Houve muita contestação, por parte dos pais, à forma de trabalho do Âncora,. Situações como alfabetização e sua relação com a idade da criança, por exemplo, representaram um grande problema para essa compreensão.

Depois de diversas reuniões, muitos pais continuaram com seus filhos na escola e outros tantos preferiram abandoná-la. A confiança dos pais também foi conquistada depois de diversos embates e por meio da palavra, da mesma forma que ocorre em outros fóruns de debate propostos pela escola.

5.4 AUTONOMIA E FUTURO.

"Se eu gosto de futebol e quiser estudar sobre futebol, não vai me ajudar no vestibular"

(Fala de um aluno em assembleia)

Como mencionado anteriormente, as crianças são divididas em três níveis: iniciação, desenvolvimento e aprofundamento.

As crianças no desenvolvimento possuem incorporados os cinco valores desejados pela comunidade Âncora. Elas são capazes de apontar as regras de convivência a qualquer pesquisador ou visitante. Mais do que isso, já são capazes de elaborar o seu roteiro de estudos e de cumpri-lo sozinhas. O apoio do tutor continua existindo, validando os roteiros e debatendo com os educandos. Não é um "abandono" dos alunos à própria sorte.

Conforme apontado no capítulo anterior, a educação democrática não parte de uma ideia libertária, à medida que são criadas situações e mecanismos visando proporcionar situações de aprendizagem às crianças. Existem diversos dispositivos no Âncora criados para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia. Talvez uma das questões mais importantes seja a criação do vínculo da criança com o futuro, um vínculo, efetivamente, de responsabilidade.

Em diversas situações, debates são inseridos na programação da semana visando levar a criança para além dos muros da "cidade educativa". Presenciou-se debates sobre o *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, por

exemplo, além da participação em manifestações contra a corrupção e contra o mesmo impedimento.

A questão do próprio futuro das crianças também resultou em um grande debate sobre o vestibular. O Âncora passou a ter Ensino Médio e os estudantes sentiram necessidade de debater temas relativos à essa fase dos estudos.

No debate, um dos temas colocado foi com relação aos conteúdos necessários para concorrer às vagas via vestibular. Houve uma palestra com membros de movimentos sociais (no caso, a Rede Emancipa⁵⁰) que promovem cursinhos populares e também o debate organizado pré-assembly. Essa preocupação começou com uma demanda dos próprios alunos, construída em forma de reflexão proposta pelo GR de assembly:

⁵⁰ "A Rede Emancipa é um movimento social de educação popular que desde 2007 constrói um importante trabalho voltado à educação de jovens de escolas públicas. O principal foco de atuação da Rede Emancipa tem sido a organização de cursinhos populares pré-universitários para atender à demanda represada dos estudantes de escolas públicas pelo acesso ao ensino superior em geral, e às universidades públicas em particular. Nos cursinhos, além de refletir sobre o conteúdo exigido pelos vestibulares de uma maneira que esteja de acordo com o contexto vivido pelos estudantes, também é priorizada a educação transformadora que ofereça o máximo de instrumentos para que estes pensem as suas realidades de maneira crítica e emancipadora. Construímos um projeto político-pedagógico que vai além do ensino para o vestibular, que possibilite à juventude um espaço inovador de debate, criação e recriação do saber acerca do mundo e da vida. Nesse projeto se engajam estudantes universitários, secundaristas, professores do ensino básico, professores e estudantes da Rede Emancipa, família, associação de bairro, comunidade e todos que queiram construir outro futuro" Rede Emancipa: disponível em <<<http://redeemancipa.org.br/institucional/quem-somos/>>> Acesso em 17/03/2017.

O que foi dado de resposta [reflexão sobre o que eles têm estudado no Âncora] foi: “a gente tem medo”; “tem muita gente insegura”; “existem várias cobranças por parte de nós mesmos e da família”; “a gente precisa estudar coisas que são do nosso ano”; “a gente precisa fazer vestibular”. Sobre essas respostas, vamos refletir melhor (ATA DE ASSEMBLEIA, 17 de março de 2017).

A discussão sobre o medo de novos desafios entrou nos debates anteriores e também na assembleia. Quer dizer: o sentimento é comum a todos que estão nessa idade ou que já se preocupam com o ensino superior. Mas não deve ser escondido ou mantido na esfera íntima, deve ser compartilhado (se os mesmos assim quiserem), buscando apoio no outro, evocando a solidariedade, um dos valores fundamentais defendidos.

Compreender o que é o vestibular passou então por entendê-lo a partir de uma visão política. Tal assunto foi debatido na assembleia e nos grupos de reflexão anteriores a ela como um filtro sócio-econômico, ou seja, este não define mérito, mas sim impede que as classes mais baixas tenham acesso ao ensino superior. Após essa discussão, os alunos do GR de assembleia expuseram o resultado de suas pesquisas sobre os programas governamentais de acesso à universidade pública (FIES, PROUNI⁵¹) e também ao sistema de cotas para negros, pardos, afrodescendentes e oriundos da escola pública.

⁵¹ FIES é o programa de financiamento para o Ensino Superior. O Prouni é um programa de concessão de bolsas parciais ou integrais para estudantes oriundos da escola pública ou com baixa renda.

