



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA ANTONIASSI MORENO

**ESCOLAS DEMOCRÁTICAS NO BRASIL: OS PROCESSOS FORMATIVOS E OS
DESAFIOS DE UMA ESCOLA PAULISTA**

Presidente Prudente - SP

2023



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA ANTONIASSI MORENO

**ESCOLAS DEMOCRÁTICAS NO BRASIL: OS PROCESSOS FORMATIVOS E OS
DESAFIOS DE UMA ESCOLA PAULISTA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. - Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Presidente Prudente - SP

2023

370.115 Moreno, Juliana Antoniassi.
M843e Escolas democráticas no Brasil: os processos
 formativos e os desafios de uma escola paulista. / Juliana
 Antomiassi Moreno. - Presidente Prudente, 2023.
 106 f.: il.

 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
 do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP,
 2023.

 Bibliografia.

 Orientadora: Prof. Dra. Danielle Aparecida do
 Nascimento dos Santos

 1. Organização do espaço escolar. 2. Democracia.
 3. Orientação formativa. I. Título.

JULIANA ANTONIASSI MORENO

**ESCOLAS DEMOCRÁTICAS NO BRASIL: OS PROCESSOS FORMATIVOS E OS
DESAFIOS DE UMA ESCOLA PAULISTA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. - Área de Concentração: Educação

Presidente Prudente, 13 de fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Maranhão – MA

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que é o condutor da minha vida e como tal me trouxe até onde estou. Tudo é sempre por Ele, e sem Ele nada, jamais, posso fazer.

Aos meus pais Donivaldo e Vanda e meus irmãos Henrique e Lívia por serem meu alicerce e parte importante da construção da pessoa que sou hoje. Também agradeço a Sônia que se tornou parte da minha família.

Um agradecimento especial para a minha mãe, que depositou em mim o sonho de ser professora, pois sem essa faísca jamais teria sido acesa a chama que hoje queima em mim de transformar o mundo por meio do ensino.

Aos meus avós Mathilde, Reinaldo, Luzia e Hermógenes que sempre foram meu refúgio de paz todos os finais de semana, pois era em suas casas, conversando, que esquecia da correria do dia a dia e aprendia tantos ensinamentos de uma vida simples, mas tão cheia de significado.

A todos os meus amigos, por tornarem a vida mais leve, agradável e fácil de ser vivida.

Ao meu esposo e melhor amigo, Kenji, agradeço com todo fervor, pois foi parte importante para que esse trabalho pudesse ser concluído, por meio de conversas de ânimo e incentivo, quando o cansaço pesava.

À minha orientadora Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, não simplesmente pelo ensino técnico da construção deste trabalho, mas sobre tudo pelo exemplo que é como pessoa e mediadora do conhecimento, e por me ensinar um pouco mais com sua responsabilidade e amor ao que faz.

Aos professores de toda minha trajetória acadêmica, em especial àqueles do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista sem os quais não seria possível o conhecimento adquirido.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação pelas trocas de experiências e de conhecimentos, em especial à Sandra que me ajudou a conseguir minha bolsa de estudos em um momento difícil financeiramente.

A todos que já foram, ou um dia serão meus alunos. Realizei esse trabalho com amor e dedicação pensando em vocês.

À escola participante dessa pesquisa, que me proporcionou os dados para aprofundar o conhecimento sobre as Escolas Democráticas.

Aos professores João Batista Bottentuit Junior e Raquel Rosan Christino Gitahy por comporem a banca e terem disponibilizado de seu tempo para a análise do presente trabalho, colaborando de modo a garantir a autenticidade do mesmo. Suas avaliações são de suma importância para a concretização deste sonho de me tornar Mestre em Educação.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubem Alves)

RESUMO

Escolas democráticas no Brasil: os processos formativos e os desafios de uma escola paulista

As Escolas Democráticas são aquelas que não possuem um currículo compulsório e engessado, o que possibilita que o estudante possa desenvolver autonomia para definir as suas trajetórias de aprendizagem e vivenciar constantemente experiências de cidadania e democracia. Nessas escolas, a gestão escolar ocorre de maneira horizontal, com a participação efetiva de todos. Neste contexto, esta pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) na Linha 01, intitulada “Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade”, tem como objetivo compreender quais são os princípios e os fundamentos das instituições denominadas “Escolas Democráticas”, aprofundando o entendimento sobre os processos formativos e os desafios enfrentados por uma Escola Democrática localizada em São Paulo. Tal investigação possui aprovação ética na Plataforma Brasil (CAAE: 55939321.0.0000.5515). Destarte, foi realizada uma revisão bibliográfica, tendo como embasamento teórico-epistemológico as obras dos educadores Dewey (1959; 1976) e Freire (1983; 1989; 2001); como debate crítico da situação atual das escolas de massa, utilizamos os autores Foucault (1999), Mosé (2013) e Sibilia (2012); e, para a construção teórica sobre o que são Escolas Democráticas, seu surgimento e princípios formativos, nos pautamos em Singer (2010), Apple e Beane (2001) e Hecht (2016). Também nos valem de um trabalho de campo com abordagem qualitativa, que ocorreu através da visita a uma escola considerada democrática, situada na cidade de São Paulo. Contemplou-se como etapas do processo, inicialmente, uma análise documental da Proposta Político-Pedagógica e do Regimento Escolar da instituição; em um segundo momento, uma entrevista semiestruturada com a fundadora e diretora da escola, que também exerce função de tutora; e, por fim, uma observação *in loco* norteada por uma grelha de observação previamente estruturada para a comprovação das informações que foram coletadas nos documentos e na entrevista. Por meio do material coletado a partir destas três etapas da pesquisa de campo, foi possível constatar que a escola investigada apresenta os fundamentos básicos das Escolas Democráticas, e, deste modo, busca em sua prática diária, formar cidadãos com princípios democráticos, de liberdade, responsabilidade, sustentabilidade e diversidade. A escola se organiza como uma grande comunidade de aprendizagem onde todos ensinam e todos aprendem. Não há uma hierarquia estabelecida entre gestão e professores, nem destes com os alunos, o que potencializa uma rica troca de saberes em tudo o que é feito na instituição, como a organização do espaço físico, as decisões tomadas e a resolução de conflitos. A pesquisa constatou que, atualmente, é impreterível repensar as formas de se fazer educação, haja visto os constantes problemas educacionais que as escolas de massa vêm enfrentando. Sendo assim, as Escolas Democráticas, quanto ao movimento apresentado pelos autores do referencial teórico e como observado no exemplo concreto da escola em análise, apresentam-se como terreno fértil para construir uma educação mais viva, eficaz e que contribua para a formação de estudantes críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Escolas democráticas; Democracia; Organização do espaço escolar.

ABSTRACT

Democratic schools in Brazil: the formative processes and the challenges in a school from São Paulo

Democratic Schools are those that do not have a compulsory and rigid curriculum, which allows students to develop an autonomy to define their learning paths and constantly the experience in citizenship and democracy. In these schools, the management takes place horizontally, with an effective participation of all people involved in this. In this context, this master's research, linked to the Graduate Program in Education at the University of Oeste Paulista (Unoeste) on Line 01, entitled "Public Policies in Education, training processes and diversity", aims to understand what are the principles and the foundations of the institutions called "Democratic Schools", deepening the understanding of the formative processes and the challenges faced by a Democratic School located in São Paulo. This investigation has ethical approval from Plataforma Brasil (CAAE: 55939321.0.0000.5515). Thus, a bibliographic review was carried out, having the works of educators Dewey (1959; 1976) and Freire (1983; 1989; 2001) as a theoretical-epistemological basis; as a critical debate on the current situation of mass schools, the authors Foucault (1999), Mosé (2013) and Sibilia (2012) were used; and, for the theoretical construction of what Democratic Schools are, their emergence and formative principles, we are guided by Singer (2010), Apple and Beane (2001) and Hecht (2016). We also used a fieldwork with a qualitative approach, which took place through a visit to a school considered democratic, located in the city of São Paulo. Initially, a documental analysis of the Political-Pedagogical Proposal and the School Rules of the institution was contemplated as stages of the process; in a second moment, a semi-structured interview with the founder and director of the school, who also works as a tutor; and, finally, an in loco observation guided by a previously structured observation grid to verify the information that was collected in the documents and during the interview. Through the material collected from these three stages of the field research, it was possible to verify that the investigated school presents the basic fundamentals of the Democratic Schools, and, in this way, seeks in its daily practice, to form citizens with democratic principles, of freedom, responsibility, sustainability and diversity. The school organizes itself as a great learning community where everyone teaches and everyone learns. There is no established hierarchy between management staff and teachers, nor between them and students, which enhances a rich exchange of knowledge in everything that is done in the institution, such as the organization of the physical space, the decisions taken and the resolution of conflicts. The research found that, currently, it is essential to rethink the ways of doing education, given the constant educational problems that the mass schools are facing. Thus, the Democratic Schools, regarding the movement presented by the authors of the theoretical framework and as observed in the concrete example of the school under analysis, are presented as fertile ground to build a more lively, effective education that contributes to the formation of critical and reflective students.

Key- words: Democratic schools; Democracy; Organization of the school space.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - | Objetivos específicos e instrumentos de coleta de dados utilizados no percurso investigativo..... | 17 |
| Quadro 2 - | Trabalhos encontrados em plataformas e bases de dados (BDTD, Portal de Periódicos da Capes e <i>Scielo</i>) sobre a temática da educação democrática | 20 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – | Mapa do Brasil com a região sudeste em evidência | 22 |
| Figura 2 – | Localização das escolas democráticas distribuídas pelo mundo | 60 |
| Figura 3 – | Quadra de esportes da instituição pesquisada | 64 |
| Figura 4 – | Espaços para os momentos de aprendizagem | 65 |
| Figura 5 – | Biblioteca escolar | 65 |
| Figura 6 – | Área de lazer da escola | 66 |
| Figura 7 – | Crianças em interação com os colegas e os espaços físicos da escola..... | 67 |
| Figura 8 – | Espaços escolares de interação | 67 |
| Figura 9 – | Momento de aprendizagem matemática com material dourado..... | 71 |
| Figura 10 – | Momento de aprendizagem matemática com pintura | 72 |
| Figura 11 – | Imagem de uma roda do dia na escola (2022)..... | 80 |
| Figura 12 – | Imagem do terceiro Conselho Escolar promovido na escola (2022) | 88 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|------------------------------------------------------------------------------|
| AERO - | Alternative Education Resource Organization |
| BDTD - | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CIMEAC - | Centro de Investigações de Metodologias Educacionais Alternativas Conexão |
| EI - | Educação Integral |
| EMEF - | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| GEPCC - | Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças |
| ONG - | Organização Não-Governamental |
| PPP - | Proposta Político Pedagógica |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 | Questão problema | 16 |
| 1.2 | Objetivo | 17 |
| 1.3 | Desenvolvimento da pesquisa | 18 |
| 1.4 | Breve revisão de pesquisas recentes sobre o tema..... | 19 |
| 1.5 | Resumo das seções | 28 |
| | | |
| 2 | DELINEAMENTO METODOLÓGICO | 30 |
| 2.1 | Abordagem da pesquisa | 30 |
| 2.2 | Procedimentos para desenvolvimento da pesquisa | 34 |
| 2.2.1 | Contexto da escola pesquisada | 35 |
| 2.2.2 | Perfil dos participantes | 37 |
| 2.2.3 | Instrumentos de coleta de dados..... | 37 |
| 2.2.4 | Análise dos dados | 39 |
| | | |
| 3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 41 |
| 3.1 | Breves considerações históricas das instituições escolares | 41 |
| 3.1.1 | Surgimento das escolas de massas | 42 |
| 3.1.2 | O desencontro entre as escolas do século XV e alunos do século XXI..... | 44 |
| 3.1.3 | Escola Nova: um movimento para a inovação..... | 47 |
| 3.2 | As diferentes concepções de organização e gestão escolar | 51 |
| 3.3 | Escolas democráticas e seus princípios pedagógicos..... | 53 |
| 3.3.1 | Escolas democráticas: definições e fundamentos | 55 |
| 3.3.2 | Breves considerações históricas das escolas democráticas | 57 |
| | | |
| 4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 62 |
| 4.1 | Uma escola dentro de um movimento educacional. | 62 |
| 4.2 | Organização do espaço físico e da equipe de trabalho | 63 |
| 4.3 | Os processos formativos..... | 69 |
| 4.4 | Aprendizagem, interação e participação colaborativa para democracia... 76 | |
| 4.5 | Gestão democrática e a sua importância no espaço escolar..... | 82 |
| 4.6 | Enfrentamento de desafios em uma escola democrática | 89 |

| | | |
|----------|---------------------------------------------------------------|------------|
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 94 |
| | REFERÊNCIAS | 97 |
| | APÊNDICES..... | 102 |
| | APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA | 103 |
| | APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO <i>IN LOCO</i>..... | 105 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de investigação uma escola do município de São Paulo que pertence à uma linha de instituições escolares denominadas Escolas Democráticas. Tais escolas são entendidas, nesta pesquisa, como aquelas que rompem com o sistema de escolas de massas e buscam construir um modo diferente de aprendizagem por meio de currículos mais maleáveis e constantes experiências democráticas.

Para uma melhor compreensão do que são as Escolas Democráticas, tomemos como base a escola Summerhill, na Inglaterra, que, segundo Avellar (2019, p. 36), “é, possivelmente, a mais conhecida das Escolas Democráticas do mundo”; e a Escola da Ponte, em Portugal, que é um dos modelos de educação democrática “[...] que mais inspira instituições brasileiras que tentam seguir a trilha da democratização” (AVELLAR, 2019, p. 36).

Cada Escola Democrática tem as suas particularidades, mas, para um entendimento inicial, podemos elencar, algumas características básicas dessas instituições através de um compilado coletado dos diversos autores utilizados nessa dissertação, quais sejam: Helena Singer (2010); Michael Apple e James Beane (2001); e Yaacov Hecht (2016). Nesse sentido, trazemos de maneira resumida, alguns pontos sobre essas escolas citados por tais estudiosos, a saber: as regras que governam o dia a dia são feitas democraticamente pela comunidade toda; brincar, subir em árvores, usar a criatividade são considerados tão importantes quanto aprender os conteúdos teóricos; as crianças são livres para escolherem o que querem fazer e como fazer; a formação do cidadão é tão importante quanto a formação cognitiva; as crianças não são divididas por classes e séries de maneira tradicional como conhecemos; a escola como um todo forma uma grande comunidade de aprendizagem.

A decisão por esse objeto de pesquisa tem como ponto de partida os meus anseios pessoais como professora na rede pública de ensino, que se iniciaram ao perceber os inúmeros desafios a serem superados para melhorar a qualidade de ensino nas instituições escolares deste país.

Por isso, sempre houve em mim um ardor de transformar o mundo em um lugar melhor. Tal chama encontrou terreno fértil não somente na educação, mas também na pesquisa e foi fomentada pelos diversos questionamentos e entraves

educacionais os quais precisam ser estudados para serem sanados ou, pelo menos, minimizados; bem como pela busca do conhecimento. Deste modo, me impulsionando a querer desenvolver uma pesquisa que viesse a contribuir para melhorar a educação brasileira.

Ao falar de educação atualmente, não se tem uma visão muito diferente de, pelo menos, dois séculos atrás, quando o ensino e a aprendizagem de crianças e jovens ocorriam, em geral, em instituições escolares fechadas e tradicionais.

Em muitas áreas profissionais, as mudanças são aceleradas, enquanto nas áreas educacionais elas são pesadamente tardias. Para exemplificar esse contraste, tomemos a parábola usada por Seymour Papert (2008) na qual imagina-se como seria se transportássemos um médico e um professor do século XX para os dias atuais. O primeiro, provavelmente, não conseguiria reconhecer boa parte dos instrumentos utilizados em um centro cirúrgico. O ambiente seria completamente estranho aos olhos do visitante. O mesmo não aconteceria com o professor, que ao ser colocado em uma sala de aula do século XXI, possivelmente, com facilidade daria sua aula, utilizando equipamentos conhecidos, como o giz e a lousa. A organização da sala em carteiras enfileiradas, continuaria sendo um ambiente muito familiar para ele.

Entretanto, a única coisa com a qual, provavelmente, esse professor iria se surpreender seria com os alunos do século XXI. Aliás, esse é um dos conflitos presentes nas escolas de hoje, tendo em vista que, cada vez mais, as escolas não estão conseguindo se equiparar aos processos de mudanças constantes pelos quais o mundo, e em especial as crianças e os adolescentes, vêm passando. É como se aluno e escola vivessem em mundos completamente contrários, falando linguagens divergentes.

Essa problemática enfrentada pelo desajuste entre o modelo educacional do século XIX, que ainda predomina nas escolas, e os interesses dos alunos e da sociedade que vivem realidades do século XXI, é debatido em livros como o da antropóloga e pesquisadora Paula Sibilia (2012) “Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão” e “A escola e os desafios contemporâneos” da filósofa Viviane Mosé (2013).

É nesse contexto de desencontros que as Escolas Democráticas surgem como possibilidade de uma outra educação (AVELLAR, 2019). Dando embasamento para a nossa hipótese de que as Escolas Democráticas possuem processos

formativos diferenciados das escolas de massa e que, deste modo, buscam fazer com que o estudante se sinta parte da unidade escolar onde estuda, sendo ativo dentro dela e responsável pelas decisões que definirão seu futuro e o dos demais membros da comunidade escolar, o que possibilita a formação desse estudante não apenas cognitivamente, mas, sim, de maneira ampla e integral para ser um cidadão dentro de uma sociedade democrática.

Tal debate, acerca da importância de a escola desenvolver práticas democráticas como caminho para solucionar alguns dos problemas por ela enfrentados, está presente em várias obras de estudiosos renomados como John Dewey e Paulo Freire.

Nos Estados Unidos, John Dewey (1959) entrelaça os termos educação e democracia de uma forma singular ao afirmar que, para se exercer a democracia, é preciso que toda a sociedade seja democrática ao mesmo tempo em que, para que uma sociedade seja democrática, é preciso preparar, através de algum tipo de educação, todos os seus membros para partilhar com igualdade seus benefícios e proporcionar a esses membros interesse nas relações e direção sociais.

Com Paulo Freire (1983; 1989; 2001), a educação passa a ser compreendida de forma revolucionária, através de uma perspectiva de transformação da realidade social, a partir da mudança da consciência e do comportamento dos discentes. Em suas obras, procurou adequar a escola, em termos de métodos de ensino e de organização, para responder às necessidades de transformação de nossos tempos (FREIRE, 1983; 1989; 2001).

Encontra-se, aqui, o interesse em investigar todo esse debate através do estudo de um exemplo concreto de uma escola brasileira considerada democrática, localizada na cidade de São Paulo, que foi escolhida através de uma pesquisa prévia entre as diversas escolas inovadoras e democráticas que vêm surgindo no país.

Diante de tudo o que fora mencionado anteriormente, a seguir, apresenta-se a questão problema que instigou a realização da presente investigação.

1.1 Questão problema

Por meio da escola escolhida para a análise, juntamente com todo o referencial teórico, buscou-se responder à questão principal dessa pesquisa, sendo

esta: *como ocorrem os processos formativos em uma Escola Democrática e quais são os desafios enfrentados por esta instituição?*

A partir dessa questão problema central, surgiram diversas outras indagações secundárias, quais sejam: como surgiram as Escolas Democráticas? Quais são os princípios e fundamentos destas instituições enquanto movimento educacional? Qual a importância da democracia no espaço escolar? Quais são os desafios enfrentados por uma Escola Democrática?

A busca por respostas para esses questionamentos é de extrema importância para colaborar com a sociedade atual, principalmente no âmbito educacional, visto que, cada vez mais, a instituição escolar no modelo tradicional está em crise, o que se reflete em um problema de ensino e de aprendizagem que diversos pesquisadores buscam solucionar. Diante disso, é preciso encontrar novos meios para se pensar a educação, e a Escola Democrática se apresenta como um destes.

1.2 Objetivo

Na perspectiva do que fora estabelecido na subseção anterior, a presente pesquisa tem como objetivo principal *compreender quais são os princípios e os fundamentos das instituições denominadas “Escolas Democráticas”, aprofundando o entendimento sobre os processos formativos e os desafios enfrentados por uma Escola Democrática localizada em São Paulo.*

Para tanto, foram definidos objetivos específicos que nortearam as rotas para alcançar o objetivo geral. Tais objetivos são descritos no quadro, a seguir, juntamente com os instrumentos de coleta de dados que nos levaram à efetivação de cada objetivo proposto:

Quadro 1 - Objetivos específicos e instrumentos de coleta de dados utilizados no percurso investigativo

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Traçar uma breve linha histórica das escolas, buscando entender como as Escolas Democráticas surgiram. | • Pesquisa bibliográfica, utilizando autores como Cambi (1999), Ariès (1988) e Foucault (1999). |
| Definir o que são as “Escolas Democráticas”, identificando os seus princípios e fundamentos. | • Fundamentação teórica através de autores como Singer (2010), Apple e Beane (2001) e Hecht (2016). |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Compreender de que maneira uma escola considerada democrática se organiza em relação aos processos formativos e à aprendizagem dos estudantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica como os autores já citados; • Análise do PPP e do Regimento da escola em análise; • Entrevista semiestruturada com a gestora da escola; • Observação <i>in loco</i> da instituição. |
| Identificar os desafios vivenciados por uma instituição escolar pertencente ao movimento das Escolas Democráticas | <ul style="list-style-type: none"> • Análise do PPP e do Regimento da escola em análise; • Entrevista semiestruturada com a gestora da escola; • Observação <i>in loco</i> da instituição. |

Fonte: A autora.

1.3 Desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa, contemplando como etapas, primeiramente a pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática, com o embasamento teórico-epistemológico pautado nos educadores John Dewey (1959; 1976) e Paulo Freire (1983; 1989; 2001) e seus ideais de uma escola que ultrapasse o objetivo de transmitir conteúdos e que forme cidadãos para uma sociedade mais democrática. Como embasamento crítico da situação atual das escolas de massa, recorreu-se a autores tais como: Foucault (1999), Mosé (2013) e Sibilia (2012). Para a fundamentação teórica do que são as Escolas Democráticas, como elas surgiram e quais são os seus princípios formativos, os principais autores utilizados foram Helena Singer (2010), Michael Apple e James Beane (2001) e Yaacov Hecht (2016).

Posteriormente, desenvolveu-se a pesquisa de campo em uma escola da rede privada localizada na capital São Paulo. Na instituição supracitada, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a gestora e idealizadora da instituição. Utilizou-se, ainda, como instrumentos de coleta de dados, a análise documental do Regimento Escolar e da Proposta Político-Pedagógica, além da observação *in loco*, pautada em um roteiro previamente estabelecido.

Por fim, os dados coletados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2020). Tal metodologia de análise de dados se faz pertinente a essa pesquisa, uma vez que, segundo os autores citados, ela rompe com a primazia do paradigma quantitativo e positivista, trazendo à tona a

importância da abordagem qualitativa e colocando o pesquisador no centro do processo metodológico.

1.4 Breve revisão de pesquisas recentes sobre o tema

Nessa seção, discorreremos sobre os trabalhos encontrados na fase de levantamento bibliográfico exploratório para situar as pesquisas já realizadas sobre o nosso objeto de estudo.

Inicialmente, tendo em vista a problemática da pesquisa, foram elaboradas estratégias de busca para a coleta e a leitura de produções científicas. A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: BDTD, Portal de Periódicos da Capes e *Scielo*. Para tanto, foram utilizadas como palavras chaves “escolas democráticas” e “educação democrática”, bem como o operador booleano AND para unir esses dois temas.

Optamos por uma delimitação de recorte temporal que privilegiou o período entre os anos de 2011 a 2022, por considerar que esse período possibilitaria o contato com o que foi escrito de mais recente sobre o assunto dessa pesquisa. As buscas geraram uma grande quantidade de material, sendo um total de 105 para o termo “Escolas Democráticas” e 203 para o termo “Educação Democrática”. A partir dessa primeira busca, foi feito um refinamento dos artigos, das teses e das dissertações, através da leitura dos resumos, a fim de identificar quais textos poderiam melhor contribuir para a pesquisa. E, por fim, realizou-se a leitura na íntegra destes textos selecionados. Apesar do grande número de material encontrado a partir das palavras-chave, ao realizar a leitura do material coletado, percebeu-se que apenas oito textos se encaixavam no tipo de Escola Democrática que discutimos nesta dissertação.

A escassez de material sobre esse tipo de instituição escolar já foi antes objeto de crítica por Singer (2010, p. 21) ao dizer que, apesar de o movimento das Escolas Democráticas ser extremamente ativo e rico, “[...] a literatura, a academia e os meios de comunicação o ignoram quase completamente.” Ainda segundo a autora:

Muito do silêncio acadêmico parece dever-se a uma postura ofensiva das escolas democráticas, relacionada com um grande desprezo e uma profunda crítica aos métodos pedagógicos, considerados subterfúgios

técnicos para imprimir nos alunos um desejo artificial pelo aprendizado. (SINGER, 2010, p. 21).

Apesar de serem poucos os trabalhos encontrados, eles trouxeram um material riquíssimo, a partir dos quais foi possível compreender melhor a relevância do tema dessa presente pesquisa no meio acadêmico e científico. Nesse contexto, apresentamos, a seguir, um quadro expondo os trabalhos localizados os quais versam sobre a nossa temática nesse estudo:

Quadro 2 - Trabalhos encontrados em plataformas e bases de dados (BDTD, Portal de Periódicos da Capes e *Scielo*) sobre a temática da educação democrática

| ANO | INSTITUIÇÃO DOS AUTORES | NATUREZA DO TRABALHO | TÍTULO DOS TRABALHOS |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2011 | Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP | Artigo | Escolas democráticas: Utopia ou realidade |
| 2014 | Universidade de São Paulo – USP | Dissertação (mestrado) | Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento |
| 2014 | Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara) | Artigo | Olhares diante de uma educação democrática |
| 2019 | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO | Dissertação (mestrado) | As escolas democráticas como uma alternativa para uma educação outra no Brasil: desafios e possibilidades |
| 2019 | Universidade de São Paulo – USP | Dissertação (mestrado) | Escolas democráticas: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento |
| 2019 | Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília) | Artigo | Escolas democráticas e a epistemologia genética |
| 2020 | Universidade Federal de Alfenas (MG) - UNIFAL | Artigo | Relações dialógicas e educação democrática: a experiência da EMEF Campos Salles |
| 2022 | Instituto Federal Sudeste de Minas (IF SUDESTE MG) - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) | Artigo | Narrativas de professores de uma escola democrática |

Fonte: A autora.

Diante dos dados apresentados no quadro anterior, podemos visualizar que, no recorte temporal priorizado para o levantamento dos trabalhos, isto é, de 2011 a 2022, dentre os inúmeros trabalhos encontrados, apenas oito estavam alinhados ao

nosso objeto de estudo. De tal modo, consideramos um número razoável de trabalhos encontrados durante tal período.

É importante destacar, no entanto, que se percebe que a ocorrência de estudos voltados à temática, bem como de pesquisadores interessados no tema vêm crescendo com o passar dos anos, mas ainda apresenta um crescimento tímido, tendo em vista que a quantidade de estudos volta a cair após o período de 2019. Diante disso, é possível identificar apenas um trabalho no ano de 2011, o número duplica no ano de 2014, triplica no ano de 2019 e, posteriormente, identificam-se apenas duas pesquisas entre o período de 2020 a 2022.

Também identificamos que, dentre os oito trabalhos filtrados para serem analisados, cinco deles são artigos e apenas três deles se caracterizam como dissertações, ou seja, esses últimos sinalizam para um maior comprometimento com a temática, tendo em vista se tratar de estudos que envolvem maior aprofundamento teórico-prático. Ademais, convém destacar que não encontramos nenhuma tese de Doutorado desenvolvida sobre o tema, o que indica a necessidade de mais investigações voltadas a esse objeto e, inclusive, em âmbito de doutoramento para que essa temática ganhe mais visibilidade e tenha a possibilidade de serem logradas propostas efetivas também no campo prático, principalmente por se tratar do *lócus* da educação básica, ou seja, o contexto escolar, que ainda carece de propostas que caminhem nesse sentido.

Em relação aos locais dos quais provêm os pesquisadores interessados em estudarem o tema da gestão democrática no interior das escolas, percebemos que há uma predominância de estudos principalmente no âmbito do Estado de São Paulo e, em segundo lugar, no Estado de Minas Gerais, o que talvez indique a existência de grupos de pesquisas que estejam se consolidando no trabalho com a temática em pauta. Isso também explicaria propostas efetivas de escolas democráticas que podem ser vislumbradas em São Paulo como, por exemplo, a escola que é objeto de investigação nessa dissertação. Além disso, identificamos apenas uma pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro no ano de 2019, o que pode indicar a carência de estudos sobre gestão democrática escolar nesse contexto.

Destarte, é fundamental enfatizar que todos os locais de pesquisadores voltados ao tema que é nosso objeto de estudo, e cujos trabalhos foram filtrados na pesquisa bibliográfica, se concentram em locais de uma única região do país, qual seja: a região sudeste, o que pode sinalizar para a constituição de grupos que

investigam a temática, mesmo que a partir de pesquisas pontuais. Por outro lado, vislumbramos a inexistência de pesquisadores do Estado do Espírito Santo, pertencente à região sudeste, e destacamos, ainda, a inexistência de pesquisas sobre a gestão escolar democrática nas demais regiões do nosso país, considerando a pesquisa bibliográfica que realizamos segundo os critérios já estipulados anteriormente. Nessa linha de pensamento, é importante ilustrar os estados da região sudeste a qual contempla estudos sobre a temática, conforme a imagem abaixo:

Figura 1 - Mapa do Brasil com a região sudeste em evidência



Fonte: Região Sudeste (2006).

Nessa linha de pensamento, após situarmos as informações mais gerais que puderam ser retiradas dos dados evidenciados, a partir do nosso material de pesquisa bibliográfica, passaremos para uma etapa de análise das informações mais específicas sobre cada um dos trabalhos que foram selecionados para serem analisados na íntegra.

O trabalho intitulado “Escolas democráticas: Utopia ou realidade” de autoria de Tosto (2011) é um artigo de natureza teórica cuja proposta se baseou em analisar como ocorre a educação em uma Escola Democrática. Para tanto, a instituição escolar analisada foi a “Escola da Ponte” a qual foi fundada no ano de 1970 por José Francisco de Almeida Pacheco e está “[...] localizada na Vila das Aves em Portugal, a escola da Ponte é a primeira instituição que surgiu no mundo onde se trabalha numa proposta pedagógica de liberdade e igualdade, na qual o aluno é o centro do aprendizado” (TOSTO, 2011, p. 7). Diante disso, o autor chegou à conclusão de que uma escola democrática é completamente oposta ao modelo e

às práticas tradicionais das instituições escolares, uma vez que requer modificações em diversos âmbitos: na relação professor-aluno; na estrutura; na proposta pedagógica; e, conseqüentemente, na forma de se conceber educação, gestão, escola, aluno e professor. Para o autor, no modelo de escola democrática, é necessária “[...] a abordagem curricular integradora, colaborativa, planejadas pelos professores e pelos estudantes, enquadradas por uma sala de aula democrática, que se utiliza de diversas fontes que vão além das disciplinas acadêmicas tradicionais” (TOSTO, 2011, p. 1).

A dissertação de mestrado com concentração na área da psicologia e da educação, “Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento”, de autoria de Quevedo (2014) objetivou, de modo geral, compreender o processo de consolidação da escola brasileira nomeada Projeto Âncora e verificar se ela poderia ser classificada dentro do movimento das chamadas “escolas democráticas”. Diante disso, com base em autores como Paulo Freire e Vygotsky, que entendem a educação como prática social e política, buscou atuar no sentido de compreender esse processo de democracia no interior da instituição supracitada. Para tanto, a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa e abordagem participativa, foi realizada a coleta de dados com base em análise documental e na observação participante na instituição.

Contudo, foi possível compreender que:

[...] a Escola em questão não se classifica - ela própria - dentro do movimento das escolas democráticas. Sua proposta é trabalhar de acordo com princípios democráticos, sobretudo promovendo o exercício da participação democrática como algo intimamente ligado à formação da consciência, para a vivência da democracia, incentivando a responsabilidade social. Seu propósito não é vivenciar a democracia em um espaço fechado - no interior de um prédio escolar -, e sim sair dos muros da entidade, ocupando os espaços da comunidade. Assim, vislumbra-se consolidar enquanto Cidade Educadora, criando Comunidades de Aprendizagem. Esta finalidade tem vistas à promoção de condições que viabilizem a cidadania, a conscientização política, a socialização de informações, de espaço para discussões, gerando uma nova forma de pensar, uma nova cultura, o que faz das intenções educacionais desta Escola, o próprio processo de humanização, que considera não apenas a história existente, mas também uma história possível de ser construída. (QUEVEDO, 2014, p. 8-9).

A autora ressalta, ainda, que o papel do educador e do educando se modificam na Escola Projeto Âncora na medida em que ambos se encontram para transformarem o mundo e a escola e continua buscando o seu objetivo de alcançar e

fortalecer a comunidade a partir da criação das Comunidades de Aprendizagem (QUEVEDO, 2014, p. 202).

O artigo intitulado “Olhares diante de uma educação democrática” de autoria de Silva (2014) diz respeito a um relato de experiência no qual a autora visou refletir sobre aspectos educacionais sob a perspectiva de uma educação democrática. De tal modo, ela faz um análise sobre suas experiências em espaços que efetivaram a gestão democrática os quais são descritos como: o seu processo antes do ingresso na universidade por meio do cursinho popular pré-vestibular idealizado e efetivado pela Organização Não-Governamental (ONG) Centro de Investigações de Metodologias Educacionais Alternativas Conexão - CIMEAC); e após o ingresso no ensino superior na Unesp (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), campus de Araraquara a partir de sua participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC).

Nessa perspectiva, ao relatar e analisar as suas experiências nesses espaços democráticos, Silva (2014) explicita que em ambos os casos “[...] tanto o educador como o educando vivenciam experiências pedagógicas significativas no processo de formação, buscando assim uma ampliação do conhecimento, bem como uma possível emancipação do sujeito” (SILVA, 2014, p. 78). Por isso, reafirma-os como espaços democráticas que possibilitam a atuação participante dos sujeitos com um currículo reflexivo e uma educação questionadora e dialógica “[...] na crença de que espaços democráticos de ensino impulsionem uma perspectiva de vida no caminho ao ensino superior” (SILVA, 2014, p. 87).

A dissertação de mestrado em educação nomeada “As escolas democráticas como uma alternativa para uma educação outra no Brasil: desafios e possibilidades” produzida por Avellar (2019) teve como objetivo principal “[...] refletir sobre as possibilidades [...] [de as escolas democráticas] existirem enquanto uma alternativa para se pensar uma educação outra para o Brasil que não a escola tradicional de massas do século XIX”, bem como discutir os desafios enfrentados na efetivação da proposta de uma escola democrática (AVELLAR, 2019, p. 6). Para atender ao objetivo proposto, a autora utilizou-se de dados pautados em revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas cujos resultados, de maneira geral, foram o de que se logrou a recuperação da:

[...] história das Escolas Democráticas no âmbito internacional, assim como no Brasil, olhando, sobretudo, para as redes que as interligam, como a

International Democratic Education Network (IDEN) e a Rede Nacional de Educação Democrática. No entanto, a análise das entrevistas evidenciou algumas tensões entre a teoria que se propaga nos documentos e as práticas cotidianas dos professores, principalmente, em relação a temas como democracia, currículo, avaliação, entre outros que foram trabalhados segundo categorias. (AVELLAR, 2019, p. 6, grifo da autora).

Avellar (2019) explicita, ainda, que as escolas democráticas surgem como uma possibilidade para o enfrentamento de situações de injustiça e a luta por uma educação mais humanitária e democrática, e como uma via efetiva para o processo de resistência, tão necessário em tempos incertos.

O trabalho de mestrado em filosofia de Queiroz (2019) cujo título é “Escolas democráticas: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento”, se materializou a partir do objetivo de “[...] caracterizar a relação do estudante que se conecta ao aprendizado sem um adulto dominante dirigindo o processo de aprendizado, e como essa liberdade impacta sua vida escolar e a formação de sua identidade autônoma e o protagonista” (QUEIROZ, 2019, p. 7). Desse modo, sob a perspectiva dos estudos culturais, a autora analisou o jovem estudante e as suas relações com os sistemas simbólicos culturais, de modo a conhecer mais sobre o currículo das instituições e as suas relações com a construção da(s) identidade(s) juvenil(is).

Com base em sua proposta de pesquisa, Queiroz (2019) fez sua coleta com: revisão bibliográfica e pesquisa de campo experimental, considerando a estrutura de uma escola que se autodenomina democrática, situada em São Paulo, bem como foram sujeitos da pesquisa os discentes e docentes dessa mesma instituição; ademais, também foi realizada a coleta de dados em uma escola privada da mesma região da outra escola pesquisada. Em ambos os casos, a coleta de dados se deu por meio de “[...] entrevistas utilizando a técnica do grupo focal; entrevistas individuais com corpo docente; observações; análise da Proposta Político-Pedagógica da escola objeto de estudo; coleta de dados a partir do uso de redações” (QUEIROZ 2019, p. 7). Tais dados foram analisados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin, através de categorização de dados e definição de categorias relevantes para o estudo.

Nesse contexto, a partir da análise dos dados, a pesquisadora evidenciou que:

[...] há indícios de protagonismo e autonomia nos estudantes da escola democrática. O currículo da escola prevê uma série de ferramentas que

contribuem para a participação e diálogo. Porém, não é possível afirmar que a autonomia e o protagonismo sejam características exclusivas de estudantes desta escola, conforme visto na comparação entre as redações dos estudantes da escola democrática e da escola tradicional. Outro aspecto importante é a capacidade de construção coletiva destes estudantes, o que sugere que os estudantes desta escola estejam construindo uma identidade que se preocupa com as relações sociais, com o entorno e com a importância da convivência coletiva pautada nas regras e no respeito, uma vez que eles deliberam temas em assembleias e praticam a escuta atenciosa nos diversos campos de diálogo que a escola oferece. (QUEIROZ, 2019, p. 7).

O artigo denominado “Escolas democráticas e a epistemologia genética” de autoria de Montoya (2019) de natureza teórica buscou realizar uma aproximação entre as ideias propostas pela psicologia genética de Piaget e o histórico das escolas democráticas as quais caminham no sentido de emancipação do sujeito e formação de um ser crítico, reflexivo e atuante. Nessa perspectiva, foi realizado um ensaio teórico destacando as contribuições de modo que o autor destaca que:

A análise histórica das escolas democráticas evidencia que nelas a participação do aluno nas decisões que dizem respeito ao seu processo de aprendizagem é fundamental. Isso questiona, nas suas bases, a passividade do aluno e a sujeição à autoridade e ao currículo seriado da escola tradicional, os quais impedem a construção do conhecimento e da autonomia. Por outro lado, a Epistemologia Genética de Piaget mostra que o “construtivismo” é um paradigma epistemológico que questiona nas suas bases o papel passivo do sujeito do conhecimento que o empirismo e apriorismo fundamentam. Oposto a essas epistemologias, a Epistemologia Genética evidencia um sujeito ativo na construção e recriação do conhecimento e dos sentimentos morais.

Ainda de acordo com o autor, a Epistemologia genética garante “[...] uma vida escolar adequada para o desenvolvimento da criança, [pois] seria um ambiente onde exista efetivamente a livre expressão e participação dela nas decisões do seu processo da aprendizagem” (MONTTOYA, 2019, p. 4).