ARGUMENTOS CONTRA

Constitucionalidade As cotas ferem o princípio constitucional de que todos são iguais perante a lei.

Subjetividade No caso das cotas para negros e índios, não existe meio científico para comprovar a origem racial de uma pessoa. No Brasil, 90% da população tem ancestrais negros ou índios.

Qualidade A entrada de alunos despreparados, que não passariam no vestibular, fará cair o nível do ensino nas universidades públicas.

Inutilidade Cotas não resolvem o problema mais grave da educação brasileira, que é a má qualidade das escolas. Em vez de criar artifícios, é preciso melhorar o ensino básico, para que o aluno chegue à universidade por mérito.

ARGUMENTOS A FAVOR

Constitucionalidade O Brasil já trata negros de forma desigual ao não oferecer a eles a mesmas oportunidades. As cotas trariam a justiça.

Injustiça Pobres e negros não têm oportunidades de ascensão. As cotas podem reduzir essa diferença histórica. Só 2,5% dos negros chegam à universidade, contra 7% dos brancos.

Qualidade Comparações de notas entre estudantes cotistas e não-cotistas nas universidades estaduais do Rio e da Bahia não mostraram diferença de desempenho

Inutilidade As cotas não eliminam nem excluem uma reforma no ensino. O governo poderia fazer ambos, simultaneamente. O importante é fixar as cotas agora, para estancar imediatamente a desigualdade.

Quadro 1: Argumentos a favor e contra o sistema de cotas, segundo a opinião dos alunos. Fonte: Ata de Assembleia dos Alunos da Escola Projeto Âncora, 4/04/2017.

O debate proposto caminhou pela discussão das cotas e também da relação entre os programas FIES e PROUNI com o “quadro de privatização da educação superior”, com “a disseminação de um ensino precarizado” e com objetivo das escolas particulares não ser “realmente ensinar” (ATA DE ASSEMBLEIA, 04/04/2017).

Refletir sobre o projeto de mundo no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação. A diferença que existe entre preparar-se para mudar uma ordem político-cultural geradora de excessivas desigualdades, que trazem pobreza e sofrimento, e preparar-se para competir no mercado de trabalho é enorme. Trata-se de dois mundos completamente distintos. No momento em que uma pessoa se torna estudante para entrar na competição profissional, ela faz de sua vida estudantil um processo de preparação para participar num âmbito de relações que se define pela negação do outro, sob o

eufemismo: mercado da livre e sadia competição (ATA DE ASSEMBLEIA, 04/04/2017).

Não houve retorno ao assunto nas assembleias seguintes, apesar dos encaminhamentos: ampliar a discussão sobre meritocracia, para que se forma um profissional, programas do governo para acesso à Universidade, que educação e que mundo queremos. Nada mais amplo, não admiramos-me admirei pela não continuidade naquele momento (embora o assunto seja parte de várias outras discussões em diversas situações). Outro encaminhamento é a ampliação da procura por profissionais “especialistas”, aqueles que darão um suporte maior para conteúdos “de vestibular” a serem trabalhados individualmente nos roteiros de estudo e também em grupos de estudo.

O que se percebe nas assembleias é um duplo movimento: de um lado, a procura por soluções práticas, que deem aos alunos a percepção de que houve um encaminhamento para o problema. Por outro lado, enriquece-se o repertório dos alunos e sua capacidade de avaliação das situações de conflito quando são oferecidas oportunidades para que percebam que os problemas possuem várias possibilidades de encaminhamento (ARAÚJO, 2015, pos.885).

Outro exemplo diz respeito às discussões sobre o sumiço de objetos na escola. Dentre as medidas propostas em assembleia, estavam desde a exigência de que a pessoa pense bem antes de reclamar algum objeto, até chamar a polícia - algo que foi debatido e relativizado dentro dos valores da Escola, uma vez que a função da polícia se resume a “buscar culpados” (ATA DA ASSEMBLEIA, 14/5/2017).

Foram apresentadas propostas de reflexão sobre o consumismo, formas de ajuda a quem perdeu o objeto e a quem o roubou. Como medidas imediatas, falar com os responsáveis de quem teve o objeto roubado e também reunir todos no circo para conversar sobre o suposto roubo, "parando a escola". Além dessas medidas, o incentivo para que a questão do furto e reflexões sobre o consumismo façam parte das rodas cotidianas de conversa. Dessa forma, o problema coletivo foi abordado a partir de vários aspectos,, de uma resolução imediata para um debate mais amplo, sempre no sentido de se obter conhecimento sobre o assunto.

Incentivar que percorram os diversos caminhos, sem um pré-julgamento sobre qual é o melhor, ajudará membros do grupo a perceber como a complexidade das relações humanas permite diferentes formas de aproximação e que as soluções simplistas geralmente não dão conta da realidade (ARAÚJO, 2015, pos. 890).

Todos os problemas colocados em Assembleia, em rodas de conversa, ou nos GR, têm a preocupação com a perenidade da medida, pensando do ponto de vista formativo individual, mas, principalmente, visando ao porvir na coletividade. Percebe-se que a ideia de mudar o mundo, de buscar o ideal que se deseja, baseado nos valores socialmente desejáveis dessa comunidade (PUIG, 2002; ARAÚJO, 2015). Como apresentei acima, contradições são inerentes a esse processo que visa à transformação social.