Já o artigo de Almeida e Orrú (2020) cujo título é “Relações dialógicas e educação democrática: a experiência da EMEF¹ Campos Salles” fundamentou-se na base teórica de Paulo Freire o qual propõe o pensamento libertário e democrático, de modo a “[...] compreender os fundamentos históricos, teóricos e filosóficos e os princípios dos processos dialógicos democráticos da EMEF Campos Salles” (ALMEIDA, ORRÚ, 2020, p. 1). Tal escola é situada na grande São Paulo e os procedimentos de coleta de dados se deram por meio de observação da rotina da instituição escolar; sistemas conversacionais e rodas de conversas; entrevistas

¹ Escola Municipal de Ensino Fundamental.

como processo; completamento de frases; observação e análise documental; diário de campo. Participaram da pesquisa os alunos do terceiro ao quinto ano, além da equipe gestora da escola composta por coordenadora, diretora e auxiliar da diretora.

Nessa linha de pensamento, os resultados gerados a partir da análise foram organizados em três núcleos de significação, quais sejam: “A Reinvenção da EMEF Campos Salles”, “Relações dialógicas” e “Comunidades de Aprendizagem” (ALMEIDA, ORRÚ, 2020, p. 1).

Diante das análises:

[...] evidenciou-se que os processos dialógicos e democráticos perpassam por toda a constituição da escola como um espaço de acesso ao conhecimento historicamente acumulado, bem como ao sentimento de pertencimento ao espaço social e uma visão emancipatória sobre o papel que ocupam enquanto sujeitos envolvidos no projeto de transformação da escola. (ALMEIDA, ORRÚ, 2020, p. 1).

De tal modo, Almeida e Orrú (2020, p. 16) ainda destacam que a escola analisada se configura como inovadora, pois sustenta práticas democráticas as quais se baseiam fundamentalmente nas relações dialógicas, por meio de diversos pilares, quais sejam: “[...] a assembleia de estudantes, a gestão democrática, o uso de eixos de interesse para conduzir o aprendizado dos alunos, e a presença atuante da comunidade na escola [...] formando assim uma Comunidade de Aprendizagem”.

Em “Narrativas de professores de uma escola democrática” visualizamos um artigo de autoria de Possato e Monção (2022) que é derivado de um relato de experiência de uma investigação desenvolvida no âmbito de um pós-doutorado realizada em um instituto (Pandavas) o qual diz respeito à uma escola comunitária de ensino fundamental, baseado na antroposofia², que em 2013 passou a se configurar como uma escola democrática, baseada na pedagogia de projetos e que rompe com a separação dos alunos por idade ou série, bem como com horários de aulas fixos. Assim, a organização pedagógica da escola se dá de tal modo que os alunos são os responsáveis por escolherem os caminhos para o seu desenvolvimento, o que garante emancipação, autonomia e o exercício de práticas democráticas por parte dos alunos. Objetivou-se, portanto, “[...] compreender as

² “Como método de conhecimento do ser humano, da natureza e do universo, a antroposofia é uma doutrina filosófica e mística que pretendia ampliar o conhecimento em quase todas as áreas da vida humana. Na Educação, a Pedagogia Waldorf é uma abordagem pedagógica pautada na antroposofia” (ROMANELLI, 2015 *apud* POSSATO, MONÇÃO, 2022, p. 604).

percepções de professores e coordenadora pedagógica sobre suas experiências na escola comunitária Pandavas” (POSSATO, MONÇÃO, 2022, p. 598).

No viés proposto pela pesquisa, os sujeitos investigados foram os professores e a coordenadora da instituição pesquisada. Com base nas narrativas desses investigados, foi possível apreender que:

[...] por meio das assembleias, do diálogo, da “Educação para pensar, sentir e agir” e das práticas participativas, é possível aos alunos assumir seu papel de sujeitos sociais, coletivos, expandindo sua capacidade de ler o mundo, problematizando-o por meio de uma práxis transformadora. O relato dos professores foi possível permitiu observar que a educação para a humanização não é algo somente para os alunos, pois os professores igualmente são formados nessa perspectiva e podem se autorrealizar, expressando seus sentimentos, ao mesmo tempo em que consideram o lado emocional dos alunos no cotidiano escolar, em um processo dialógico que vislumbra uma educação para a transformação social. (POSSATO, MONÇÃO, 2022, p. 598).

Possato e Monção (2022) destacam, ainda, a importância das narrativas das professoras e da coordenadora pedagógica as quais demonstram que compreendem o Instituto Pandavas como possuindo um potencial de uma escola construída por todos. Além disso, as autoras enfatizam os impactos positivos que a escola democrática produz na prática pedagógica docente na medida em que possibilita “[...] o sentir-se autor e construtor de sua ação, promovendo nele um sentimento de satisfação profissional e pessoal e, ao mesmo tempo, a percepção dos efeitos positivos na formação dos alunos e na relação com a comunidade” (POSSATO, MONÇÃO, 2022, p. 612).

Diante de todos os trabalhos descritos anteriormente, percebe-se que, em meio a tantas instituições escolares tradicionais, são poucas as inovadoras e progressistas que buscam uma prática realmente democrática em seu interior e, por isso, essas poucas escolas sempre estão em evidência e são alvo de pesquisas que buscam elucidar a sua importância, de modo a impulsionar uma transformação estrutural no sistema educacional, que carece de tal modificação, de modo que toda a comunidade escolar e, principalmente os estudantes, sejam beneficiados.

1.5 Resumo das seções

O trabalho foi organizado em cinco seções, de modo que esta é a primeira seção introdutória com o objetivo de contextualizar o tema pesquisado e apresentar

os caminhos que levaram até a escrita da presente dissertação. Além disso, esta seção inicial também buscou trazer algumas informações gerais sobre a construção desse texto científico. Tais informações se tornam mais detalhadas no próximo seções.

A segunda seção intitulada “Delineamento Metodológico” descreve, de forma minuciosa, o passo a passo realizado para chegar ao resultado. Iniciando pela abordagem teórico-metodológica escolhida; passando pela apresentação da escola selecionada para a investigação; o processo de escolha dela e o perfil dos participantes; e, por fim, explicitando os instrumentos que foram utilizados na coleta de dados e o procedimento para a análise deles.

A terceira seção traz os fundamentos teórico-epistemológicos que deram subsídio para o desenvolvimento de toda a pesquisa. É nessa seção que é definido o conceito de Escola Democrática e são discutidos os problemas enfrentados pelas escolas de massa e a importância do surgimento de um novo modo de se fazer educação.

Na seção intitulada “Resultados e Discussão”, os resultados obtidos com a pesquisa de campo são apresentados e discutidos com base na revisão bibliográfica, que, por fim, culminam na última seção na qual são relatadas todas as considerações finais que o estudo obteve.

Através desse trabalho espera-se contribuir com a compreensão sobre o que são as Escolas Democráticas, de maneira a possibilitar um maior desenvolvimento de práticas democráticas em todas as escolas brasileiras.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O método é um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permitem alcançar os objetivos traçados e os conhecimentos necessários sobre o objeto da pesquisa, ajudando também a detectar erros e auxiliando as decisões do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Portanto, a escolha da metodologia utilizada em uma pesquisa é de extrema importância, visto que é ela que irá definir os caminhos a serem percorridos pelo pesquisador para conseguir chegar a concretizá-la.

Nesta seção, trazemos a descrição deste percurso trilhado até a concretização do trabalho, descrevendo o passo a passo de cada etapa para o desenvolvimento tanto da pesquisa bibliográfica quanto da de campo, a fim de melhor compreender como ocorreu toda a investigação.

2.1 Abordagem da pesquisa

Orientando-nos por nossos objetivos de pesquisa, essa investigação se pautou em uma abordagem qualitativa, uma vez que, de acordo com Demo (1994), é a mais adequada para a pesquisa em educação, pois “[...] a realidade social possui dimensões qualitativas” (DEMO, 1994, p.16), que não poderiam ser observáveis por meio da abordagem quantitativa, que “[...] pode ser eficiente, mas não eficaz” (DEMO, 1994, p.30), pois ela é uma abordagem mais objetiva, enquanto a qualitativa considera os aspectos subjetivos (de situações, pessoas, de momentos, de lugares etc.) como algo fundamental para a compreensão do fenômeno, nesse caso, a compreensão da gestão democrática no interior de uma instituição, considerando aspectos tais como: sua organização, funcionamento, processos de ensino e aprendizagem, espaço físico etc. Ou seja, a pesquisa se volta à compreensão de como se concretiza a gestão democrática nessa instituição, suas possibilidades, desdobramentos, desafios e dificuldades.

Em relação ao termo qualitativo, Chizzotti (2003, p. 221) explicita que “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. É nesse contexto que essa pesquisa se envereda ao buscar entender a gestão democrática e como ela se consolida no

interior de uma escola privada de ensino. Desse modo, para atender aos objetivos propostos, se vale de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo.

Destarte, a pesquisa bibliográfica é um passo primordial quando nos remetemos à pesquisa científica, porque ela abre os caminhos para se conhecer sobre o objeto de estudo e, por meio dela, é possível observar as lacunas que ainda se apresentam sobre o tema e que necessitam ser investigadas. A esse respeito, na pesquisa bibliográfica:

[...] o pesquisador faz o levantamento de informações que sejam relevantes na construção da pesquisa científica. Dessa forma, em uma pesquisa científica, a pesquisa bibliográfica é importante no levantamento de informações relevantes que contribuam no desenvolvimento da pesquisa, na elaboração do tema e na revisão bibliográfica ou quadro teórico. (SOUSA; OLIVEIRA; ALVEZ, 2021, p. 68).

Nessa linha de pensamento, Sousa, Oliveira e Alvez (2021) explicam, ainda, que essa etapa da pesquisa é importante e necessária, além de passível de ser realizada sem dificuldades, de modo que muitos materiais estão disponíveis na internet e podem ser explorados. Assim, “O pesquisador tem a possibilidade de investigar uma vasta amplitude de obras publicadas para entender e conhecer melhor o fenômeno em estudo” (SOUSA, OLIVEIRA, ALVEZ, 2021, p. 68).

Destarte, nesta investigação, visa-se não só contemplar a pesquisa bibliográfica a qual definiria um estudo teórico, mas a pesquisa de campo também é utilizada para buscar compreender o fenômeno de maneira ampla e a partir da análise de uma realidade escolar a qual vincula-se à concepção de escola democrática. Assim, foi selecionada uma escola privada de São Paulo (capital) para ser o nosso *locus* de investigação.

A seleção desta escola ocorreu por meio de um levantamento nos sites do Centro de Referências em Educação Integral (EI) e do AERO (Alternative Education Resource Organization) sobre escolas consideradas democráticas. Através dessa busca, levantou-se o nome de cinco escolas que poderiam fazer parte deste trabalho, de forma que foi enviado um e-mail para as dirigentes das instituições, convidando-as para participarem da pesquisa.

Obtemos a resposta de duas escolas que apresentaram interesse em contribuir, dando início a parte de documentação necessária para isso. Porém, durante o processo de entregas dos documentos, uma das escolas não conseguiu cumprir os prazos tendo que, infelizmente, ficar fora da pesquisa.

Nesse viés, a investigação é tipificada como um estudo de caso, uma vez que buscou investigar uma instituição escolar em particular com vistas à compreensão de um objeto de estudo específico, qual seja, o movimento da gestão escolar democrática no interior de uma escola. Destarte, os estudos de caso têm a intenção de:

[...] retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico, isto é, que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos). O 'caso' é assim um 'sistema delimitado', algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular. (ANDRÉ, 1984, p. 54, grifo da autora).

Na mesma linha de pensamento, Yin (2001) reafirma que a pesquisa do tipo estudo de caso é aquela que se debruça intencionalmente sobre uma situação específica porque é única e/ou especial, de modo a buscar encontrar o que nela há de mais característico e essencial para que contribua com a compreensão global de um certo fenômeno que é objeto de interesse do pesquisador.

André (1984) explicita algumas características das pesquisas do tipo estudo de caso, a saber: esse tipo de estudo almeja a descoberta, de modo que o pesquisador permanece atento ao longo da investigação para perceber os elementos que são importantes para serem analisados, assim, a compreensão e a interpretação se dão em função e a partir dos próprios dados; o estudo de caso enfatiza a interpretação em contexto, ou seja, a investigação está intrinsecamente ligada ao próprio contexto em que se investiga, pois essa aproximação com a realidade investigada é que possibilita a compreensão do objeto em estudo de maneira global; os estudos dessa natureza buscam apresentar as diferentes, e muitas vezes, conflitantes perspectivas que se apresentam sobre o objeto inerente à situação que se investiga, e o pesquisador orienta as suas análises e interpretações a partir dos dados oriundos dos próprios informantes; os estudos de caso se utilizam de uma variedade de fontes de informações; tal tipo de estudo revela experiência do pesquisador com o caso analisado, mas são passíveis de generalizações a partir da realidade estudada; os estudos tipificados como de caso permitem maior apreensão do fenômeno, já que retratam a realidade de maneira ampla, completa e profunda; estudos de caso apresentam, ainda, um relatório de pesquisa acessível com linguagem clara e descrições e dados apresentados de maneira ampla, de forma a apresentar o objeto estudado da forma mais completa possível.

Diante disso, e tendo a clareza de que todas as características vão ao encontro do proposto em nosso estudo, reiteramos que essa pesquisa se insere na tipologia do estudo de caso.

Nesse contexto, o caso em particular dessa pesquisa foi a instituição escolar na qual utilizamos como instrumento de coleta de dados, inicialmente, a análise dos documentos escolares, sendo estes a Proposta Político Pedagógica (PPP) e o Regimento Escolar. Posteriormente, realizou-se uma entrevista com a gestora da escola que também desenvolve a função de tutora. A entrevista realizada foi do tipo semiestruturada, pois contou com um roteiro de perguntas previamente definidos com o objetivo de responder questionamentos relevantes para a pesquisa (APÊNDICE A). Por fim, contamos com a observação da realidade, de modo a ampliar os nossos horizontes e compreender com profundidade o objeto investigado. Para esse momento foi elaborado previamente uma grelha de observação (APÊNDICE B) a partir do qual buscou-se observar a rotina escolar, a estrutura física da escola, o seu funcionamento através da equipe de trabalho, o convívio entre os pares, como ocorrem os processos formativos, e, principalmente, se o material que havia sido coletado através da entrevista e dos documentos escolares condizia com a realidade.

Os dados coletados foram analisados com base na Análise Textual Discursiva que é uma abordagem “[...] que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES; GALIAZZI, p. 118, 2006).

Moraes e Galiazzi (p. 118, 2006) trazem, de maneira resumida, qual seria o passo a passo para a realização da análise textual discursiva. Segundo eles, o processo se “[...] inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado.” Estas unidades podem gerar outros conjuntos de unidades provenientes da interlocução empírica e teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.

Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de

argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos. (MORAES; GALIAZZI, p. 118, 2006).

Tal forma de análise foi escolhida visto que se classifica como uma abordagem qualitativa por excelência, rompendo efetivamente com a ideia de neutralidade do pesquisador contida no método quantitativo e positivista. Isso ocorre porque o pesquisador é colocado no centro do processo metodológico (MORAES; GALIAZZI, 2020).

2.2 Procedimentos para desenvolvimento da pesquisa

A priori, anterior ao início da pesquisa, foi elaborado um projeto para que pudessem ser traçados os pressupostos do que seria pesquisado. Tal projeto foi submetido ao Comitê de Ética pela Plataforma Brasil (CAAE: 55939321.0.0000.5515) sendo aprovado pelo parecer 5.278.767.

Iniciou-se então, uma pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2010), coloca o pesquisador diretamente em contato com o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. Nesse sentido, houve um aprofundamento do tema por meio de análise e discussão do pensamento de autores renomados no âmbito educacional, através de seus livros, o que possibilitou o embasamento teórico e científico à investigação. Além das obras, também foram utilizados como fontes bibliográficas os seguintes recursos: documentos, legislações, teses e artigos referentes à temática em questão.

Foi realizada uma breve revisão de pesquisas que pudessem trazer ao trabalho contribuições recentes sobre o tema. Para tanto, utilizou-se das bases de dados BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), do Portal de Periódicos da Capes e da *Scielo*, para pesquisar artigos, teses e dissertações publicadas entre os anos de 2011 a 2022.

O embasamento teórico foi pautado em obras de autores renomados que deram o suporte teórico-epistemológico à pesquisa. Entre estes, foram utilizados os livros dos autores como Michel John Dewey (1959; 1976), Foucault (1999), Paulo Freire (1983; 1989; 2001), Michael Apple e James Beane (2001), Helena Singer (2010), Paula Sibilia (2012), Viviane Mosé (2013), e Yaacov Hecht (2016).

Como subsídio legal para a argumentação da existência das Escolas Democráticas, buscou-se suporte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei 9394/1996) (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação para o período 2014/2024 (Lei 13005/2014) (BRASIL, 2014) e na própria Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Em um segundo momento, no mês de abril de 2022 em São Paulo, foi realizada a pesquisa de campo na Escola Democrática escolhida para ser estudada neste trabalho.

O desenvolvimento desta etapa da pesquisa ocorreu mediante visita *in loco* para a observação direta de como intercorre o funcionamento da instituição escolar, juntamente com a análise dos documentos escolares disponibilizados pela instituição, quais sejam: a Proposta Político Pedagógica, o Regimento Interno e algumas Atas de Assembleias.

Nesse momento da pesquisa de campo, foi realizada uma entrevista com a diretora da escola que também é professora na instituição. Tal entrevista se valeu de perguntas semiestruturadas que contemplaram diversos aspectos referentes à gestão democrática e sua materialização, de modo que buscou-se investigar e esclarecer algumas dúvidas de como ocorrem os processos formativos e quais são os desafios enfrentados pelas escolas, como a em análise, que buscam uma proposta democrática.

Posteriormente, os dados coletados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2020), método já explicitado na subseção anterior.

2.2.1 Contexto da escola pesquisada

Inicialmente foi realizada uma busca por nomes de escolas privadas e públicas que são consideradas democráticas no Brasil. Essa busca ocorreu por meio de sites e plataformas confiáveis como o Centro de Referências em Educação Integral (EI) e o AERO (Alternative Education Resource Organization), que conduziram a um levantamento do nome de cinco instituições escolares possíveis para possível participação no presente trabalho. Em um segundo momento, foi encaminhado um e-mail para as dirigentes de cada uma dessas escolas, convidando-as para participarem da investigação.

Dentre os convites realizados, duas escolas se manifestaram positivamente e deu-se início à elaboração da documentação necessária para a realização da

pesquisa. Entretanto, durante esse processo de organização documental, uma das instituições teve dificuldade com os prazos de entrega dos documentos, o que acarretou a sua saída da pesquisa.

Esclarecidas essas questões iniciais, podemos delinear o contexto da escola onde foi realizada a pesquisa de campo, através de informações retiradas da Proposta Político Pedagógica (2019)³.

A Escola pertencente à rede privada de ensino está localizada no bairro de Perdizes, zona oeste de São Paulo, no limite com a zona central. Tal localização proporciona fácil acesso à escola por meios de transportes públicos, como metrô, trem e linhas de ônibus, que circulam rapidamente para o centro de São Paulo e para a região da Avenida Paulista. Por estar amparada por tal rede de acesso de transporte, a escola recebe estudantes de diversas regiões de São Paulo, ainda que sua maioria resida nos arredores.

A instituição escolar funciona em uma casa de 400m² onde os ambientes são estruturados de modo a oferecer um espaço de referência para os grupos, livre circulação, flexibilidade e adaptação de acordo com as atividades planejadas.

Além deste espaço físico, a escola firma parceria com estabelecimentos da região para a realização de atividades que necessitem de outros ambientes os quais não são comportados na edificação, como, por exemplo o Parque da Água Branca que fica localizado ao lado da escola. E ainda o Centro Esportivo Baby Barioni, o Centro de Cultura Ayne, o Campus da UNESP, o Memorial da América Latina, entre outros.

É uma escola caracterizada como de pequeno porte, atendendo, atualmente, 54 crianças e adolescentes de diferentes classes sociais, uma vez que a escola conta com uma política de bolsas que permite o acesso de alunos de condição social menos favorecida, tendo em vista a sustentação de uma comunidade escolar diversa.