Como exemplo dessas contradições temos o caso da questão da partilha de materiais didáticos: não há material individual. No começo, houve um estranhamento de

minha parte, quando a educadora que foi minha tutora no processo de pesquisa afirmou que eu deveria usar o material de todos, pois meu material pessoal deveria ser emprestado caso uma criança solicitasse.

Todos os materiais de trabalho são coletivos, como lápis, canetas, livros, computadores. Apenas os cadernos são individuais. Desta forma, todos os materiais precisam ser utilizados e preservados por todos para que todos possam realizar suas atividades com os recursos necessários (SAMPAIO, p.104, 2018).

Percebe-se, então, que a Escola Projeto Âncora, vista aqui como uma escola democrática, constitui-se como uma instituição preocupada com a inserção dos educandos em um mundo de conhecimentos, símbolos e práticas vinculadas a uma tradição que necessita ser transmitida aos alunos, na forma de um currículo e através do trabalho de educadores que buscam construir situações para que essa transmissão se efetive. Ao mesmo tempo, vincula-se à construção de um saber, de uma utopia que tem como finalidade a transformação da realidade, na construção de um futuro comum que visa à redução das desigualdades. Assim, a escola se inscreve na forma que colocou Hannah Arendt, entre o passado e o futuro:

em Arendt, a preocupação com a durabilidade do mundo público admite rupturas e assume a fragilidade como marca do mundo humano. Por ser produto do engenho humano e de sua capacidade de fabricação e instituição, o mundo comum está sempre e "irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo" (Arendt, 2006, p. 189, tradução do autor). Durabilidade e ruptura não se excluem; antes se

complementam. Só num mundo dotado de durabilidade pública - um mundo que acolhe em seu seio os novos, que os transforma em herdeiros autorizados de seu passado e agentes responsáveis por seu futuro - é possível instituir o novo (CARVALHO, 2013, p.64).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse percurso de pesquisa, entende-se que pode-se considerar a Escola Projeto Âncora como uma Escola Democrática, na medida em que ela segue como fundamento de suas práticas a democracia como o principal valor, não apenas inscrito em seu projeto pedagógico, mas como parte das práticas diárias, constituindo em um ambiente em que a mesma é valorizada. Esses valores estão intimamente relacionados aos Direitos Humanos e, mais do que isso, à formação do espírito crítico, da iniciativa, da responsabilidade, da liberdade e autonomia (PUIG, 2000, p.30). Entende-se assim que ela se vincula a um projeto democrático que não se configura com o modelo libertário e a não diretividade, mas em um projeto pedagógico que levou a questão da autonomia para o currículo, através da aprendizagem por projetos.

Todos os dispositivos implantados pela escola tem como finalidade o cultivo do debate e da resolução de conflitos por meio do diálogo. Não existem medidas que visem a exclusão ou castigo do aluno, mas sobretudo a auto-reflexão que, por sua vez, gerará a autoregulação das ações, uma vez que não se busca também medidas de vigilância ou privação da liberdade. Tudo isso com um trabalho planejado pelos educadores, da forma mais individualizada possível.

Ao mesmo tempo, consideramos necessários alguns acertos na metodologia de aplicação das assembleias escolares, principal fórum de participação de alunos. Acreditamos que o modelo dos grupos de responsabilidade seja uma forma interessante de adaptação ao que se entende

por Assembleia de Classe, conforme aponta Araújo (2015). Pela ausência da classificação em faixas etárias, perde-se um pouco a reunião de elementos com a mesma faixa etária e algumas características comuns, em termos de interesses pessoais. Contudo, é uma forma de engajamento e de viabilização da assembleia interessante.

O fato das assembleias não acontecerem de modo constante também é algo que necessitaria ser revisto. Confiar que os problemas mais imediatos precisam ser resolvidos a curto prazo é algo essencial para o educando acreditar no processo e para que o mesmo prospere.

Outra questão que preocupa é a utilização da Assembleia como palco para o debate de problemas que extrapolam os muros da escola. Evidentemente que não estamos propondo que tais questões não sejam discutidas. Porém devem existir - e já existem - dispositivos para o debate de tais assuntos que, eventualmente, poderia ser a assembleia, desde que não se perca a perspectiva de resolução dos problemas imediatos e cotidianos de todos.

A partir do momento que não se acredita nas Assembleias, a participação se torna menor e seu descrédito aumenta. E pensando na questão do crédito depositado em sua capacidade de resolver conflitos e problemas comuns, todos os educadores deveriam participar. Hoje, sua participação é facultativa.

Do ponto de vista do equilíbrio entre assimetria funcional e simetria democrática, constata-se que esta existe, o que impossibilita sua caracterização como escola libertária. Porém acredita-se que alguns aspectos a esse respeito exigem atenção, como a pretensa ideia de que os alunos ao atingir o nível do aprofundamento, poderiam

participar de discussões como as que definem os níveis salariais dos professores. Acredita-se que esse ponto se feriria essa assimetria funcional. Os assuntos tratados nas assembleias escolares/classe são aqueles relativos à convivência em grupo ou à resolução de problemas comuns aos estudantes,

Os valores defendidos pela escola estão em acordo com os apontados aqui como democráticos. Mais do que isso: percebe-se o esforço para se construir um ambiente em que os valores defendidos se apresentem em todos os momentos. Os valores socialmente desejáveis são:

valores que tenham vínculos com a liberdade, a autonomia, o espírito crítico, da iniciativa e da responsabilidade. Ao mesmo tempo, uma escola democrática se apoiará também em valores como a cooperação e a solidariedade, o espírito de grupo e a tolerância. Finalmente, uma terceira linha de valores estará constituída por valores procedimentais, como o diálogo e a auto-regulação (PUIG, 2000, p. 30)

Ao analisarmos a Escola Projeto Âncora, percebemos que a mesma é calcada nesses valores mencionados. Todos os dispositivos e procedimentos têm como função a implementação desses valores.

Na Escola Projeto Âncora, todas as ações são vinculadas a uma ideia de comunidade. Ou seja: a escola torna-se um espaço comum em que todos têm responsabilidade sobre o que nele acontece. Ao mesmo tempo, todos os alunos se constituem, como membros dessa comunidade, em seres atuantes e políticos, pois a única forma de resolver conflitos entre seus membros é o diálogo, sempre elevando

o papel da afetividade sobre as relações . Assim, muito embora o individual tenha espaço nesse processo, ele sempre se referencia à configuração de práticas coletivas, que proporcionam, sobre a atitude individual, a vivência da cooperação, coatividade, coobrigação e reciprocidade. Todos possuem responsabilidade com o grupo e com a instituição, com a sociedade.

A democracia como sistema político se traduz, como apontamos acima, em ideologia e em libertação. Ideologia, à medida que se torna falácia, fundamento para a manutenção de injustiças e do poder dos poderosos sobre os menos favorecidos; libertação, à medida que possibilita conquistas ao ser humano, como a incorporação dos direitos humanos, como liberdade de expressão, de voto, de associação. Hoje, podemos dizer que a democracia enfrenta novos desafios, como o desinteresse pela participação política, resultante, entre outras coisas, do papel cada vez maior de consumidor que o indivíduo tem em relação à sociedade; ou ainda, com a crescente contradição entre a liberdade dos indivíduos em se manifestar e a crescente repressão à essa expressão, uma vez que o Estado encontra-se cada vez mais "imune" ao poder popular, tamanho é seu comprometimento com os interesses das grandes corporações (RANCIÉRE, 2014).

Ao mesmo tempo, entendemos que a democracia deva ser entendida em seu momento atual como um conjunto de valores necessários para a convivência com o outro nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: igualdade de direitos e deveres, respeitando-se a diversidade e o direito à expressão do pensamento

divergente e contraditório (ARAÚJO, 2015). A Democracia deve ser vista, além disso, como a recuperação da política, ou seja, da possibilidade de se utilizar da palavra, efetivamente, para se debater em sociedade os problemas cotidianos, de modo a agir sobre sua resolução.

A partir do momento em que as relações democráticas são substituídas por um modelo de consumo, no qual delega-se a terceiros o futuro, sem nenhuma possibilidade de atuação, o lugar da política nessa sociedade não mais importará, pois ela mesma virou um objeto alienado.

O trabalho escolar, por ser instituído pela sociedade e se relacionar à sua reprodução, deve ser visto como um passo duplo que envolve a continuidade da sociedade, nos termos dados pela tradição, e também desejo de mudança, ruptura e libertação (utopia). A utopia, no caso, é a construção de uma sociedade democrática, que almeje ter a democracia como um valor fundamental (e universal).

Essa concepção de democracia como um valor inclui, como apontado acima, a participação nas instâncias de poder, ainda que esteja organizado em um sistema de representações. Ao recuperar a participação constante na organização dos espaços comuns de convivência, ao propor a reflexão constante, em grupo, sobre tudo aquilo que atinge a todos, a escola está formando indivíduos que, como aponta Renato Janine Ribeiro, vejam a política como algo a se desejar, e não a se repelir ou se alienar (RIBEIRO, 2013).

Assim, a democracia como valor socialmente desejável, fundamentado pela dignidade humana e os Direitos humanos, é produto de lutas para que esta se tornasse uma conquista e se efetivasse para pobres, mulheres, analfabetos passaram a ter o direito ao voto e também a liberdade de organização, de opinião etc. Viver democraticamente implicaria, assim, em um conjunto de habilidades e em um tipo de personalidade para atuação em sociedade.

A questão remete aqui a algo mais profundo: é possível ensinar a democracia?

A convicção de que uma verdadeira democracia exige o desenvolvimento prévio de certos traços de personalidade em seus cidadãos - além de questionável do próprio ponto de vista da lógica democrática que se auto institui e se fortalece na exata medida em que rejeita pré-requisitos como condição de participação na vida pública - esbarra em paradoxos insolúveis: se a democracia exige a formação prévia de cidadãos dotados de qualidades democráticas, como poderá uma sociedade não democrática desenvolver instituições formativas capazes de empreender tal tarefa? (CARVALHO, p.94).