A escola se autodenomina Escola Democrática, tendo isso escrito em sua placa de entrada, juntamente com o nome da instituição. Em sua Proposta Político-Pedagógica (2019), alega que oferece ensino formal para crianças e adolescentes, com base em uma educação para a cidadania, segundo princípios voltados para a

³ Documento da escola pesquisada, na qual a autora obteve acesso impresso.

gestão democrática em que educadoras, educadores, estudantes, funcionárias e familiares compartilham a construção de uma comunidade de aprendizagem.

2.2.2 Perfil dos participantes

A princípio, foi planejado realizar a entrevista com três pessoas responsáveis pela gestão escolar. Todavia, ao chegar na escola, deparou-se com uma realidade diferente da esperada, já que a escola não trabalha com a divisão tradicional da gestão em direção, vice direção e coordenação com a qual estamos habituados.

A instituição escolar em estudo, conta com 13 profissionais fixos, dos quais 2 são responsáveis pela parte técnico-administrativa, sendo um relacionado à parte de secretaria e documentação e outro à limpeza e organização da escola.

Os outros 11 profissionais são referentes a parte pedagógica em que não há uma divisão rígida de suas funções dentro da escola, sendo que todos participam dos processos decisórios que compete à uma gestão, bem como todos auxiliam na aprendizagem dos alunos.

Deste modo, a entrevista foi realizada com uma das fundadoras da escola e que responde legalmente como diretora, mas que, no dia a dia, também exerce a função de educadora em uma das tutorias.

A profissional participante da entrevista tem 38 anos, é formada em Pedagogia, atua no magistério desde 2003 e, atualmente, está cursando uma pós-graduação Lato Sensu em “Alfabetização: relações entre ensino e aprendizagem”.

A educadora em questão já trabalhou anteriormente no Instituto Lumiar, que segundo Hecht (2016) é a primeira Escola Democrática reconhecida no Brasil. Sendo nessa instituição onde materializou-se o início do sonho da entrevistada, juntamente com outros professores, comprometendo-se em fundar mais uma escola com princípios democráticos em São Paulo.

2.2.3 Instrumentos de coleta de dados

Como já explicitado anteriormente, para a coleta de dados, definimos a utilização de dois instrumentos muito comuns nas pesquisas qualitativas, quais sejam: a entrevista e a observação em campo.

Convém definir que a entrevista logrou ser aplicada com a diretora (e proprietária) da instituição escolar. Para tanto, pautou-se em um roteiro de entrevista pré-definido, isto é, optou-se por perguntas semiestruturadas que foram elaboradas pensando na problemática e nos objetivos dessa pesquisa, para, assim, compreender o fenômeno da gestão democrática na prática.

Em relação à entrevista, situamos que ela é uma:

[...] técnica qualitativa de apreensão da percepção e da vivência pessoal das situações e eventos do mundo. A relação intersubjetiva, entrevistador e entrevistado, é de fundamental importância para permitir o acesso aos significados atribuídos pelas pessoas aos eventos do mundo, cujo produto é fruto das mútuas influências no processo de interação na entrevista. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 139).

Nesse contexto, durante a entrevista semiestruturada, a relação que se cria é a de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, além de permitir correções, esclarecimentos e adaptações e a captação imediata e corrente da formação desejada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, a entrevista semiestruturada se encaixa melhor nos objetivos aqui propostos, tendo em vista que é possível fazer interferências para pedir que a entrevistada explique melhor algo que não ficou claro ou fale melhor a respeito de questões tangenciadas e que são importantes, também pode ser que a entrevistada apresente questões não privilegiadas no roteiro prévio, mas que se tornam importantes para a compreensão do objeto de estudo. Por isso, Fraser e Gondim (2004) destacam que as entrevistas semiestruturadas (ou abertas) dizem respeito a um “texto negociado” no qual a entrevista é decorrente “[...] de uma produção desencadeada pelo processo ativo de trocas verbais e não verbais entre o participante e o pesquisador” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 146).

Faz-se necessário constar que a entrevista durou aproximadamente duas horas e foi gravada pelo gravador de áudio do celular, tendo gerado um material que posteriormente foi transcrito para a análise e triangulação com os outros materiais coletados.

Ao lado da entrevista, a pesquisa também se valeu da observação a qual se coloca como um instrumento, contudo não é a simples observação que nos leva à compreender o objeto em estudo, mas ir além do aparente para desvelar o que se

pretende e isso se coloca como uma necessidade ao pesquisador qualitativo. Diante disso:

Na pesquisa em Educação, a observação é um importante instrumento de coleta de dados. No entanto, observar está além da simples capacidade de ver. Isto é, observar é mais do que simplesmente registrar através de uma percepção aquilo que é produzido por uma sensação. Observar é poder ver e compreender uma situação, é tirar o máximo de abstrações possíveis de um fato ou de uma resposta dada por um sujeito de pesquisa. (BARTELMÉBS, 2013, p. 1-2).

E é no sentido descrito anteriormente no qual a investigação se pauta para apreender a realidade que se investiga, de modo que a pesquisa bibliográfica e a de campo possibilitaram a concretização dos objetivos ora propostos para tal dissertação.

2.2.4 Análise dos dados

Sabe-se que a coleta de dados é apenas um dos passos para concretizar o estudo, de modo que a análise dos dados é o elemento essencial que leva à compreensão da realidade estudada. Nesse contexto, é pertinente destacar que os dados coletados foram analisados sob a ótica da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2020), e com base nos teóricos que sustentam a investigação.

Convém destacar, portanto, que a Análise Textual Discursiva diz respeito a um processo de classificação específica que leva à elaboração de categorias, de modo que o discurso e as suas subjetividades é que ganham significação para o processo de pesquisa, justificando a predominância qualitativa desse estudo. Nesse sentido, a categorização é realizada de forma processual e classificatória, em várias etapas, a saber: “desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada.” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 12).

Destarte, na análise textual discursiva, os discursos “[...] podem ser entendidos como sistemas complexos auto-organizados em circuitos recursivos, autopoieticos. Fragmentar estes sistemas é destruí-los. Cada parte isoladamente tem muito pouco a dizer sobre o todo” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 152).

Portanto, tendo como material de significação o próprio discurso, “[...] cada categoria construída representa um aspecto dos textos que podem ajudar na construção de uma compreensão mais complexa dos discursos em que os textos foram produzidos” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 121). “O mesmo processo permite ao pesquisador uma intervenção nos discursos a que sua produção se refere” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 122).

Por isso, caracteriza-se que:

[...] a análise textual discursiva é um mergulho em processos discursivos, visando a atingir compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendizado e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na interpretação e na constituição de novos discursos (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 111-112).

Nessa concepção, o discurso se torna importante a partir do momento que se detém no que revelam para partir para a sua significação no plano concreto da pesquisa, de tal modo “[...] as análises textuais se concentram na análise de mensagens, da linguagem, do discurso, ainda que seu *corpus* não seja necessariamente verbal, podendo também referir-se a outras representações simbólicas” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 141).

Por isso, “[...] origina-se daí a denominação de análise textual, em que o sentido de texto aproxima-se de discurso [...]. Desta forma a análise textual trabalha com textos, amostras de discursos [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 112), de modo que “[...] fazer análises qualitativas de materiais textuais implica assumir interpretações de enunciados dos discursos, a partir dos quais os textos são produzidos” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 113).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são abordadas as balizas teóricas nas quais a pesquisa encontrou sustentação para o desenvolvimento da investigação. Para tanto, são apresentados autores variados os quais trouxeram contribuições relevantes para as reflexões acerca do objeto de estudo aqui proposto, a partir de temáticas tais como: o histórico do surgimento das instituições escolares, dando ênfase à escola de “massas”; a caracterização das escolas (tradicionais) de séculos anteriores que não atendem mais à nossa sociedade, mas cujas marcas ainda permanecem até os dias atuais, bem como destaca-se a concepção inovadora de escola, a partir do movimento escolanovista, enfatizando a gestão democrática nesse modelo; são explicitados os modelos de gestões escolares e suas características; são abordadas, ainda, as escolas democráticas e seus princípios pedagógicos.

3.1 Breves considerações históricas das instituições escolares

Para compreendermos o porquê da existência da instituição denominada “escola”, é preciso entender primeiramente que esta não é um produto da lógica científica, mas, sim, um produto histórico. Como mostra a autora Sibilía (2012, p.16) ao explicitar que:

Ainda que hoje pareça tão “natural”, algo cuja inexistência seria imaginável, o certo é que essa instituição nem sempre existiu na ordem de uma eternidade improvável, como a água e o ar [...]. Ao contrário: o regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaçotemporal concreta e identificável, diríamos até que recente demais para ter se arraigado a ponto de ser tornar inquestionável.

Deste modo, percorre-se, nesta subseção, um breve percurso que nos leva desde a antiguidade até os tempos atuais, passando pela idade média, moderna e contemporânea. Não se tem o interesse de delongar ou se aprofundar em cada período histórico, pois isso não seria pertinente ao objetivo proposto desta pesquisa. Não obstante, foi traçada uma linha tênue que percorre alguns pontos da história que são importantes para entendermos o porquê de onde a educação está arraigada atualmente e conseguirmos lançar um olhar sobre o que podemos almejar para o futuro das escolas.

3.1.1 Surgimento das escolas de massas

Se olharmos para humanidade desde seus primórdios, vamos perceber que esta, em quase toda a sua história, preocupou-se em deixar algum tipo de legado para as próximas gerações, seja através de pinturas em paredes, papiros, ensinamentos orais, entre tantas outras formas as quais, ao longo da história, as diversas sociedades construíram para transmitirem o conhecimento.

Uma das formas mais conhecidas de organização da sociedade para o debate, a construção e a transmissão do pensamento intelectual se deram na sociedade ateniense na Grécia antiga, considerando, segundo Cambi (1999), que foram estes os primeiros a usar intencionalmente a filosofia para pensar e intervir no real.

O sistema de educação desenvolvido pelos gregos, a Paidéia, prezava pela formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais, culturais e antropológicas, “[...] que valorizava o indivíduo e suas capacidades de construção do próprio mundo interior e social” (CAMBI, 1999, p.82).

Diferentemente de hoje, com o conhecimento dividido em disciplinas com tempo estipulado para cada uma, na *Ágora* grega, os saberes eram interligados como parte de um todo, sendo ministrados também nos diversos espaços da *polis*, tornando-a, como afirma Cambi (1999, p. 79), uma grande “comunidade pedagógica”.

Entretanto, implica pensar que a educação neste contexto tinha como propósito a participação política, sendo os Sofistas pessoas que desempenhavam uma função pedagógica para isso (CHAUI, 2002). Além disso essa comunidade pedagógica não se aplicava realmente a todos daquela sociedade, visto que os gregos, como grande parte das sociedades existentes na humanidade, era patriarcal e, por isso, prezava pela educação apenas dos homens.

Outro ponto importante a ser considerado é que em todas as culturas antigas, a infância não era valorizada, tendo em vista ser considerada como uma idade de passagem, muito ameaçada por doenças, que poderiam levar a criança à morte (CAMBI, 1999). Esse fato fazia com que crianças muito pequenas não fossem o alvo da Paidéia grega.

Tais pensamentos a respeito das crianças e do papel da mulher na sociedade permanecem também na Idade Média. Contudo, esse período apresenta mudanças no modo de pensar a educação, sendo esta, muito relacionada a dois polos principais: a Igreja e a família.

Da Igreja partem os modelos educativos e as práticas de formação, organizam-se as instituições *ad hoc* e programam-se as intervenções, como também nela se discutem tanto as práticas como os modelos. Práticas e modelos para o povo, práticas e modelos para as classes altas, uma vez que é típico também da Idade Média o dualismo social das teorias e das práxis educativas [...]. (CAMBI, 1999, p. 146).

No âmbito familiar, a educação estava ligada ao trabalho e era desenvolvida pelos mestres em suas oficinas. Cada família enviava suas crianças para morar com outras famílias que iriam ensinar-lhes “[...] as maneiras de um cavaleiro ou um ofício” (ARIÈS, 1988, p. 228). Este era um hábito difundido em todas as classes sociais deste período histórico.

Segundo Ariès (1988, p. 288) “[...] o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação”, assim como não havia limites definidos entre a vida profissional e a vida privada. De tal maneira,

[...] o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir. Assim, toda a educação se fazia através da aprendizagem, e dava-se a essa noção um sentido muito mais amplo do que o que ela adquiriu mais tarde. (ARIÈS, 1988, p. 288).

Com o advento da Idade moderna e subsequentemente a Revolução Industrial, a educação realizada em casa e nas oficinas medievais já não supria mais as necessidades de uma sociedade que buscava a agilidade e a perfeição oferecidas pelas máquinas.

Deste modo, criaram-se as instituições escolares como uma ferramenta tecnológica para atender as demandas dessa sociedade moderna que surgia. Segunda Sibilia (2012, p. 18), em seus primórdios, a função básica da instituição escolar era:

[...] humanizar o animal da nossa espécie, disciplinando-o para modernizá-lo e, desse modo, iniciar a evolução capaz de convertê-lo num bom cidadão. Uma vez atingida essa primeira meta em segundo lugar caberia transformar os homens capazes de desenvolver determinadas habilidades, como ler e escrever ou aprender outras destrezas mais específicas. (SIBILIA, 2012, p. 18).

Para Pacheco (2017), essa ferramenta tecnológica, criada na Idade Moderna e para a Idade Moderna, cumpriu bem as expectativas e os desígnios nela depositados durante os séculos XVIII ao XIX. Conquanto, com os passar dos anos, ela se perdeu em atalhos cartesianos, fazendo com que, hoje, a Escola e a sociedade vivam separadas como “arquipélagos de solidões”. Sendo a escola como um “núcleo de aprendizagens, segregada de todo social e separada da vida – a vida que devia ser constituinte de sua prática e de suas propostas –, representa hoje uma ideia ultrapassada e insuficiente para as demandas que lhe cabem”, o que culmina em diversos problemas que muitos tentam solucionar (PACHECO, 2017, p. 183).

3.1.2 O desencontro entre as escolas do século XV e alunos do século XXI

É conhecido por todos que já tiveram contato com uma instituição escolar, seja como aluno, pai, funcionário ou professor, que a escola constantemente encontra-se envolvida em questionamentos e dificuldades a respeito de diversos temas, como melhorar o interesse e a participação dos alunos no aprendizado, seus comportamentos em sala de aula, a relação dos escolares com os professores, quais os melhores métodos de ensino utilizados e formas de se gerir a instituição, entre tantas outras imprecisões e diferenças que aparecem em relação a gestão das escolas.

No meio de tantas incertezas em que as escolas estão mergulhadas, Sibilia (2012, p. 13) afirma que há uma certeza quase óbvia: “[...] a escola está em crise”. Segundo a autora, isso se dá porque há uma discrepância entre os colégios e os jovens de hoje, enraizada em diversos fatores históricos de âmbito econômico, político e de mudanças sociais, culturais e morais.

Após percorrer a trajetória histórica do surgimento das instituições escolares nos moldes que conhecemos hoje, pode-se entender que elas foram criadas para atender aos anseios de uma sociedade que surgia com a Idade Moderna, que era profundamente diferente da sociedade atual, o que leva a escola a viver em um constante desajuste histórico.

Como observado por Foucault (1999, p. 143), as escolas que surgem nesse período são “máquinas de ensinar”, de modo que cada estudante é uma peça dessa máquina. No entanto, a ideia de que crianças, com toda a sua vivacidade, sejam

tratadas como peças obedientes de uma máquina, é algo difícil de se conceber mesmo em tempos remotos, e muito mais nos tempos atuais.

Na mesma direção, Mosé (2013, p. 49) compara as escolas de massas à uma “[...] fábrica, com uma imensa linha de montagem, uma absurda fábrica de pessoas”, e seu surgimento está associado à modernidade e ao progresso que, por meio do domínio do corpo, buscava-se uma formação instrumental para a indústria, não levando em conta o desenvolvimento humano.

Essas linhas de montagem denominadas “escolas” se organizam segundo coordenadas espaciais denominadas salas de aula; e temporais constituídas por anos ou séries, por meio dos quais “[...] os professores realizam o processo técnico-científico de acrescentar sobre os alunos os saberes-habilidades” constantemente (ALVES, 2012, p. 38).

Segundo o autor, depois de pôr esse processo de acréscimos sucessivos,

o “objeto original” que entrou na linha de montagem chamada escola (naquele momento ele chamava “criança”) perdeu totalmente a visibilidade e se revela, então, como um simples suporte para os saberes habilidades que a ele foram acrescentados durante o processo. A criança está, finalmente, formada, isto é, transformada num produto igual a milhares de outros. [...] É mercadoria espiritual que pode entrar no mercado de trabalho. (ALVES, 2012, p. 38 - 39).

Para que tal máquina funcionasse com perfeição e cumprisse o seu papel de ensinar aos seres humanos questões necessárias para se viver adequadamente na modernidade, era preciso exercer força e controle. Foucault (1999), em suas pesquisas realizadas na década de 1970, deixa isso bem claro, ao mostrar que nos cubículos fechados onde se desenvolvia o ensino, era exercida uma combinação de forças em que havia um sistema preciso de comando.

Em seu livro “Vigiar e Punir”, Foucault (1999) traz, constantemente, termos como força, controle, punição, poder, comando, obediência, obrigações. Tais palavras colocadas juntas geram um certo desconforto em quem as lê, muito mais quando são associadas à ideia de aprendizagem. Apesar disso, ainda expressam fenômenos e relações que percorrem os corredores e as salas escolares até os dias atuais, mesmo que de forma menos explícita em relação àquelas identificadas pelo filósofo francês. Mas estão lá, nas instituições escolares, entre as carteiras enfileiradas, nos sinais que marcam o horário para início e término de cada atividade, na hierarquia estabelecida, nos currículos predefinidos, no pouco ou

quase nada poder de escolha dado aos alunos. Tudo isso sem causar grande espanto aos que observam.

O referido modelo rígido de organização escolar não condiz com a fluidez e espontaneidade das crianças e jovens dos dias atuais, muito menos com a sociedade contemporânea que produz e consome vorazmente uma quantidade relevante de informação através da internet, sem precisar estar em uma sala de aula para ter acesso a ela.

Se o conteúdo passado pelo professor em sala de aula pode ser facilmente encontrado pelo aluno em livros ou na internet sem sair de casa, por que então este tem que se deslocar até a instituição escolar para isso? A resposta poderia ser: para que o aluno possa se relacionar com as outras crianças, trocar experiências e aprender coisas que vão além do conhecimento científico já cristalizado. No entanto, se a escola não propiciar esse tipo de troca, ela deixa de justificar sua razão de ser.

A instituição escolar acabou perdendo a conexão com os estudantes, com a sociedade e consigo mesma, constituindo-se um espaço afastado das questões que movem a vida das pessoas e ainda mais distantes dos desafios da sociedade, como enfatiza Mosé (2013) ao afirmar que:

Os altos índices de evasão escolar, o baixo rendimento dos alunos, o desinteresse e a falta de estímulo que atingem a quase todos, o aumento da violência no espaço escolar, manifestam a exaustão de estruturas muito antigas e a necessidade de reconstrução. Sem perspectivas diante dos inúmeros desafios do mundo atual, a escola já não satisfaz ninguém: nem aluno, nem professores, nem gestores, nem as cidades, nem o mercado. (MOSE, 2013, p. 53).

Diante de tudo o que foi exposto, a escola se constitui, segundo Sibilia (2012), uma “máquina antiquada” que já não entra em sintonia com os estudantes do século XXI. Todavia, apesar de todo o problema enfrentado, essa máquina insiste em se manter em funcionamento

[...] todos os dias durante longa horas, em quase todos os cantos do planeta —, as peças não se encaixam bem: descobrem-se ressaltos imprevistos em suas engrenagens e os circuitos se obstruem com frequência, ocasionando toda sorte de atritos, ruídos, transbordamentos e até enormes desastres. (SIBILIA, 2012 p. 13).