Entende-se o dilema aqui colocado, no qual a universalidade dos ideais democráticos deveria garantir ao outro a fácil adesão ao sistema. Mas, como aponta ARAÚJO (2015), é importante que uma educação baseada nesses valores faça parte da vida dos jovens tornando possível que os estudantes "possam assumir princípios éticos, exercitados em um processo formativo", calcados tanto nos valores socialmente desejáveis quanto na autonomia moral (ARAÚJO, 2015).

O funcionamento da escola, seus princípios e dispositivos tornam-na vinculada à ideia de escola democrática, ou seja, instituição que respeita “um bom equilíbrio no jogo da assimetria funcional e da simetria democrática” (PUIG, 2000, p.26), que compreende o sentido da equidade e dos valores democráticos na vida escolar (ARAÚJO, 2015). Os educadores são tutores ativos no processo de aprendizagem dos alunos, participando da construção dos currículos individuais que, apesar disso, mantém relações como currículo estabelecido pelas instituições oficiais. Tal ligação não torna essa escola um projeto de individualidades, mas um projeto de construção de singularidades democráticas.

Como toda instituição, contradições aparecem, e é bom que existam e aflorem. Embora deseje-se um grau máximo de autonomia por parte dos jovens, acreditamos que o caráter de perenidade da instituição exija que certos assuntos não sejam de domínio dos estudantes, como salários e particularidades da gestão. Os estudantes passam pela instituição e, por mais que deixem marcas, quem deverá dar continuidade a ela são seus educadores. Essa é a chamada assimetria das relações: somos livres em nossos direitos e deveres, mas desiguais em nossos papéis. Essa é a dimensão da equidade: somos diferentes, mas respeita-se essa diferença quanto a direitos e deveres.

As assembleias escolares no Projeto Âncora necessitam, em nossa opinião, de intervenções e mudanças. Ressalvamos que a ideia de se trazer um sistema de representação pode trazer o perigo de produzir uma “casta” de praticantes da política em si, aqueles a quem delegam-

se as decisões sobre o espaço comum. Esse é o risco maior da representação, nos termos do Grêmio Escolar: o descolamento do político da vida de todos a separação no cotidiano entre a apropriação dos espaços, dada pela possibilidade de gestão comum desses espaços, e de; circunscrevê-lo à decisão de uma minoria.

No modelo em que nos baseamos como base crítica, a representatividade existe após a ampla participação de todos em assembleias localizadas. É preciso sempre dar atenção para avaliar se as propostas de transformação na escola são factíveis do ponto de vista operacional.

A representação dá margem, em certas situações, para uma tomada de decisão mais rápida, sugerindo até mesmo a possibilidade de proporcionar maior reflexão e produção de conhecimento sobre as decisões tomadas, uma vez que é possível haver o espaço entre as mesmas; a distância entre o tempo da decisão, sua aplicação e concretização na vida cotidiana e seus impactos. A rotatividade de representantes deve ser grande, de modo que mais alunos possam participar e experimentar a participação.

O dilema aqui parece ser grande: opta-se por um sistema que atraia os jovens e possibilite mudanças concretas mais rapidamente, sem cortar a participação e a possibilidade de atuar concretamente na comunidade escolar? Ou trata-se da manutenção de um sistema que possibilite que todos vivenciem o debate e a decisão na pele, ainda que as idas e vindas, os processos lentos e demorados, reflitam melhor sobre o que é um processo em

que todos tem a palavra para decidir, sem imposição de uma minoria?

Uma das possibilidades de resolução desse conflito estrutural é pensar a relação com o processo democrático real. Se o objetivo é ter uma escola que se preocupa com a transformação social e cultural da comunidade, não seria desejável a aproximação do modelo democrático da escola com o modelo dominante nas esferas institucionais?

A representação pode trazer aos alunos a possibilidade de os encaminhamentos serem melhor resolvidos e dos mesmos terem soluções palpáveis. O sistema em que todos participam, as reuniões pré-assembly devem continuar, pois o debate, a visualização de múltiplas soluções possíveis e o estudo coletivo sobre temas do cotidiano ampliam a visão de mundo e as habilidades de interação social em situações de conflito.

Um dos aspectos de maior sucesso na Escola Projeto Âncora é o uso da tecnologia na divulgação de informações internamente. Através de uma plataforma, todas as atas de reuniões ficam disponíveis a todos os educadores, (algumas também aos alunos e pais) de modo que todos possam refletir sobre os assuntos comuns e também que contribuam para se traçar planos de intervenção sobre os alunos, solidariamente. Não adianta defender a solidariedade como um valor se ele não for praticado pelos educadores.

Concordamos que não é possível e nem desejável a transformação da escola num microcosmo do mundo real, nem em um laboratório para a transformação social. Mas é

necessária sua vinculação a valores democráticos, rompendo a ideia de democracia como ideologia, como produto, como algo impossível, em favor de uma perspectiva que recupere a política como possibilidade de atuação na transformação da vida e, principalmente, em torno da recuperação da compreensão da vida em sociedade como vida em comunidade. Na vida em comunidade, todos possuem um vínculo histórico e responsabilidade na conservação da mesma e na construção de um futuro (comum).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Tempo livre. In: **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. Tradução de Maria Helena Ruschel. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- ALTOÉ, S (org). **René Lourau : Analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- APPLE, M. J.; BEANE, J. A (org.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- APPLETON, M. **Summerhill: Uma infância com liberdade**, São Paulo: Editora Summus, 2017.
- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. IN _____ . **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 11.ed. São Paulo: Summus, 1996, pp.39-56.
- _____. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In Aquino, J. G. **Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 4.ed. São Paulo: Summus, 1999, pp.131-155.
- ARAÚJO, U. F. Escola, Democracia e a formação de personalidades morais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26 n.2, p. 91-107, 2000.
- _____. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Revista Online Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v. v.2 n.2, p. 1-12, fevereiro 2001.
- _____. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 31-48.
- ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. **Educação e Valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.
- _____. O processo de construção de escolas democráticas. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v.1, n.1, ago/dez 2012, pp. 79-86.

_____. **Autogestão na Sala de Aula: as Assembleias Escolares**. São Paulo: Editora Summus, 2015, 1ed.

_____. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. Revista **Educação e Pesquisa** (FEUSP). São Paulo, v. 26, n.2, pp.91-107.

_____. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Autoridade e Autonomia na escola**: Alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Editora Summus, 1999. p. 31-48.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Editora Florense Universitária, 8ª edição, 1997.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BARTHES, R. **Aula**: Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, 14 ed., tradução e posfácio de Leyla Perrone Moisés, São Paulo: Editora Cultrix, 7 de janeiro de 1977.

BERALDI, S. A. **Dewey**: a educação como instrumento para a democracia. São Paulo: s.n., 2013. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <[http:// www.teses.usp. br](http://www.teses.usp.br)>. Acesso em setembro de 2017.

BLEGER, J. **Temas de psicologia: entrevista e grupos**, 2 ed., tradução Rita Maria M. de Maraes, revisão Luis Lorenzo Rivera, São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASILINO, L., GODOY, R., NAVARRO, C. **Manifestações 2013**. Le Monde Diplomatique Brasil, 12/07/2013.

CARDOSO, C. A escola (re)inventada. **Revista Carta Educação**. São Paulo: 8/10/2013. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/a-escola-reinventada/>>. Acesso em setembro 2016.

CARUSO, F. **O lado obscuro da ponte**. Folha de São Paulo, São Paulo, 07 março 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb0703201101.htm>>. Acesso em: outubro de 2016.

CARVALHO, J. S. F. **Educação: uma herança sem testamento**. 2013. Tese (Livre Docência em Filosofia da educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-04032015-143155/>>. Acesso em setembro 2016.

CASTORIADIS, C. A pólis grega e a criação da Democracia. In **Encruzilhadas do Labirinto II: Os domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, pp. 277-323.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, Braga, 16, 2003. p.221-236.

CLINTON, B. A democracia como valor universal. Discurso proferido na inauguração do instituto iFHC, 2004. Disponível em: <<https://medium.com/funda%C3%A7%C3%A3o-ifhc/a-democracia-como-valor-universal-cdcbb6260ce3>>. Acesso em outubro 2016;

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

COULANGES, F. **Regras do governo democrático - Exemplo da democracia ateniense**, In: A Cidade Antiga, Lisboa: Clássica Editora, 1988, Capítulo XI, Livro IV, p. 402-410. Disponível em <<http://bocc.ubi.pt/~fidalgo/retorica/coulanges-atenas.pdf>> Acesso em setembro de 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. São Paulo: Ciências Humanas, p. 68, 1980

DAHL, R. A. **Sobre a democracia**. Tradução de Beatriz Sidou, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 230 p.

DARDOT, P., LAVAL, C. Propriedade, apropriação social e instituição do comum. Tradução de Naira Pinheiro dos Santos, São Paulo: **Revista de Sociologia Tempo Social**, da USP, v. 27, n. 1, 2015.

DEBORD, Guy. Perspectivas de modificações conscientes na vida cotidiana". in JACQUES, P.B. (org) Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade. Paola Berenstein Jacques (Org.). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 143-152, 2003.

DELORENZO, A.; ROVAI, R. Entrevista com José Pacheco, da Escola da Ponte: O professor deve ser um mediador de conhecimentos. São Paulo: **Revista Fórum**, Disponível em <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/07/entrevista-com-jose-pacheco-da-escola-da-ponte-o-professor-deve-ser-um-mediador-de-conhecimentos/>>. Acesso em novembro 2013.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959, 3ªed, pp. 87-120.

DIAS, Rodolfo Palazzo. Bob Jessop e a abordagem relacional-estratégica. **Cadernos Cemarx**, n. 6, 2013.

EMEF CAMPOS SALES. Roteiro de estudos e a reorganização do tempo e do espaço. **Website da EMEF Campos Sales**. São Paulo, 02/02/09. Disponível em <<https://campossalles.wordpress.com/roteiro-de-estudo-e-a-reorganizacao-do-tempo-e-do-espaco/>>, acesso em abril de 2016.

FINLEY, M. **Democracia Antiga e Moderna**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.

FRAGA, A. M. A. As Nuvens: **A crítica de Aristófanes à democracia ateniense**. In: VI Congresso De Letras / I Seminário De Educação e Linguagem/ I Simpósio Brasil-Argentina, 2007, Anais do ... Congresso de Letras (UNEC. CD-Rom). Caratinga-MG: Editora FUNEC, 2007. v. 1. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/view/293/369>> Acesso em dezembro 2016.