Eis que surge o grande impasse educacional: se as escolas se tornaram instituições obsoletas e que não entram mais em sintonia com os estudantes, o que é preciso fazer para sanar todos esses inúmeros problemas enfrentados?

3.1.3 Escola Nova: um movimento para a inovação

Estudiosos, intelectuais e pesquisadores, no passado recente, já se preocupavam com as questões educacionais citadas na subseção anterior. Poderíamos citar, como exemplo, John Dewey e Paulo Freire que buscavam uma aprendizagem eficaz que extrapolasse os muros escolares levando os estudantes a entender a utilidade dos conhecimentos adquiridos, além de torná-los autônomos, com valores compatíveis com uma sociedade democrática e com consciência política e social.

O filósofo e reformador da educação John Dewey, começa nos Estados Unidos um importante debate filosófico e pedagógico por meio de suas obras sobre questões como: uma educação centrada na criança; a relação entre teoria e prática; e a construção do conhecimento voltado para resolver os problemas da sociedade. (RODRIGUES, 2010)

Os métodos de ensino tradicionais e as regras escolares, na visão de Dewey (1959), não foram pensadas considerando as necessidades individuais de cada criança, seus desejos e suas aptidões. Tal organização escolar acaba fazendo com que a criança sinta que há uma distância entre o que ela é e o que se espera dela na escola.

Em contraposição a esse modelo educacional composto por arranjos rígidos, Dewey (1976) defende uma educação progressiva, que, segundo ele, está mais de acordo com o ideal democrático tão necessário na educação. A educação passa, então, a ter uma proposta de formação de cidadãos para a democracia em que a ação pedagógica deve basear-se em despertar o interesse dos estudantes para a aprendizagem a partir de problemas concretos e de temas que despertem seu interesse e motivação. Nesse sentido, a educação não pode ser apenas a absorção de conteúdos prontos, mas, sim, uma experiência reflexiva onde é preciso pensar, “[...] inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso” (DEWEY, 1959, p. 162).

Com observância nos pensamentos educacionais de Dewey, o Brasil também começa a passar por importantes processos de transformações educacionais. O filósofo foi referência para a implantação do Movimento Escola Nova no Brasil.

De acordo com Luzuriaga (1980, p. 227), entendemos por educação nova “[...] a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livre, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de: Escola Ativa”

Em 1932, foi divulgado ao povo e ao governo o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo *et al* (2010) e assinado por expressivos intelectuais da educação da época. O documento trazia em suas páginas um forte projeto de renovação e modernização educacionais do país.

A estrutura do plano educacional apresentada no Manifesto correspondia à uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, em cuja proposta se deveria substituir o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo não à aceitação cega do aluno, mas, sim, à sua atividade criadora (AZEVEDO *et al*, 2010).

Na análise de Quevedo (2014), havia no movimento da Escola Nova um conteúdo político declarado, que aspirava a igualdade entre os seres humanos, o direito de todos à educação e mudanças significativas na organização social, por meio da ação coletiva. Tais ideais político-filosóficos eram baseados nas concepções de John Dewey, que considerava a educação um meio de produzir plenos resultados de mudanças na ordem social, de construir uma sociedade democrática, e alcançar emancipação intelectual, econômica e política das pessoas por meio da formação consciente do educando a respeito da realidade.

Se o manifesto dos pioneiros traz ares de mudanças à educação brasileira, Paulo Freire (1983, 1989, 2001), surge no meio educacional com pensamentos que consolidam a ideia de que tão urgentes eram essas mudanças.

Torna-se cada vez mais necessária, para Freire (1983, 1989, 2001), uma educação que rompa com o método tradicional de ensino, que não domestique as pessoas, pelo contrário, que desenvolva nelas uma consciência crítica que as permita transformar a realidade em que vivem, que também ajude o homem brasileiro a se inserir criticamente no seu processo histórico e que, por isso mesmo, seja uma educação que liberte o homem pela conscientização.

Todas essas concepções se contrapõem a escolas que desenvolvem o processo de ensino despejando sobre os estudantes uma infinidade de conteúdos curriculares já prontos e definidos, como se o conhecimento fosse algo hermético e não em constante construção, pois isso desconsidera que os estudantes carregam

consigo uma bagagem social, cultural, emocional, que pode influenciar em seu aprendizado.

Diante disso, Freire (1983) acredita em uma educação que valorize aquilo que o ser humano traz consigo:

Em todo homem existe um ímpeto criador. [...] A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. (FREIRE, 1983, p. 32).

Porém, para o autor, nada ou quase nada existe em nossa educação que leve os estudantes a posições mais criadoras ou de desenvolvimento da sua vocação de ser sujeito. Pelo contrário, a nossa cultura fixada na palavra intensifica no estudante a sua consciência ingênua e a sua alienação (FREIRE, 1989).

Nas obras de Paulo Freire, a democracia ganha também um lugar de destaque. Para o educador brasileiro ela não é apenas um método ou um sistema político, mas, sim, uma forma de vida que só se desenvolve se o homem for lançado à reflexão e ao debate de seus problemas e dos problemas comuns (FREIRE, 1989).

A democracia vista como construção social de uma forma de vida não poderia encontrar terreno mais fértil do que o de uma escola, onde há a possibilidade de desenvolver constantemente esses debates e reflexões através das relações sociais que estão presentes em seu interior.

Começa aqui a se delinear uma possibilidade, através das instituições escolares democráticas, de rompimento com as escolas repressivas e autoritárias, já antes criticadas por Foucault (1999), nas quais, por meio de ações de vigilância e poder, formam cidadãos que se adaptem a uma sociedade igualmente repressora.

Mosé (2013, p. 49) também enfatiza a importância da existência de escolas que rompam com esse modelo tradicional, no qual os espaços físicos são marcados por salas e corredores; com os estudantes divididos por série; as aulas marcadas por um sinal que lembra o apito das fábricas; e os conteúdos administrados de forma fragmentada e isolada entre si. Isso porque tais formatações “levam os alunos a acreditarem que estudam para os professores, para os pais, e não para si mesmos e para suas vidas”.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), artigo 3º, parágrafo VIII garante que o ensino deve ser ministrado com

base nos princípios de “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. A LDBEN (Lei n. 9.394/96) ainda reforça:

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.

Entretanto, na prática, por vezes esses princípios acabam aparecendo somente em momentos muito específicos como em algumas reuniões e conselhos, não superando, muitas vezes, sua dimensão formal.

Todavia, não se pretende, aqui, discutir sobre escolas que não efetivam na prática a gestão democrática, mas mostrar que há a possibilidade de o conceito de democracia, partindo da gestão, ir além desta e se tornar algo vivo e fecundo em cada momento, cada minuto, cada indivíduo dentro de uma escola. Instituições que prezam por isso passam a ser chamadas de Escolas Democráticas.

Essas escolas tiveram seu surgimento dentro do movimento de renovação pedagógica, aqui já discutido, chamado de Escola Nova. Inclusive, segundo Singer (2010) um dos pioneiros deste movimento, que se iniciou na segunda metade do século XIX, na Europa, foi Leon Tolstói, que dirigiu a escola Yásnaia-Poliana, que, posteriormente, será apresentada como sendo a primeira escola democrática de que se tem notícia.

Apesar de a Escola Democrática ter seu nascimento associado com a Escola Nova, com o passar do tempo ela acabou trilhando seu próprio caminho e distanciando-se deste movimento educacional de onde nasceu. (SINGER, 2010)

Deste modo, a partir daqui iremos percorrer o mesmo caminho trilhado pelas Escolas Democráticas. Um caminho único, cheio de conquistas e dificuldades, que levam a educação a romper definitivamente com todo o modelo fabril edificado no advento da Idade Moderna.

Antes, porém é necessário considerar os modelos de gestão que se fizeram e se fazem presentes ao longo do histórico das escolas e que são importantes para refletirem o tipo de sociedade que se almeja, tendo em vista a formação de sujeitos pautada nos princípios defendidos. Tais questões são explicitadas na subseção seguinte.

3.2 As diferentes concepções de organização e gestão escolar

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 447) “[...] o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem a ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social”. Nesse contexto, o modo de ser da gestão e da organização escolar influem diretamente nas características que predominam dentro da instituição escolar. Desse modo, é importante considerar os modelos de gestão existentes, os quais serão abordados nos parágrafos seguintes.

A *concepção técnico-científica* está fundamentada na hierarquia de cargos e funções estabelecidos nas escolas, de modo que objetiva a racionalização das tarefas, bem como a eficiência dos serviços escolares. Por isso, assemelha-se mais ao sistema de administração empresarial tão comum nas empresas privadas. Desse modo, algumas das características desse modelo de gestão são: há uma divisão técnica do trabalho bem definida, de modo que são prescritas e detalhadas as funções de cada membro escolar, a partir das chamadas funções especializadas; o poder é centralizado no diretor, enfatizando-se relações de subordinação e autoridade de uns em relação aos outros, de acordo com a hierarquia que ocupam; há uma ênfase grande em atividades administrativas de naturezas burocráticas (regras, normas, procedimentos burocráticos etc.), de modo que os objetivos da escola acabam sendo deixados em segundo plano; a comunicação se dá em uma relação verticalizada (de cima para baixo) com base em normatizações e regras; há uma maior ênfase nas tarefas do que nas próprias pessoas que fazem parte da instituição escolar. Portanto, tal concepção também pode ser definida como “gestão da qualidade total” (LIBÂNEO, 2001).

Uma outra forma de gestão é aquela baseada na *concepção autogestionária* a qual tem como base a responsabilidade coletiva, de modo que é inexistente a direção centralizada, o que coaduna com uma participação direta e por igual dos membros da instituição escolar. Algumas de suas características são: as inter-relações são enfatizadas mais do que as próprias tarefas; há a extinção de formas de exercício e poder centralizados em uma autoridade, de modo que as decisões são tomadas de maneira coletiva por meio de assembleias e reuniões, por exemplo; a escola (gestão interna) se materializa como um modelo de gestão que visa

preparar formas de gestão para o modelo social mais amplo (autogestão no plano político); há uma ênfase na forma de auto-organização das pessoas que fazem parte da escola através de eleições e de alternâncias no que diz respeito às funções que são exercidas no interior da instituição escolar; há uma forte predominância do poder instituinte estabelecido pela escola por meio da autogestão e a prática da participação de todos; há uma supervalorização da cultura instituinte (interna) e todo o tipo de poder instituído (externo) é negado, vislumbrando-se uma forma de gestão (democrática) que deve ser estendido para a sociedade mais ampla (LIBÂNEO, 2001).

Há também a *concepção interpretativa* que “[...] considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 446). De acordo com Jesus, Silva e Medeiros (2021), algumas das características desse modelo de gestão são: fundamenta-se no subjetivismo em relação à instituição escolar, de forma que interpreta que ela não está no interior de um âmbito planejado e que possua objetivos; há um foco na organização e uma tendência a valores compartilhados; a tendência é que haja uma ênfase na subjetividade, mas as normas são rejeitadas; ademais, a sua base filosófica está pautada na interpretação dos signos da educação, não em fatores os quais sejam constatáveis (JESUS; SILVA; MEDEIROS, 2021).

Já a concepção *democrático-participativa* pauta-se em uma relação orgânica entre a direção e os membros da equipe escolar, enfatizando a busca por objetivos coletivos, ou seja, assumidos por todos; as tomadas de decisões são realizadas coletivamente e todos possuem vez e voz diante das decisões que são tomadas dentro da escola; cada um assume a sua função; admite-se a coordenação e avaliação de maneira sistemática em relação às decisões tomadas, de acordo com os diferentes saberes e funções que exerce cada membro. Outras características podem ser mencionadas, quais sejam: os objetivos sociais, políticos e pedagógicos são definidos de maneira explícita pela equipe escolar; as funções da direção, a iniciativa e a participação dos membros e da comunidade escolar são totalmente articulados; a gestão é participativa e da participação; a qualificação dos membros da escola e sua competência profissional são pilares fundamentais nessa forma de gestão; os aspectos da gestão e organização são tratados com objetividade a partir da busca de informações reais; é realizado o acompanhamento e a avaliação

(diagnósticos, acompanhamento, reorientação de ações e ou de rumos e tomada de decisões) de maneira sistemática com finalidade pedagógica para a melhoria do processos que ocorrem dentro da escola; há a partilha da direção entre todos, de modo que todos dirigem e são dirigidos na mesma medida em que todos são avaliados e também podem avaliar (LIBÂNEO, 2001).

Nesse contexto, após apresentarmos as diversas vertentes existentes no que tange aos modelos de gestões escolares, reiteramos, aqui, que o nosso trabalho e as nossas concepções sobre tal questão se alinham à gestão democrático-participativa, tendo em vista os seus inúmeros benefícios para fazer com que a escola se torne um espaço democrático no qual todos tenham vez e voz e se comprometam com a instituição. Além disso, a partir de tal concepção, todos os membros escolares trabalham em função de melhorias nos processos de ensino e aprendizagem e do contexto escolar como um todo. De tal modo, a seguir, aborda-se com maior ênfase sobre as escolas democráticas e seus princípios pedagógicos.

3.3 Escolas democráticas e seus princípios pedagógicos

Para compreendermos o que é uma Escola Democrática, precisamos, a priori, definir o conceito de democracia. Tomemos como base, inicialmente, a etimologia da palavra democracia apresentada pela autora Chaui (2002, p. 133): “*démoi*, os cidadãos; *krátos*, o poder: o poder dos cidadãos” e o verbete presente no dicionário Caldas Aulete (2004) para o termo democracia apresenta o seguinte significado:

1 Governo do povo. 2 Sistema político em que o povo participa do governo diretamente ou elegendo livremente seus representantes. 3 Regime que se baseia na ideia de liberdade e de soberania popular. 4 Estado que tem essa forma de governo. 5 Igualdade política e social. (AULETE, 2004, p. 235).

Segundo Bobbio (2009), a democracia nasceu de uma concepção individualista da sociedade em contraposição à concepção orgânica em que o todo precede as partes, algo que predominava na idade antiga e na idade média.

Atualmente, podemos dizer de maneira bem resumida que a democracia é entendida como uma forma de governo contrária a qualquer modelo de autoritarismo, não somente no sentido político, mas também como uma forma de gestão em qualquer instituição que dela necessite.

Quando se fala em democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. Todo grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente. (BOBBIO, 2009, p. 17).

É possível observar que a palavra “democracia”, por vezes, é associada à uma forma de governo, mas na concepção de Dewey (1959), ela é muito mais do que isso: ela é uma forma de vida associada, de uma experiência conjunta e mutuamente comunicada. Para o filósofo e educador norte-americano, a busca de uma sociedade democrática está correlacionada com a busca de soluções para os problemas educacionais.

Ao se debruçar sobre as questões educacionais, o filósofo levantou também questões democráticas, de modo que, ao publicar em 1916 o livro *Democracia e Educação*, John Dewey (1959) interligou esses dois termos, ao considerar a educação como um dos caminhos para preparar a sociedade para ser democrática, visto que:

[...] uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. (DEWEY, 1959, p. 106).

Partindo desse pressuposto, a democracia começa a entrar nas escolas que, por muito tempo, foram vistas como instituições pouquíssimo democráticas e com uma gestão bem hierárquica.

A própria Constituição de 1988 traz luz à importância da democracia no ambiente escolar, ao definir em seu artigo 206, no parágrafo VI, que o ensino público deve ter como princípio a gestão democrática, acompanhado de outros princípios como a igualdade de condições, a liberdade e o pluralismo de ideias.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) também reforça essa ideia em sua meta 19 ao assegurar:

Condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

É primeiramente nesse amparo legal que as Escolas Democráticas vão buscar bases para fortalecer o seu alicerce e, posteriormente, começar a delinear suas propostas pedagógicas que nortearão os processos de aprendizagem destas instituições.

3.3.1 Escolas democráticas: definições e fundamentos

Antes de definirmos o que realmente seja uma Escola Democrática, é importante levar em consideração, primeiramente, que elas não se constituem em um grupo coeso, pois a própria democracia não pode ser engessada em um modelo padrão. Como discutido pela autora Kelian (2010):

Ao compreenderem a democracia como invenção coletiva e, portanto, dinâmica e aberta, tanto as escolas quanto o movimento que as reúne realizam um esforço político-pedagógico sistemático para não definir as formas da democracia. A autodefinição permanece como principal critério para a participação das experiências na rede de escolas democráticas. (KELIAN, 2010, p. 102).

Nesse sentido, apesar de haver características básicas presentes nas escolas ditas democráticas - como veremos a seguir - elas não se configuram de maneira igual. Cada qual apresenta suas particularidades para que possa justamente atender as demandas da comunidade na qual está alicerçada.

Em entrevista à revista Nova Escola, o educador José Pacheco, um dos responsáveis pela criação da Escola da Ponte, afirma que não se deve seguir modelos educacionais, pelo contrário, a escola deve se basear mais em interrogações do que em certezas. Nenhuma escola democrática é igual a outra, nem poderia, pois se não o deixaria de ser (MARANGON, 2004).

Além disso, uma escola que almeja ser democrática precisa ter claro que passará por constantes reflexões e mudanças. Dewey (1976) acredita que a formação democrática não é algo estático, mas, sim, construída a partir de experiências democráticas por meio da vivência pessoal e social compartilhada.

No mesmo sentido, Freire (2001) considera que a democracia não é um processo que acontece de maneira vertical, mas uma construção coletiva que necessita de diálogo, processo que faz parte da própria vocação do ser humano, visto que este é um ser limitado, mas consciente de sua inconclusão e, por isso, um ser em constante mudança.

A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca — a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência. (FREIRE, 1989, p. 90)

Perante o exposto, a rede norte-americana de Escolas Democráticas “Alternative Education Resource Organization” (AERO), criada nos anos 1970, em sua página na internet, explica que “[...] não existe uma definição monolítica de educação democrática ou de escolas democráticas”. Mas que esse tipo de educação é, para a organização, aquela “[...] na qual os jovens têm a liberdade de organizar suas atividades diárias, e em que há igualdade e tomada de decisão democrática entre jovens e adultos” (AERO, 2023).

De acordo com a socióloga Singer (2010, p. 15), que é uma das principais referências brasileiras sobre Escolas Democráticas, essas instituições são marcadas principalmente pela “[...] gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, funcionários e professores; e a organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios”.

Os autores Apple e Beane (2001), ao escreverem o livro “Escolas Democráticas”, cujo obra foi de extrema importância para o movimento no Brasil, não trazem em nenhum momento um resumo simples do que seja uma Escola Democrática, pois, para os autores, o conceito de democracia por si só já é bastante complexo, sendo assim, muito mais difícil é a definição da democracia para a vida cotidiana das escolas.

Entretanto, o livro acima citado é uma obra muito rica em apresentar diversos pontos sobre as Escolas Democráticas. Por isso, traremos aqui um compilado de algumas considerações presentes nele.

Para os autores, a democracia depende de algumas condições básicas que são as preocupações centrais das Escolas Democráticas, sendo estas:

1. O livre fluxo de ideias, independente de sua popularidade, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível.
2. Fé na capacidade individual e coletiva das pessoas criarem condições de resolver problemas.
3. O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas.
4. Preocupação com o bem estar dos outros e com “o bem comum”
5. Preocupação com a dignidade e com os direitos dos indivíduos e das minorias.

6. A compreensão de que democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, como um conjunto de valores “idealizados” que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo.

7. A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático. (APPLE; BEANE, 2001, p. 17)

Com base nessas preocupações democráticas, os educadores buscam colocar “[...] em prática acordos e oportunidades que darão vida a democracia”, através da criação de “estruturas e processos democráticos” e de um “currículo” *que* favoreça experiências democráticas (APPLE; BEANE, 2001, p. 20)

Uma das principais características de uma Escola Democrática é estar comprometida em aumentar a participação de toda a comunidade escolar nos processos decisórios a ela pertencentes.

As Escolas Democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da sociedade escolar. (APPLE; BEANE, 2001, p. 20-21).