FRANÇA, S. A. M. Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens. In: AQUINO, J. G. (Org.). Autoridade e autonomia na escola. São Paulo: Editora Summus, 1999. P. 155 a 167.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Editora: Martins Fontes, 2004, 153p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **À Sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015, pp. 256.

GARCIA, Walter. (Org.) **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976.

GIORGI, A. V. **Pó, polvo, povo: arqueologias da monstruosidade**. ARS (São Paulo), São Paulo, v. 14, n. 27, p. 107-122, jun. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202016000100107&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em agosto 2017.

HABERMAS, J. **Três modelos normativos de democracia**. Traduções de Gabriel Cohn e Álvaro de Vita, São Paulo: Editora Lua Nova, n. 36, p. 39-53, 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451995000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em março 2016.

HARVEY, D. **Condição Pós Moderna**, São Paulo: Editora Loyola, 1994, 349 p.

HESS, R. **Produzir sua obra: O momento da tese**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

HESS, R., WEIGEND, G. **A Escrita Implicada**. Revista Reflexões e Debates, São Paulo: Universidade Metodista de 2006, pp. 14-25.

HOBSBAWM, E.J. **Tempos interessantes: uma vida no século XX**, São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2002, 482 p.

DEBORD, G.; NIEUWENHUIS, C.. Declaración de Amsterdam. In **INTERNACIONAL SITUACIONISTA. Vol. I: La realización del arte: Textos de Internationale Situationniste #s. 1-6 (1958-61)**. Madrid, Literatura Gris, 1999.

ÍNDICE, DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: IDEB 2011**. Brasília, DF: MEC, 2011.

JORNAL D'AQUI. **Ôkupa Âncora: compartilhando riquezas**. Junho de 2016. Disponível em: <<http://jornaldaqui.com.br/okupa-ancora-compartilhando-riquezas/>>, acesso em 10/10/ 2017.

LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do infantil, a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

LA TAILLE, Y. D. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. D. **Uma interpretação psicológica dos limites do domínio moral: os sentidos da restrição e da superação**. Educar, Curitiba, v. n.19, p. 23-37, 2002.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. 5a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEFEBVRE, H. **Posição: contra os tecnocratas**. São Paulo: Nova crítica, 1969.

LOURAU, R. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LÖWY, M. **As Aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen**. São Paulo: Cortêz, 1994.

MACEDO, R. S. A. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 157p.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: Marquezine, M.C.; Almeida, M. A.; Omote, S. (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. 10p.

MARTINS, A. M. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, p. 207-232, março 2002.

MARX, K. Glosas críticas marginais ao artigo: O Rei da Prússia e a Reforma Social de um Prussiano. Tradução de Ivo Tonet. **Revista Praxis**, Belo Horizonte: Projeto Joaquim de Oliveira, n. 5, out./dez., 1995.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MIGUEL, L. F. **A Democracia Domesticada:** Bases Antidemocráticas do Pensamento Democrático Contemporâneo. DADOS - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 45, nº3, 2002, pp. 483 a 511.

MIGUEL, L. F. **Democracia e representação:** territórios em disputa. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.

MOGILKA, M. **Educar para a democracia.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 119, n.119, p. 129-146, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em novembro 2016.

MONCEAU, G. Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. **Revista Fractal de Psicologia.**, Rio de Janeiro, 20, Jan./Jun 2008. 19-26.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica.** São Paulo: Hucitec, 1986.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MOSSÉ, C. **Atenas:** A história de uma democracia. 3. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

NEILL, A. **Liberdade Sem Medo.** SÃO PAULO: Editora IBRASA, 1970.

NERI, D.; VILELA, E. **A rede federal de educação é a nova Petrobras.** Disponível em:

<<https://jornalggn.com.br/noticia/a-rede-federal-de-educacao-e-a-nova-petrobras-por-daniel-neri-e-elenira-vilela#.Wj6OyDmOfhs>> Acesso em novembro 2017;

NOGUEIRA, Braz R.; MAZON, Renata U. **Implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização em Educação. Universidade Anhembi Morumbi.

ÔKUPA ÂNCORA. Website. Disponível em: <<https://www.projetoancora.org.br/okupa-ancora>>. Acesso em 10/10/2017.

OLIVEIRA, B. C. Capítulo 1. In: OLIVEIRA, B. C. **Do Palco aos bastidores: Cena e de Antropologia**: FFLCH - USP, 1998. Cap. 1, p. 3-13.

PACHECO, J. **Sozinhos na Escola**. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2003.

PACHECO, J. Uma escola sem muros. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004, p. 65-85.

PACHECO, J. **Aprender em comunidade**, 1. ed., São Paulo: Edições SM, 2014.

PACHECO, J. PACHECO, M.F. **Escola da ponte - uma escola pública em debate**, 2013. Disponível em <http://urantiagaia.org/educacional/escola/escola_ponte_so_b_multiplos_olhares.pdf> Acesso em Julho de 2017.

PASCUAL, J. G. Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 19 n.3, p. 2-11, 1999.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: ALII, J. P. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-35.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

POLITEIA. Website. 2015. Disponível em <www.escolapoliteia.com.br>. Acesso em 15/04/2015.

PROJETO ÂNCORA. Estatuto Social do Projeto Âncora - pelos Direitos da Criança, Adolescente e Idoso. Cotia, SP, 2012a.

PROJETO ÂNCORA. **Carta de Princípios**. 2012b. Disponível em <www.projetoancora.org>.

PROJETO ÂNCORA. **Cartas mensais** - de 1997 até 2012. Cotia, SP, 2012c.

PROJETO ÂNCORA. **Relatório de Atividades 2014/2015**. 2016. Disponível em <www.projetoancora.org>. Acesso em 10/1/2017.

PROJETO ÂNCORA. **Website**. 2017. Disponível em <www.projetoancora.org>.

PUIG, J. M. **Democracia e Participação Escolar**: Propostas de Atividades, São Paulo, Editora Moderna, 2000.

QUEVEDO, T. L. **Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento**. Mestrado em Educação. São Paulo. 2014.

RANCIÉRE, J. **O desentendimento - política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÉRE, J. **Ainda se pode falar em Democracia?** Lisboa: Editora KKYM, 2014a), Kindle Edition.

RANCIÉRE, J. **O ódio à democracia**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2014b), Kindle Editions.

PITKIN, H. **O conceito de representação**. In: CARDOSO, F. H.; MARTINS, C. E. (Orgs.). Política e sociedade. São Paulo: Ed. Nacional, 1983. p. 8-22.

RIBEIRO, R. J. **A Democracia**. São Paulo: Publifolha, 2013, 3ª ed.

ROCKWELL, E. e EZPELETA, J. **A escola**: relato de um processo inacabado de construção. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez, 2007.

ROSSETO, M. C. **A construção da autonomia na Sala de aula:** a perspectiva do professor. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

ROUSSEAU, J. J. **Do Contrato Social**, Portuguese Edition. Kindle Edition, 2012.

ROSDOLSKY, R. **Gênese e Estrutura de O Capital de Karl Marx**, São Paulo: Editora Contraponto, 2001, 624p.

SAES, D. **Democracia**. São Paulo: Ática, 1987.

SAMPAIO, D. O. Uma escola na economia do conhecimento e aprendizado: análise do Projeto Âncora sob a perspectiva de mudança de paradigma tecnoeconômico. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (PPED). Instituto de Economia (IE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro: Fevereiro de 2017.

SANTOS, G. M. **Experiências Inovadoras:** aspectos filosóficos e metodológicos da Escola Projeto Âncora, Escola da Ponte e Pedagogia Waldorf, Caicó: UFRN, 2017.

SANTOS, M. C. A. **Nós e os Gregos**. Revista Trans/Form/Ação, São Paulo, v. 17, p. 133 - 141 , 1994.

SARTORI, G. **A teoria da democracia revisitada**. Volume II – As questões clássicas. São Paulo, Editora Ática, 1994.

SCHWARTSMAN, H. **Democracia, Platão e Churchill**. Folha Online, São Paulo, 28/09/2000. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/helioschwartzman/ult510u355777.shtm>> Acesso em setembro de 2017.

SEADE – FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – 2010**. São Paulo, 2013. Disponível em:<<http://www.iprsipvs.seade.gov.br/view/pdf/ipvs/metodologia.pdf>> Acesso: dezembro de 2017.

SILVA, R. ; GIMENEZ, E.; BORBA, J.; RIBEIRO, E. A. Votos brancos e nulos no Brasil: bases cognitivas e atitudinais. **Teoria & Pesquisa (on line)** , v. 23, p. 64-81, 2014.

SINGER, H. **República de Crianças**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SÔNEGO; ZAMBERLAN, Concepções e Práticas Sócio-Educativas Promotoras de Autonomia no Ensino Fundamental, **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 343-350, maio/ago. 2007.

SOARES, Cláudia Cruz. **Heliópolis: práticas educativas na paisagem**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

STORK, K. Como viver na escola: relações entre arte, educação e docência. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

THE ECONOMIST. What's gone wrong with democracy. **Revista The Economist**: 1-7 de março, 2013 Disponível em: <www.economist.com/news/essays/21596796-democracy-was-most-successful-political-idea-20thcentry-why-has-it-run-trouble-andwhat-canbe-do>. Acesso em agosto 2017.

TONINI, A. M.; SILVA, A. M. J. F. da. Ações afirmativas e democracia contemporânea na educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 97-109, 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/642/294>>. Acesso em: setembro 2014.

URBINATI, N. Representação como advocacy: um estudo sobre deliberação democrática. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v.9, n.16, p.51-88, 2010.

VERNANT, J.P. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

VOLTOLINI, R. Educação e psicanálise. São Paulo: Zahar, 2011.

WOLFF, F. **Filosofia grega e democracia**. **Discurso**, [S.l.], n. 14, p. 7-48, junho 1983. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37901>>. Acesso em: março 2016.

WOOD, E. M. **Democracia contra o Capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2010.

URBINATI, N. Representação como advocacy: um estudo sobre deliberação democrática. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v.9, n.16, p.51-88, 2010.

.