Por fim, a rotina de estudos em uma Escola Democrática se difere das demais escolas, visto que, segundo Hecht (2016, p.108), um estudante dentro deste tipo de instituição terá uma vida de constante procura e aprendizado através de atividades educacionais variadas e mutáveis, que crescem e mudam, muitas vezes de forma espontânea, a cada dia.

3.3.2 Breves considerações históricas das escolas democráticas

As Escolas Democráticas não são uma invenção de nosso tempo, elas pertencem a um movimento que vem se consolidando ao longo de muitos anos através de educadores que, descontentes como as escolas de massa, começaram a fundar instituições que traziam métodos de educação inovadores.

Segundo Singer (2010), durante os últimos cento e cinquenta anos têm surgido escolas que começaram a delinear uma educação democrática, pautada pelos ideais de liberdade e de gestão participativa.

Isso é afirmado por Apple e Beane (2001) ao mencionarem que:

Está claro, portanto, que a ideia de ampliar e proteger a democracia nas escolas não é apenas um produto de nosso próprio tempo. Tanto o conceito geral quanto as características particulares que esboçamos têm raízes em

projetos que remontam há mais de um século. (APPLE; BEANE, 2001, p. 38).

Tais instituições receberam diferentes nomenclaturas ao longo dos anos. Como mostra Singer (2010), elas já foram chamadas de românticas, escolas livres, progressistas, alternativas e democráticas.

Para Hecht (2016), chamar esse tipo de escola de democrática é o mais adequado, pois tal termo já carrega consigo um peso conceitual.

O uso do conceito “Educação Democrática” permitiu um modelo mais claro para pensarmos sobre a estrutura e a gestão da escola, em oposição ao discurso educacional que tem um termo ambíguo como “livre” ou “aberto” em seu centro. O “democrático” é um conceito discutido e pesquisado em várias áreas, e aponta para a relevância da pessoa, individualmente, como parte da comunidade e do ambiente onde ela vive, indicando uma estrutura fixa de vida cooperativa. (HECHT, 2016, p. 231).

Avellar (2019, p. 35) traz em sua pesquisa um compilado histórico dessas escolas ao longo dos últimos séculos. Segundo a autora, “[...] a primeira escola democrática de que se tem notícia foi a Yásnaia Poliana, criada por Leon Tolstói, na Rússia, em 1857”. Depois de mais de 50 anos, em 1912, foi fundada na Polônia, o Lar das Crianças, pelo médico Janusz Korczak e pela educadora Stefa Wilczinska. Contudo,

O Lar das Crianças chegou ao fim em 1942, com um desfecho trágico, em que Korczak e os alunos foram mandados para uma câmara de gás. No entanto, as ideias do médico perseveraram e inspiraram a criação de uma associação internacional, a Associação Janusz Korczak (AJK), que ajudou a divulgar a experiência polonesa em diversos lugares do mundo. Em Israel, por exemplo, colaborou para a criação da Escola Democrática de Hadera, em 1985, que é uma das organizações mais atuantes no movimento internacional pela Educação Democrática. (AVELLAR, 2019, p. 35).

Se faz importante constar que um dos fundadores da escola de Hadera é Yaacov Hecht, escritor do livro “Educação Democrática: O começo de uma história”, obra tal que é utilizada como referencial teórico nessa pesquisa. Segundo Avellar (2019), apesar de esta escola não ser muito conhecida no Brasil, ela tem grande importância no movimento internacional, por ter sido Hecht um dos pioneiros na criação do Instituto para Educação Democrática (IDE), nas Conferências Internacionais de Educação Democrática (IDEC) e na Rede Internacional da Educação Democrática (IDEN).

Por fim, elencamos, aqui, a escola Summerhill e a Escola da Ponte. A primeira foi fundada na Inglaterra em 1921, e, segundo Singer (2010), é a mais

conhecida das Escolas Democráticas do mundo. Ela foi fundada em 1921 pelo educador Alexander Sutherland Neill e existe até hoje.

Segundo os estudos de Quevedo (2014), a escola Summerhill é uma das mais revolucionárias entre as Escolas Democráticas, pois tem como princípios fundamentais a ideia do autogoverno pelos estudantes e o pleno desenvolvimento da liberdade. A pedagogia de Summerhill, “[...] partiu da compreensão de que ao sermos deixados livres, podemos nos desenvolver de forma plena. Para formar pessoas livres, é preciso educar com base na liberdade” (QUEVEDO, 2014, p. 64).

A característica mais marcante é a absoluta ausência de currículo. Não há requisitos acadêmicos e os estudantes não são agrupados de modo algum, ficando livres para organizar o seu próprio tempo e associar-se como quiserem, com o educador que escolherem ou sem nenhum deles. (SINGER, 2010, p. 132).

Apesar do princípio de liberdade, a permissividade, ou seja, a ideia de que tudo é permitido, não faz parte da escola. Existem diversas regras em Summerhill, que asseguram o cumprimento da proposta de que “[...] todos são livres para viver a própria vida do jeito que quiserem, contanto que não perturbem os outros”. O diferencial dessas regras é que elas não são impostas, mas, sim, decididas coletivamente nas assembleias (QUEVEDO, 2014, p. 65).

Quanto à Escola da Ponte, ela foi democratizada a partir de 1976 pelo professor José Pacheco, sendo considerada “[...] um dos modelos de educação democrática mais conhecidos no Brasil, [...] e a que mais inspira instituições brasileiras que tentam seguir a trilha da democratização” (AVELLAR, 2019, p. 37).

A famosa e inovadora Escola da Ponte, em Portugal, virou referência, por apresentar um modelo educacional totalmente diferente do que o encontrado em escolas tradicionais. Com fascínio e entusiasmo, Rubem Alves (2012) escreveu sobre como acontece a aprendizagem na Escola da Ponte. Conforme o autor, a principal magia da Escola da Ponte é a sua não centralização e manipulação de poder, em uma realidade onde todas as decisões são compartilhadas. Ademais, não somente as decisões, mas também a aprendizagem é comunitária, na medida em que:

[...] as crianças que sabem ensinam as crianças que não sabem. Isso não é exceção. É a rotina do dia a dia. A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade. Mais que aprender saberes, as crianças estão a aprender valores. A ética perpassa

Lumiar; Iasnaia Poliana; Colégio Viver; Politeia; Teia Multicultural; e a escola indígena Tuyuka.

Na concepção de Avellar (2019), esse movimento pedagógico de Educação Democrática começou a se difundir no Brasil a partir de 1997 com o lançamento da versão traduzida do livro “Escolas Democráticas”, de Michael Apple e James Beane e a publicação do livro “República de crianças: sobre experiências escolares de resistência” da socióloga brasileira Helena Singer, ambos utilizados nessa pesquisa como referencial teórico.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em vista o objetivo principal da pesquisa, que é analisar os princípios e fundamentos de instituições escolares consideradas democráticas, bem como o que caracteriza os processos formativos e os desafios enfrentados por essas instituições, a análise e discussão dos resultados foi organizada em três subseções que pudessem contemplar tal objetivo.

Através do material coletado no trabalho de campo, por meio da observação *in loco* e da entrevista com a gestora e professora da escola, juntamente com a análise documental da instituição e com o embasamento teórico em autores que trabalham a temática, foi possível elaborar uma triangulação dos dados oriundos desse material, o que culminou com os resultados dessa pesquisa.

4.1 Uma escola dentro de um movimento educacional

A fundação da Escola pesquisada se deu no ano de 2009 e, inicialmente, partiu do desejo da atual diretora e professora participante dessa pesquisa, no sentido de construir uma educação para a cidadania, mas tal anseio se estendeu a um grupo de professores que também buscavam os mesmos ideias educacionais. Nessa perspectiva, relata que:

Existe um movimento das Escolas Democráticas. Esse movimento é antigo e a gente não inventou nada na verdade. A gente vem dessa construção. É um movimento do qual a gente se identifica e construiu nossa proposta a partir dessa identificação. Uma proposta que vai trazer espaços de participação para todos os agentes que estão aqui no dia a dia da escola, terem voz, terem voto e construir coletivamente. É de uma perspectiva de um projeto de educação mesmo. (Gestora e tutora da instituição, 2022).⁴

Destarte, a Escola em análise “[...] é fruto da articulação de educadoras, educadores e familiares interessados em implementar e disseminar a educação democrática no Brasil”, tendo, para isso, buscado subsídios teórico-práticos nas experiências das Redes Internacional e Nacional de Educação Democrática para, assim, organizarem os tempos, espaços e processos formativos da instituição. (PPP, 2019, p. 3)⁵.

⁴ Texto retirado da entrevista realizada com a responsável legalmente pela escola como diretora, mas que também exerce função de professora na rotina escolar.

⁵ Proposta Político-Pedagógica. Documento da escola pesquisada, obtido pela autora.

É possível observar, portanto, que tanto a Proposta Político Pedagógica da escola quanto o trecho da entrevista fazem referência à instituição como pertencente a um movimento educacional maior. Tal movimento se refere às Escolas Democráticas as quais já nos referimos anteriormente. A própria gestora e tutora em questão, durante a entrevista menciona os autores Tolstói (2021) e Singer (2010) que são referenciados, nessa presente pesquisa, como bases para entender as Escolas Democráticas.

Segundo a Gestora e tutora da instituição (2022), *“a escola já passou por momentos de participar mais ativamente no movimento para mostrar a existência das Escolas Democráticas para a sociedade, mas também teve fases de se recolher, olhar mais para dentro, de se organizar”*.

Por fim, é importante ressaltar que a escola que veremos nessa dissertação não é a mesma do ano passado e nem será a mesma do ano que vem, como é possível compreender através da entrevista com a gestora, cofundadora e tutora da escola:

A questão da Escola Democrática estar em constante movimento e ser uma proposta que não pode estar fechada, faz com que, por exemplo, um trabalho escrito sobre nossa escola a sete anos atrás, já não seja mais igual a realidade vivenciada hoje. [...] Ao mesmo tempo que tem coisas que precisam mudar porque precisa fazer sentido prático, tem outras coisas que vão amadurecendo, que vão se estabelecendo e que sem mantêm de alguma maneira. (Gestora e tutora da instituição, 2022).

Nesse mesmo sentido, Liev Tolstói (2021, p.15) enfatiza que “[...] a escola, como todo organismo vivo, muda anual, mensal e diariamente, está sujeita a crises, adversidades, doenças e más disposições temporárias”.

Isso ocorre porque as Escolas Democráticas possuem o princípio, anteriormente discutido, de que a base da democracia é a constante mudança, haja visto que ela precisa sempre buscar atender as demandas da sociedade em que ela está inserida.

4. 2 Organização do espaço físico e da equipe de trabalho

Ao visitar a Escola em análise pela primeira vez, já é possível perceber desde a chegada que se trata de uma escola diferente das demais. Logo no portão, há uma placa com o nome da escola e, logo abaixo, a seguinte menção: Escola Democrática. Após atravessar o portão, nos deparamos não com uma construção

convencional de escola, mas sim, com uma casa pintada em cores alegres e cheia de cartazes, fotos, pinturas, feitas por toda a comunidade escolar.

A antiga casa de 400m² teve cada um dos seus ambientes reformulados para acolher os estudantes e oferecer a eles um espaço de referência (PPP, 2019). É possível observar que a disposição desses espaços, que serão apresentados individualmente abaixo, realmente promove uma interação dos escolares com o ambiente físico da instituição escolar, de modo que usufruam desses espaços proveitosamente.

O primeiro espaço que se tem contato ao entrar na escola é a quadra de esportes que está localizada no antigo estacionamento em frente à casa. Nesse espaço, as crianças brincam livremente de diversas modalidades esportivas.

Figura 3 - Quadra de esportes da instituição pesquisada



Fonte: Politéia (2022).

Foi observado que, nesse espaço, há uma maior concentração das crianças mais velhas, porém as menores são livres para também participar, e em alguns momentos o fazem.

Ao entrar na casa, o primeiro espaço que encontramos foi transformado em um ambiente para a realização dos momentos de aprendizagem dentro das tutorias, onde existe material pedagógico, lousa e carteiras que são constantemente reorganizadas, de acordo com a necessidade dos estudantes. No andar superior da casa, encontramos mais dois espaços como o descrito.

Figura 4 – Espaços para os momentos de aprendizagem



Fonte: Politéia (2022).

Os livros também têm seu espaço próprio dentro de um dos cômodos da antiga casa. A biblioteca escolar é bem-organizada e os estudantes são livres para entrarem nela a hora que quiserem e escolher o livro que intencionarem. Vale destacar que o livro escolhido é marcado pelo próprio aluno em um caderno de anotações. Apresentamos, a seguir, a imagem do ambiente descrito:

Figura 5 - Biblioteca escolar



Fonte: Politéia (2022).

A área e o jardim dos fundos oferecem um lugar aconchegante onde as crianças passam brincando a maior parte do tempo livre que possuem. O espaço também é utilizado para o lanche da tarde trazido pelas próprias crianças e repartido entre elas quando algum colega pede. Além disso, é nesse ambiente em que acontece as rodas do dia, reuniões, assembleias e conselhos, que serão explicados na seção seguinte.

Como é possível observar abaixo é um lugar aberto, arejado e que possibilita o contato com a natureza:

Figura 6 - Área de lazer da escola



Fonte: Politéia (2022).

A escola conta, ainda, com outros espaços como uma secretaria, uma lavanderia, um depósito, uma pequena cozinha e os banheiros. Os quatro banheiros que a casa possui podem ser utilizados por qualquer um que tenha necessidade naquele momento, sem divisórias rígidas de masculino e feminino.

Devido a escola ser de pequeno porte, com 54 estudantes atualmente, é possível que as crianças circulem mais livremente pela instituição, proporcionando uma interação significativa entre discentes das diferentes idades que a frequentam.

Foi possível observar que toda essa divisão dos espaços vai ao encontro da consideração de Pacheco (2017), que é uma das figuras mais representativas no movimento das Escolas Democráticas:

Estaremos, então, a contribuir para a criação de espaços que, pela sua densidade antropológica, podem servir para ajudar a despertar a vocação humana para a transcendência e, nessa medida, funcionar como verdadeiros laboratórios de laços sociais onde a vinculação ética ao outro tenha a marca da solicitude mútua, do respeito e da sensibilidade. Potenciado em práticas de autêntica relação social, o reconhecimento intersubjetivo surge-nos como condição de convivência, de paz e solidariedade. Valores estes que, como sabemos, o mundo contemporâneo reclama, com urgência (PACHECO, 2017, p.184).

Cabe ressaltar, ainda, que os espaços físicos da escola estão em constante mudança, sendo que isso é possível de ser observado por qualquer um que viste a escola e perceba os cartazes colados, as pinturas feitas pelos estudantes e a frequente intervenção e interação deles com o espaço físico em que passam o dia. Como é possível observar nas imagens, abaixo:

Figura 7 - Crianças em interação com os colegas e os espaços físicos da escola



Fonte: Politéia (2022).

A seguir, também apresentamos mais imagens que caracterizam a relação entre os estudantes e a escola:

Figura 8 - Espaços escolares de interação



Fonte: Politéia (2022).

Quanto à equipe de trabalho, também difere de muitas escolas, pois não é formada por divisões rígidas de tarefas, ao contrário, há uma grande participação de todos, em quase tudo que envolve a instituição.

Para um entendimento melhor, tomemos, inicialmente, as seguintes informações coletadas na entrevista:

Nossa equipe é formada por um total de 13 pessoas. Sendo 11 da equipe pedagógica. Dentre essas, duas pessoas são responsáveis legalmente pela gestão e uma pela parte administrativa. Temos ainda duas pessoas que são da equipe técnico-administrativa (Gestora e tutora da instituição, 2022).

Através da observação *in loco*, foi possível perceber que há, inicialmente, uma divisão entre algumas funções que são necessárias para o bom funcionamento da escola. Existem duas pessoas que respondem legalmente pela gestão da instituição e como tal têm funções burocráticas. As três pessoas responsáveis pela parte técnico-administrativa cuidam da ala de secretaria, organização documental e limpeza da escola.

Entretanto, no dia a dia, os funcionários constantemente acabam por se ajudarem mutuamente nas funções, visto que, por exemplo, quando o ambiente está sujo, todos se responsabilizam por limpá-lo. As pessoas da equipe técnico-administrativa, por vezes, também são vistas, por essa pesquisadora, conversando e orientando as crianças. Reforçam, deste modo, a ideia da escola como uma grande comunidade de aprendizagem.

O pensamento de a instituição escolar ser considerada uma comunidade de aprendizagem tem respaldo na declaração de Apple e Beane (2001) ao afirmarem que:

As pessoas envolvidas com as escolas democráticas vêm-se como participantes de comunidades de aprendizagem. Por sua própria natureza, essas comunidades são diversificadas, e essa diversidade é valorizada, não considerada um problema. Essas comunidades incluem pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconômica, aspirações e capacidades. Essas diferenças enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que deve considerar. (APPLE; BEANE, 2001, p. 22).

Essa rica heterogeneidade conceituada pelos autores acima, é encontrada também na escola em análise, na qual é possível observar uma grande diversidade econômica, social, cultural e de etnia tanto na equipe de trabalho como nos estudantes.

Conjuntamente foi observado durante a visita *in loco* que todos que frequentam a escola, seja como aluno ou como funcionário se tratam igualmente pelo nome, nunca utilizando nomenclaturas como professor, tutor ou até mesmo diretor. Tal postura demonstra uma igualdade entre todos através de uma verdadeira horizontalização educacional.

4.3 Os processos formativos

A escola em análise tem como foco de proposta pedagógica “[...] a formação de estudantes pesquisadores, participativos, críticos e criativos” (PPP, 2019, p. 11). Para tanto, os estudantes participam

[...] das decisões sobre a vida em comunidade e da construção de sua trajetória de estudos, compartilhando da responsabilidade pelo bem comum e por si. Trata-se de uma proposta de educação para a formação de cidadãos autônomos aptos para viver e promover a democracia (PPP, 2019, p. 11).

Tomando como base tal proposta de formação dos estudantes e para uma melhor compreensão dos processos formativos que fazem parte da escola, tais processos serão divididos em dois eixos principais: o primeiro é a formação do estudante quanto ao conhecimento erudito referente às áreas do conhecimento; e o outro é a formação cidadã do estudante para atuar na sociedade democrática em que está inserido. Para isso, será traçado um paralelo com os processos formativos das Escolas Democráticas, enquanto movimento, apresentados pelos autores que embasam essa investigação.

Para o estudo dos processos formativos que compõem a escola quanto ao desenvolvimento das áreas do conhecimento, primeiramente, é preciso recorrer ao que a escola segue como currículo.

Segundo a Proposta Político Pedagógica (2019), a instituição

[...] busca abranger a Base Comum e a Parte Diversificada estabelecida pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), conferindo-lhe uma estrutura, que ultrapasse o confinamento disciplinar e seriado. A organização curricular é composta por duas frentes, em uma delas os interesses dos estudantes são estruturados pela equipe pedagógica e correlacionam conteúdos e habilidades estabelecidos na BNCC de modo transdisciplinar. A outra frente é composta por temas, conteúdos e habilidades que a escola define como fundamentais para que os estudantes compreendam o mundo e tenham as necessidades da sua etapa de aprendizado atendidas, dentro das áreas do conhecimento. (PPP, 2019, p. 12-13).

Na prática, para o melhor desenvolvimento desse currículo, as crianças são divididas em Tutorias 1, 2 e 3. Essas tutorias correspondem a ciclos de aprendizagem de três anos. Sendo a Tutoria 1 formada pelo 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental; a Tutoria 2 pelo 4º, 5º e 6º anos; e a Tutoria 3 pelo 7º, 8º e 9º anos.

A mescla das idades é algo presente em todas as Escolas Democráticas, sendo que há variações de como é feito esse agrupamento por idades mistas em cada instituição. No caso da escola objeto de análise, ela muito se assemelha à divisão encontrada na escola de Hadera.

Segundo Hecht (2016, p. 133), a mescla de idades “[...] desfaz os preconceitos relacionados à idade”, tornando a escola um sistema igualitário onde não há divisões preconceituosas que definem que a criança pequena não pode interagir com a criança mais velha; “[...] permite reuniões de idade mistas em torno dos campos de interesse”, o que proporciona um aprendizado fascinante e natural dos menores com os maiores; por fim, “[...] ensina a tolerância e respeito com os outros”, principalmente da parte dos mais velhos que precisam aprender a ter tolerância e cuidado com as crianças menores.

Cada uma das Tutorias citadas vai ter uma organização semanal própria, conforme a qual serão desenvolvidos momentos de estudos guiados pelos tutores responsáveis, bem como outras atividades.

As crianças chegam na escola e a primeira atividade é a **roda do dia**, depois, por exemplo, a tutoria 1 vai ter seu momento de **pesquisa**, depois os **ateliês**, que são os momentos de trabalhar as áreas do conhecimento, como por exemplo matemática e depois ciência. No dia seguinte, vão ter momentos que são coletivos como as **comissões** e **assembleias**. Ali a divisão é outra porque a gente está falando de uma gestão da convivência. [...] Há também uma atividade que chamamos de **laboratório**. O laboratório é um momento sem proposta fixa. Então eles sugerem aquilo que eles querem fazer naquele momento. Exemplo: trazem jogos para brincar, brincam no tanque de areia, desenvolvem algum jogo na quadra, etc. (Gestora e tutora da instituição, 2022, grifo nosso).

Para compreender melhor os seis momentos citados pela gestora da escola, faremos uma explicação individual de cada um desses momentos através de uma triangulação das informações coletadas da entrevista, do PPP (2019), do Regimento Escolar (2020)⁶ e da observação da pesquisadora. Além disso, ilustraremos, quando possível, as situações com fotos retiradas do site da escola.

Sendo que, nessa subseção, será explicado sobre os **ateliês, as pesquisas e os laboratórios** que dizem respeito aos processos formativos mais focados no cognitivo dos estudantes. Os outros três momentos, que são referentes aos processos formativos para a democracia, serão explicitados na subseção seguinte.

⁶ Documento da escola analisado pela autora.

A escola pesquisada trabalha os conteúdos a partir de uma concepção de ateliês do conhecimento, uma forma de ensino que é capaz de se utilizar de materiais e ambientes diversificados cuja “[...] intencionalidade é criar possibilidades de concretizar as fantasias infantis e trazer a criança em seu pleno processo de desenvolvimento como o principal protagonista deste processo” (SANTOS; ZUCOLOTTI; RODRIGUES, 2018, p. 122).

Nesse ínterim, Santos, Zucolotto e Rodrigues (2018) explicitam que o papel do docente se torna imprescindível ao trabalhar com os ateliês do conhecimento, haja vista que ele se coloca não só como ouvinte (o que já seria fundamental), mas também observa e desafia as crianças a irem além na construção de conhecimentos. E, não só isso, ele também é o “[...] adulto experiente que deverá centralizar ações na provocação de oportunidades compartilhando emoções intensificadas pelas crianças” (SANTOS; ZUCOLOTTI; RODRIGUES, 2018, p. 123).

Nesse contexto, observa-se que a escola foge à concepção tradicional na medida em que também é inovadora no sentido de compreender a criança como um ser integral (corpo, mente e emoções) que constrói conhecimentos na busca, na interação com os seus pares e os objetos que possui à disposição, por meio da criatividade. Vale ressaltar a utilização do material concreto e da linguagem artística articulada à compreensão espacial, vinculados aos conteúdos curriculares de matemática, conforme podemos visualizar, a seguir:

Figura 9 - Momento de aprendizagem matemática com material dourado



Fonte: Politéia (2022).

Figura 10 - Momento de aprendizagem matemática com pintura



Fonte: Politéia (2022).

É possível verificar, a partir das imagens, que as crianças usam a criatividade para aprender matemática. Na imagem acima, os pequenos estão trabalhando dimensões espaciais em matemática através da pintura de um tubarão em tamanho original, uma perspectiva lúdica e rica em possibilidade de aprendizagens na perspectiva matemática, algo que não é comum nas escolas tradicionais, que acabam por matar o poder criativo e algumas possibilidades de desenvolvimento das crianças a partir das linguagens artísticas articuladas aos conteúdos curriculares. Nesse viés, convém ressaltar que:

Onde houver turmas de alunos enfileirados em salas-celas dificilmente encontraremos resquícios de convivência. Que onde houver séries e aulas assentes na crença de ser possível ensinar a todos como se de um só se tratasse a participação estará ausente. Direi que, enquanto o professor estiver sozinho na sala de aula, será impossível pensar em dialogia, convivialidade, participação. (PACHECO, 2017, p. 186)

De tal modo, para que as crianças se desenvolvam plenamente, faz-se necessário um ensino que rompa com os paradigmas tradicionais e que passe a entender a criança a partir das linguagens que ela possui, e que são silenciadas pelas normatizações ultrapassadas de uma escola característica dos séculos anteriores. Por isso, Santos, Zucolotto e Rodrigues (2018) destacam que Loris Malaguzzi, por já entender as cem linguagens da criança, se preocupou em propor uma educação baseada em ateliês do conhecimento, já que esse modelo formativo potencializa a experimentação da criança em relação a uma diversidade de sensações, impressões e possibilidades de criar, de modo que as crianças, se

vendo como seres autônomos, são capazes de, através da ludicidade, viver os espaços e as coletividades com seus pares, aprendendo a vivenciar e explorar o ambiente e as possibilidades de aprendizagem como protagonistas do processo.

Ademais,

Com o Ateliê, a aprendizagem que o professor almeja para seu grupo de crianças pode se fortalecer e ainda favorecer o surgimento de cidadãos engajados em fazer parte de seus contextos, seja escolar ou não. Além disso, a vivência no Ateliê poderá mobilizar outros contextos e oportunizar outras maneiras de enxergar e trabalhar o ensino e aprendizagem com as crianças que, por natureza, são ativas e necessitam de atividades que estimulem a diversidade, novas formas de expressão e o seu potencial criativo. SANTOS; ZUCOLOTTI; RODRIGUES, 2018, p. 131).

Nesse sentido, por se tratar de uma escola de concepção democrática que possibilita novos espaços e potencializa uma educação progressista, o PPP da instituição objeto de nossa investigação é enfático no sentido de deixar clara a crítica à educação bancária tradicional que reduz as possibilidades de desenvolvimento da criança. Ou seja, explicita que “É intencional [...] [a] ação pedagógica pela busca de perspectivas contra-hegemônicas para além das produções colonizadoras e de história única comuns no discurso pedagógico tradicional” (PPP, 2019, p. 6).

Assim, se compreende a utilização dos ateliês como importantes instrumentos para romper com os paradigmas tradicionais e valorizar as diversas linguagens das crianças e suas possibilidades de desenvolvimento. Destaca-se, assim, mais um trecho extraído do PPP da escola em análise que explica a valorização da integração curricular com os conhecimentos artísticos, a saber:

As diversas linguagens dos campos de conhecimento são desenvolvidas de maneira a habilitar os estudantes a utilizá-las como ferramentas para compreensão das realidades. Oferecendo bases para compreensões dentro dos limites dos seus campos, das conexões entre as áreas e da elaboração de perguntas que possam nos levar para além das respostas já produzidas. (PPP, 2019, p. 6).

Nessa direção, o ateliê se coloca como um espaço que deve ser pensado para potencializar e favorecer vínculos “[...] entre docentes, crianças e, inclusive com os pais”, de modo que seja possível “[...] trabalhar em grupo, pesquisar, descobrir coisas novas, oportunizar o intercâmbio social, a comunicação e a cooperação para que, coletivamente, as crianças construam seu conhecimento de mundo” (SANTOS; ZUCOLOTTI; RODRIGUES, 2018, p. 126-127).

Isso porque o princípio da criação, articulada e dialogando com os princípios da escola democrática, é valorizado na instituição escolar pesquisada, já que “[...] 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” seja “[...] através da pesquisa individual, das produções artísticas, dos grupos de estudos, dos ateliês de linguagens e dos laboratórios de exploração” (PPP, 2019, p. 7).

Outro espaço criativo importante de construção do conhecimento são os chamados Laboratórios de Exploração, como já explicitado pela entrevistada, e reforçado na Proposta Político Pedagógica (2019, p. 18) da escola. Os laboratórios possibilitam “[...] momentos de exploração e experimentação dentro da rotina escolar. São tempos sem propostas fixas que acolhem desejos e necessidades dos estudantes que podem ou não demandar a presença ou orientação de um educador”.

Tal proposta formativa, assim como as demais que a escola propõe são importantes porque incentivam princípios como a liberdade e a criação, o que é fundamental quando nos deparamos com a concepção de formação de sujeitos democráticos para a atuação competente na sociedade, por meio de decisões e do protagonismo que o sujeito pode exercer frente à vida. Diante disso, convém deixar claro que:

O ensino ideal é aquele que as pessoas vão buscar espontaneamente nos museus, bibliotecas, conferências, cursos públicos etc. Não se exerce aí nenhuma coação e aprende-se muito, devendo-se por isso mesmo ser estendida às crianças esta mesma liberdade. (SINGER, 2010, p. 74).

Outro momento vinculado aos processos formativos da instituição é a pesquisa, que pode ser tanto realizada em grupo ou individualmente. Quanto a essa forma de aprendizagem o PPP (2019, p. 17) explica da seguinte forma:

Pesquisas Individuais: Uma das formas de trabalhar com o interesse se dá de modo individual na forma de pesquisas. Cada estudante elege um tema que gostaria de aprender mais e dedica-se a ele com a orientação de um educador. Neste sentido, adquire habilidades de aprender a aprender.

Grupos de Estudo: são módulos de trabalho que unem os estudantes interessados nos mesmos temas. Estes temas partem tanto dos estudantes quanto dos educadores e há um processo que envolve a participação dos estudantes desde o mapeamento dos interesses, os processos de escolha, o planejamento e a avaliação dos grupos. Os critérios de participação em cada grupo podem variar de acordo com a idade, habilidades e objetivos a serem atingidos.

Na prática, como explicado pela gestora entrevistada e confirmado pela observação *in loco* da pesquisadora, as pesquisas acontecem principalmente por

meio da internet, com o uso de laptops que tem na escola ou até mesmo através do uso de celular por alguns estudantes mais velhos, e em alguns momentos são realizadas por meio de livros, revistas, entre outros materiais de pesquisa.

Segundo a Gestora e tutora da instituição (2022), a pesquisa pode ser realizada em alguns momentos na escola e em outros em casa. “[...] *Mas a ideia é que quanto mais eles vão ficando, mais essa pesquisa de informações seja feita em casa e que eles tragam essas informações para que na escola seja feita uma troca de informações orientadas pelo tuto, ganhando assim maior autonomia*”.

É nesse modelo formativo com propostas variadas de aprendizagem que a escola democrática pesquisada se vincula, pois esses espaços diversos potencializam a criação e a liberdade, de modo que, só assim, as crianças se sentem como sujeitos de direitos que possuem o seu lugar no mundo, porque não são lhes negados os espaços e nem os seus próprios anseios os quais são dirigidos no sentido da promoção do desenvolvimento infantil.

Para Pacheco (2017, p. 188) o educador deve reconhecer “[...] que assim como se aprende a ler, lendo, e aprende-se a fazer, fazendo, também se aprende a ser, sendo, e se aprende a conviver, convivendo. E que é a autoria que confere dignidade ao ato educativo”. Ou seja, nesse viés, a experimentação, a busca e a reflexão infantil tornam-se fundamentais, e isso é possibilitado pelos laboratórios de experimentação inclusos na rotina escolar da instituição.

Tal experiência garante uma formação integral. Nesse rumo, ao defender a educação para a amplitude de experiência com base nos estudos filosóficos, Silva (2001, p. 342) explicita que “A experiência, em sua amplitude, envolve o [...] [ser humano] em sua totalidade. O ato cognitivo passa a ser uma atividade que envolve todos os nossos sentidos”.

Trabalhar o currículo deste modo, ou seja, com atividades diversificadas e não apenas com aulas expositivas é algo que precisa estar presente em qualquer instituição que se considere uma Escola Democrática.

Essa ideia de uma aprendizagem pluralista foi trazida ao movimento por Hecht (2016). De acordo com o autor, o nome “aprendizado pluralista”, vai direto “ao cerne do conceito da educação democrática” (HECHT, 2016, p. 73), pois:

É um processo de aprendizado que reconhece a diversidade entre os estudantes – um aprendizado com base em direitos iguais para cada indivíduo para expressarem suas singularidades, aquilo que faz com que cada um seja único. [...] A diversidade humana é uma das coisas mais belas

que há; o combustível que movimenta nosso mundo. Ela deveria, portanto, ser a base para todos os modelos de aprendizado” (HECHT, 2016, p. 73 - 74).

Com base nesses ideais, a escola em análise acredita numa educação que busque “[...] superar a supremacia do pensamento científico sobre todas as outras formas de pensamento e valorizar os saberes tradicionais, comunitários e dos povos originários” (PPP, 2019, p. 12). Ainda para a instituição, ter conhecimento não é simplesmente manipular um determinado repertório, mas, sim, saber utilizá-lo a partir de suas experiências, de maneira crítica e criativa com vistas à um horizonte emancipatório (PPP, 2019).

Essa concepção de que o currículo precisa ser emancipatório e romper com a supremacia do conhecimento oficial, contida na Proposta Político Pedagógica da instituição, vai ao encontro do que é apresentado por Apple e Beane (2001) ao explicitarem que:

As escolas democráticas buscam formar um currículo onde deixam claro o que e a quem valorizam, onde visam olhares fundamentais sobre justiça, poder, dignidade e autoestima. Buscam ofertar um leque de informações e o direito de todos se fazerem ouvir. Os educadores, entretanto, visam ampliar os olhares dos jovens a expandirem suas visões para as mais diversas possibilidades. Invés de ofertar um conhecimento “oficial” que costuma privilegiar uma cultura dominante, bem como dar ouvido primeiro a elas, a escola busca trabalhar com um currículo democrático com acesso a todos e que mobiliza leitores críticos de sua sociedade. São impelidos a se questionarem sempre sobre: “Quem disse isso? Por que disseram isso? Por que deveríamos acreditar nisso? E quem se beneficia se acreditarmos nisso e agirmos de acordo?”. (APPLE; BEANE, 2001, p. 27).

Nesse sentido, as Escolas Democráticas veem o conhecimento científico não como um ponto de chegada, mas como ponto de partida para atingir outros objetivos, pois, de acordo com Apple e Beane (2001), o aprendizado intelectual é valorizado a fim de ser instrumento para fazer a diferença no modo de agir na sociedade e no mundo.

4.4 Aprendizagem, interação e participação colaborativa para a democracia

Em uma escola democrática como já discutido anteriormente a aprendizagem não está voltada apenas para o conhecimento erudito, ela vai muito além disso. As crianças constroem relações que fortalecem um aprendizado para a vida, para a cidadania, para viver em sociedade e também transformá-la.

É possível ver claramente esse tipo de construção de uma aprendizagem para a democracia nos momentos de assembleia. Esta é uma das instâncias mais importantes em uma Escola Democrática.

Queiroz (2019) em sua pesquisa trabalha a fundo sobre as assembleias no espaço escolar. O trabalho da referida autora mostra que é impreterível a presença de assembleias em uma escola que se diz democrática, visto que é nesse espaço de discussão que serão elaboradas as regras que regulamentarão a convivência escolar, será compartilhado ideias de projetos a serem desenvolvidos e melhorias para a escola e será discutido a resolução de problemas, de diversos seguimentos, que apareçam durante o ano letivo.

Além disso, as “[...] assembleias estimulam a democracia participativa, o protagonismo, a reflexão sobre fatos do cotidiano, com respeito às diferentes crenças, valores e desejos, mas que priorizam o entendimento sobre a importância de se conviver em um espaço coletivo.” (QUEIROZ, 2019, p. 59)

Para podermos entender melhor o que são as assembleias, Singer (2010, p. 15) define que a assembleia é o momento onde

[...] todos os membros da comunidade têm o mesmo poder de voto e onde são tomadas todas as decisões relativas ao cotidiano, desde os pequenos problemas do dia a dia até questões relativas à própria estrutura escolar; e aulas opcionais, que mantêm o respeito à liberdade de o aluno decidir se deseja ou não assistir às aulas.

De encontro com a citação acima a Proposta Político Pedagógica (2019, p. 9) da escola em análise diz que a assembleia é composta por toda a equipe de trabalho e por todos os estudantes, sendo “[...] responsável pela administração cotidiana da escola: elaboração de regras de convivência e de utilização do espaço comum, criação e manutenção das comissões, sugestão de propostas e ações a serem realizadas”.

Aqueles que tem o privilégio de observar uma assembleia acontecendo, como é o caso dessa pesquisadora, pode apreciar o momento em que a democracia ganha vida dentro da instituição de ensino.

Na prática, foi possível observar, que todos se reúnem na área da escola, semanalmente, onde as crianças sentam-se em roda virados para a mesa organizadora da assembleia. Esta mesa é composta por uma comissão formada por tutores e estudantes que são responsáveis por fazer a abertura e o fechamento da reunião como também registrar tudo o que foi decidido em Ata. Durante a

assembleia vários assuntos são colocados em discussão onde os interessados apresentam suas considerações e argumentos, posteriormente sendo colocado em votação e decisão por maioria simples de 50% mais um. Estando, deste modo, de acordo com o Regimento Escolar (2020, p. 6) que diz:

Art. 13 – A Assembleia Escolar é regida pelos seguintes mecanismos:
 § 1º – Cada membro tem direito a um voto na Assembleia Escolar;
 § 2º – As decisões serão tomadas por maioria simples, ou por consenso a depender da pauta;
 § 3º – A coordenação da Assembleia é feita pela comissão da Assembleia, formada por 1 educadora e de dois a quatro estudantes, que exercem as funções em sistema de rodízio. A ata é divulgada no mural da escola após a Assembleia.

Como dito por Bobbio (2009) esse movimento de tomar decisões vinculadas a todo o grupo é necessário para garantir a própria existência deste e a das liberdades fundamentais de cada indivíduo.

No mesmo dia, antes da assembleia, acontece as comissões, pois estas, segundo a Gestora e tutora da instituição (2022) entrevistada, “*são os braços da assembleia*”.

No dia que temos as comissões e a assembleia, as crianças chegam na escola e vão se dividindo por comissões. A comissão responsável pela assembleia vai se reunir, pegar o papel das pautas, olhar o que é que tem para ser colocado naquele dia, avaliar prioridades, por exemplo, e vai trazer para discussão. As outras comissões, que também se reuniram anteriormente, levam para a assembleia algo que precisa ser discutido no coletivo. [...] São 45 minutos de reunião nas comissões e 45 minutos de assembleia. (Gestora e tutora da instituição, 2022)

Essas comissões são pequenos grupos de estudantes, juntamente com pelo menos um tutor, que são responsáveis pelas tarefas executivas de manutenção e cuidado cotidiano da escola. Sendo que algumas comissões são fixas e outras podem mudar e surgir conforme a necessidade, como explicado pela Proposta Político-Pedagógica:

Comissões permanentes envolvem a execução de tarefas como gestão e organização da biblioteca, do lanche, da reciclagem, compostagem e horta, da organização do espaço, da manutenção dos equipamentos pedagógicos e mediação de conflitos.

Comissões transitórias envolvem atividades como gestão e organização de festas, eventos e saídas, bem como qualquer demanda mais específica apresentada em Assembleia ou Conselho. (PPP, 2019, p. 10 e 11, grifo nosso)

De acordo com a Gestora e tutora da instituição (2022) atualmente a escola conta com as comissões fixas de “*sustentabilidade, biblioteca, limpeza, fórum, mesa da assembleia*” e as comissões temporárias de “*pintura da quadra e livro de memórias, que é uma comissão que está organizando um caderno com recordações para uma aluna que irá de mudar para o Estados Unidos*”

É na atuação destes espaços de participação, como assembleias escolares e comissões, que os estudantes desenvolvem capacidades importantes para que aprendam a fazer escolhas, responsabilizar-se por suas escolhas e atuarem na construção de uma sociedade justa, como:

- adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e diversa;
- adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida de maneira consciente e crítica;
- assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação. (PPP, 2019, p. 9 e 10)

Tal proposta está de acordo com Paulo Freire (1989) que já destacava que a escola se configura como um terreno fértil para a efetivação da democracia, sendo necessário promover situações que levem os estudantes a resolverem problemas e debatê-los, buscando soluções conjuntas para os problemas evidenciados.

Outro momento importante de interação e colaboração participativa é a Roda do Dia que acontece no momento de entrada, no qual todos os estudantes e funcionários se reúnem na área dos fundos da escola. Essa primeira atividade diária, tem o objetivo de informar a todos os membros escolares as questões importantes sobre o dia.

Durante a visita *in loco* foi possível acompanhar esse momento inicial e perceber o quanto ele é importante para o bom desenvolvimento da rotina escolar. Primeiro observou-se a autonomia das crianças para conduzir esse momento, sendo que a cada dia uma se propõe para ser a condutora.

Inicialmente quem conduz a Roda do Dia, pergunta se alguém tem um informe para dar. Nesse momento a equipe de trabalho passa para as crianças

alguma informação importante que tenha sobre aquele dia, como, por exemplo, o dia da pesquisa de campo, foi explicado para as crianças a minha presença no local.

Depois dos recados mais importantes as crianças tem a liberdade de falarem algo que necessitam. No dia da presença da pesquisadora no local, uma criança quis avisar a todos que estava com o dedo do pé machucado e que por isso era para terem cuidado para não pisarem em seu pé. E, por fim, uma criança de cada tutoria fala em voz alta para todas as outras ouvirem qual será a rotina da sua tutoria aquele dia.

Segundo a Gestora e tutora da instituição (2022) esse momento *“deixa todos e todas a par de suas atividades, além de ajudar a evitar conflitos que poderiam ocorrer durante o dia”*. Abaixo é possível observar um desses momentos acontecendo:

Figura 11 - Imagem de uma roda do dia na escola (2022)



Fonte: Politéia (2022).

Ainda sobre interação colaborativa, durante a entrevista com a gestora da escola, foi perguntado como ocorre a resolução dos conflitos diários que surgem dentro do espaço escolar devido a convivência. A resposta da entrevistada se dividiu em dois eixos, o primeiro é relacionado aos conflitos entre os estudantes e o segundo entre aluno com o aprendizado.

No que diz respeito a resolução de um conflito que surge entre os estudantes, a Gestora e tutora da instituição (2022) disse que *“normalmente essas questões são resolvidas no fórum que é organizado e conduzido por uma das comissões que vai cuidar dos conflitos interpessoais”*.

Para explicar o que é o Fórum tomemos abaixo um texto escrito por uma criança de 8 anos e divulgado no boletim informativo escolar:

O fórum é um lugar para resolver problemas que você não consegue resolver sozinho. Quando eu peço para alguém parar e essa pessoa não para e isso acontece várias vezes, a pessoa que está incomodada, pede um fórum. O fórum, acontece em uma sala com um adulto e duas crianças ou mais, para resolver conflitos conversando. Agora no balcão da secretária tem uma caixinha e papeis para por quem você precisa no fórum ao invés de um papel no muram. (Boletim informativo da escola, 2022)⁷

A Gestora e tutora da instituição (2022) explica que *“antes as crianças colocavam em um mural o nome da criança que queria resolver um problema no fórum e explicava abaixo o motivo, mas foi decidido pelos estudantes mudar do mural para um caixinha”*. A mesma completa:

No dia do fórum, que é formado por alguns estudantes e um tutor, a gente busca entender o problema que está acontecendo e assim uma restauração dessa relação. É colocar em diálogo, é fazer eles se escutarem. E assim temos ferramentas para trabalhar com esses conflitos, que são tanto da “comunicação não violenta” quanto da abordagem de uma “justiça restaurativa”. A ideia não é ser punitivo, mas sim restaura algo que entortou.

Essa postura da escola diante da resolução de conflitos, de não haver uma punição cega, mas sim envolver os estudantes de modo a conscientizá-los, vai de encontro ao pensamento de Pacheco (2017, p.187) que diz que o desenvolvimento de atitudes de respeito, solidariedade e preservação da vida pressupõe “[...] aprender a ver as relações entre as coisas, os impactos coletivos gerados por ações individuais e vice-versa” e assim mudar nossas atitudes para romper com os padrões de dominação e exploração presentes em nossa cultura.

Quanto aos conflitos referentes a aprendizagem, como por exemplo o aluno não querer fazer uma atividade ou não participar de uma aula, a gestora apresenta a seguinte forma de condução dessa situação, que também foi presenciada pela pesquisadora no período que esteve na escola:

Quando esse problema surge a gente busca primeiro entender o que está acontecendo. Através do diálogo com a criança vamos obtendo dados e entendendo como é que a gente aborda. Alguns momentos apresentamos para a criança tudo o que ela participou e o que ela não quis participar, então convidamos a criança a olhar para tudo isso e perceber que ela precisa se comprometer com algo. Então começamos a fazer um processo de comprometimento com alguns horários, onde alguns momentos o tutor vai chamar a criança e em outros momentos não, até que gradativamente ela vá se habituando e estando mais presente nas atividades. (Gestora e tutora da instituição, 2022)

⁷ Texto retirado do boletim informativo da escola que consiste em um mural onde os alunos registram informações importantes para o bom funcionamento da unidade escolar.

Primeiramente é preciso entender que em uma Escola Democrática os estudantes possuem grande poder de decisão sobre como gerir seu tempo, podendo muitas vezes até se decidir a não participar de uma atividade de aprendizado. Entretanto a criança precisa ser levada a compreender que o aprendizado é algo importante na vida dela e deste modo, decidir a ser responsável dentro da sua rotina de estudo, assim como foi descrito na fala acima retirada da entrevista.

Em um primeiro olhar esse tipo de ensino pode parecer uma desordem, mas segundo Tolstói (2021, p. 27) ela é na verdade uma “ordem livre”, onde gradativamente, sem uma imposição violenta de ordem, tudo vai se organizando de forma natural. Nesse mesmo sentido o autor reforça que

(...) o aluno teria sempre o direito de não frequentar a escola, e ainda que frequentando a escola, o de não escutar o professor (...). À medida que as crianças se adiantam nos estudos, mais diversificado se torna o ensino e mais necessária se torna a ordem. Portanto, em uma escola que se desenvolve normalmente e sem violência quanto mais instruídos são os discípulos, mais capazes da ordem tornam-se eles, mais sentem eles mesmos a necessidade dela, e mais se estabelece a autoridade do professor. (TOLSTÓI, 2021, p. 23 – 24)

Por fim, é importante destacar sobre interação que acontece entre as crianças de diferentes idades. Foi possível observar durante a visita *in loco* que estas se relacionam de forma muito natural.

Como não há uma divisão de horário entre o Fundamental I e o Fundamental II, ao chegarem na escola, todos os estudantes no mesmo horário, e enquanto esperam o início das atividades, interagem entre si de forma livre e espontânea, sem se incomodar com as diferentes faixas etárias presentes no ambiente, e ao mesmo tempo respeitando todas essas. Deste modo, as crianças brincam entre si percorrendo e explorando todas as repartições da escola livremente.

4.5 Gestão democrática e a sua importância no espaço escolar

Atualmente, enfrentamos um problema de polarização de pensamentos sobre os rumos da educação. De um lado, existem aqueles que, ao se apegarem aos fracassos de muitas instituições escolares públicas, defendem o seu fim, acreditando que a melhoria da educação está associada à sua privatização. De outro lado, estão aqueles que defendem com afincamento a importância da escola pública,

mesmo que para isso precisem fechar os olhos para os diversos problemas que ela enfrenta.

Em seu livro “Escolas Democráticas”, Apple e Beane (2001) apresentam tal problema. Segundo os autores, apesar das tentativas incansáveis de algumas pessoas em fazer com que escolhamos entre nos resignar a um sistema decadente de escola pública ou à uma educação que visa apenas lucros, é preciso encontrar uma terceira via, tirar as vendas do idealismo, lançar um olhar crítico para a atual situação das escolas e, a partir daí, iniciar a sua reestruturação. Deste modo, “[...] em vez de renunciar à ideia das escolas ‘públicas’ e descer a estrada que leva à privatização, precisamos nos concentrar nas escolas que dão certo” (APPLE; BEANE, 2001, p. 11)

Dewey (1959) já havia enfatizado que a solução para os problemas educacionais estaria pautada na democracia, de modo que uma escola democrática consegue atuar na formação dos estudantes, dos professores, dos funcionários, das famílias dos discentes e dos próprios gestores, tendo em vista que todos aprendem a assumir papéis democráticos na medida em que são inseridos em situações democráticas. Isso, conseqüentemente, irá se refletir na sociedade. Portanto, se queremos uma sociedade democrática, teremos que subsidiar uma formação democrática dentro das instituições escolares.

No entanto, para que a gestão democrática se consolide, ela “[...] precisa ser participativa e democrática”. Para tanto, é necessário ser “Capaz de saber compreender e optar por decisões maduras, dinâmicas, consistentes e ideais para cada situação” (SOUZA, BRAGA, BARBOSA, 2013, p. 645).

Souza, Braga e Barbosa (2013, p. 639) destacam, assim, a necessidade de uma gestão democrática e apontam, ainda, outros benefícios quando a cultura escolar está enraizada de práticas democráticas. Conforme tais autores:

Uma gestão participativa deve ser considerada essencial em uma instituição. Seu papel é de extrema importância, pois, é através de sua atuação que o desenvolvimento se dá no sucesso ou insucesso da equipe e na qualidade dos resultados do ensino. (SOUZA, BRAGA, BARBOSA, 2013, p. 639).

Nessa linha de pensamento, convém enfatizar que se entende a democracia que é vivenciada dentro das escolas como potencializadora de uma formação democrática dos sujeitos. Portanto, é defendida, aqui, a concepção democrática dentro das instituições de ensino escolares.

Diante do que foi mencionado anteriormente, voltamos para a escola *lócus* de nossa investigação de campo, a qual se intitula democrática e, por isso, foi objeto de nossa investigação no estudo em pauta. Desse modo, convém destacar o primeiro artigo do Regimento Escolar da instituição, a saber: “Art. 1º - “POLITEIA – ESCOLA DEMOCRÁTICA LTDA – ME” (REGIMENTO ESCOLAR, 2020, p. 3). Ademais, no decorrer do documento ora citado, há um capítulo (II) específico que se refere ao eixo “Gestão Democrática” para explicitar sua finalidade e a forma como ela se corporifica no interior da instituição escolar.

Nessa perspectiva, no Regimento Escolar são citados os órgãos colegiados (Conselho Escolar, Assembleia Escolar e o Conselho de Classe), de modo que é destacada a participação de todos os envolvidos direta (professores, gestores e estudantes) ou indiretamente (funcionários, pais e comunidade escolar) com a escola (REGIMENTO ESCOLAR, 2020).

Cabe mencionar, ainda, que as informações sobre a Gestão Democrática na instituição escolar, bem como o seu papel e suas possibilidades no que tange ao processo formativo e suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem são reafirmados na Proposta Político-Pedagógica da escola. Assim, no capítulo 5.1 do referido documento está definido que:

A estrutura de gestão organizacional é decorrente de quatro princípios: **democracia**, responsabilidade, transparência e flexibilidade. Esses princípios são interdependentes de modo que eliminando-se qualquer um deles, os demais perdem seu significado. **A experiência de gestão democrática demonstra que, embora seja administrativamente mais complexa, motiva a participação e a responsabilidade de mais agentes no processo.** (PPP, 2019, p. 9, grifo nosso).

Diante disso, sabe-se que, conforme o Art. 3º do inciso VIII da LDB, a gestão democrática do ensino público é estabelecida na forma de lei. (PARO, 2007). No entanto, também se compreende que moldar uma escola segundo concepções e práticas democráticas estabelece-se como um desafio, o qual é destacado no PPP da escola.

Nesse contexto, entende-se que as dificuldades e os desafios para a concretização da gestão democrática no interior das instituições são inúmeros, causa pela qual, devido aos desafios e às facilidades, é comum as escolas se pautarem em uma gestão técnico-científica a qual possui uma visão burocrática e tecnicista de escola, de modo que a gestão é concentrada em uma única pessoa

(geralmente o gestor), o qual preocupa-se sobremaneira com a estrutura organizacional da instituição escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Contudo, reafirma-se a importância da gestão democrática para a formação cidadã dos estudantes, para os processos formativos dos atuantes (direta ou indiretamente) na escola e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Também convém observar sobre a necessidade de se instituir a gestão democrática nas escolas em uma concepção contrária à citada anteriormente, ou seja, uma concepção progressista a qual é a assumida pela escola em análise. Diz respeito à concepção sociocrítica na qual “[...] a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 445).

Nessa linha de pensamento, exercer a democracia é participar com papel de tomada e partilha de decisões que visem o bem da escola e dos sujeitos que nela estão cotidianamente, inserir os estudantes nessas práticas desde cedo é algo fundamental. Por isso, destaca-se que a democracia começa pelo espaço formativo da escola e que “O melhor meio de promover a gestão participativa é instaurar a prática da participação em um clima de confiança, transparência e respeito às pessoas” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 533).

Para a realização dos princípios (democracia, responsabilidade, transparência e flexibilidade) ora estabelecidos no PPP da escola, referencia-se o que o documento apresenta como sendo preciso para que se concretizem, a saber:

- que todos tenham igual e amplo acesso às informações superando assim a estrutura piramidal em que a base tem menos acesso às informações restringindo suas possibilidades de participação do que quem está no topo, por uma estrutura circular;
- que a atuação dos sujeitos se realize em diferentes funções e atribuições administrativas de forma rotativa, pois conscientiza os envolvidos dos diversos aspectos envolvidos nas decisões e, assim, desenvolvem condições de adotar condutas mais responsáveis;
- que estejam explícitos os interesses e objetivos que orientam as ações e que os resultados alcançados sejam publicizados;
- que as decisões são sempre passíveis de revisão e retificação desde que a comunidade tenha considerado relevante rediscuti-las. Dessa forma, as regras não se convertem em dogmas, mas são compreendidas como construções coletivas pelo bem comum. (PPP, 2019, p. 9).

No restante do PPP da escola, também são caracterizadas ações e práticas que se balizam a partir de concepções democráticas de dar vez e voz para os estudantes e para os demais integrantes da escola, bem como frisam a necessidade dessas práticas para o desenvolvimento pleno dos indivíduos no que se refere ao aspecto formativo.

Diante disso, na concepção legal (legislação) adotada pela instituição escolar em análise, o pilar da democracia é compreendido como a estrutura dessa escola. Enfatiza-se, dessa maneira, a importância de esse espaço formativo se autodeclarar democrático nos documentos que o sustentam, pois sabe-se que essa formação democrática é essencial, haja vista que está consoante ao que há muito já vem sendo defendido na legislação, como, por exemplo, pela Constituição Federal de 1988, e pela LDB (Nº 9394/96) (BRASIL, 1996). É praticando a democracia que é possível aprender a ser um sujeito democrático, e convém abordar que a escola é uma instância formativa legítima para primar por práticas que potencializem a democracia e pela formação de sujeitos democráticos.

Após a análise documental, agora nós nos voltamos à entrevista para compreender se o discurso está coerente ao que foi visualizado nos documentos norteadores (PPP e Regimento Escolar) da instituição.

Nessa perspectiva, para sabermos qual era o discurso sobre a democracia no interior da instituição escolar, primeiramente foi preciso recorrer à instância que a abriga, isto é, a gestão escolar. De tal forma, a primeira pergunta sobre esse aspecto se orientou pela seguinte indagação: “Como funciona a gestão da escola?”. Para este questionamento, obteve-se a seguinte resposta:

*A gestão na escola democrática vai ter várias instâncias. Tem uma instância de gestão da escola que é desse cotidiano e que é junto com as crianças. O espaço primordial de gestão do cotidiano é a **Assembleia**. Então uma vez por semana a escola se reúne na Assembleia e vai discutir as pautas que as pessoas que estão envolvidas nesse cotidiano quiserem. Essa é uma das instâncias da gestão desse cotidiano.*

*Tem uma outra instância que é o **conselho escolar**. Em que as famílias também participam. O conselho escolar tem quatro reuniões ordinárias no ano e a gente também tem discussões que são de debate, tem questões que são consultivas e tem questões que são deliberativas.*

*Existe uma **gestão pedagógica** também, esta é com a equipe. Em que decidimos que caminhos a gente vai tomar pedagogicamente frente a diversas situações que nos apresentam o dia a dia da escola. (Gestora e tutora da instituição, 2022, grifo nosso).*

Ao ser considerado o discurso da gestora (e tutora) da escola, percebe-se que, logo no início, ela frisa sobre a gestão democrática, colocando-a como a

bandeira principal da escola, conforme assumido nos documentos (PPP e Regimento Escolar) escolares analisados. Ademais, cita algumas das formas através das quais essa participação se consolida, quais sejam: Assembleia, Conselho Escolar e Gestão Pedagógica.

Na subseção anterior já foi discutido a fundo o funcionamento das assembleias. Nesse momento, é necessário trazer outra instância importante da Gestão Democrática, que é o Conselho Escolar. Conforme a idealizadora e gestora da Escola,

A essência da Escola Democrática está na participação de toda a comunidade escolar e tomada de decisão conjunta por esta comunidade, que se dá através do Conselho Escolar. Ele acontece a cada bimestre, e é o espaço para debater todas as instâncias da escola onde muitas decisões que impactam a dinâmica escolar podem ser tomadas através do debate e do voto deliberado. (Gestora e tutora da instituição, 2022).

Nesse viés, a fala anterior demonstra sobre a compreensão por parte da gestora acerca dos espaços de realização da educação democrática, e o Conselho Escolar é um desses espaços. Dessa forma, Drescher (2014) realiza um trabalho no qual defende a pertinência e a importância do Conselho Escolar, porque este, segundo a autora, é um meio para a democratização da educação na instituição escolar. Isso porque ele: “[...] se constitui em um espaço de discussão de todos os segmentos escolares, através do qual a escola pode definir ações que contemplem os desejos de todos em prol da melhoria da educação” (DRESCHER, 2014, p. 5).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 464) corroboram o que foi explicitado anteriormente por Drescher (2014), pois, para os autores, o Conselho Escolar tem como objetivo principal democratizar as relações de poder, contendo “[...] atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e ao regimento escolar”.

Destacamos, portanto, a existência desse espaço de democratização das relações de poder na escola em análise, de maneira que a comunidade escolar se reúne para tomar decisões que só são possíveis por meio do diálogo com os pontos de vistas de cada membro e por voto deliberado, conforme a gestora destacou na entrevista e conforme consta no Regimento Escolar (2020, p. 5):

Art. 6º – O Conselho Escolar, articulado à equipe gestora, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa e é composto pelos seguintes membros:
I. Equipe gestora;

- II. Equipe pedagógica;
 - III. Equipe de apoio;
 - IV. Corpo discente;
 - V. Familiares e responsáveis dos estudantes.
- Art. 7º – O Conselho Escolar reúne-se ordinariamente quatro vezes no ano, com datas previamente publicadas no Calendário Escolar, em horário que não prejudique as atividades escolares, nem inviabilize a presença dos estudantes; [...]
- Art. 8º - Compete ao Conselho Escolar:
- I. Aprovar o Regimento Escolar e zelar pelo seu cumprimento;
 - II. Zelar pelo cumprimento dos fins e objetivos da Proposta Pedagógica da Escola;
 - III. Discutir diretrizes orçamentárias para o ano letivo em curso;
 - IV. Definir objetivos e procedimentos de avaliação institucional interna;
 - V. Homologar periodicamente o trabalho das equipes gestora, pedagógica e de apoio;
 - VI. Homologar a aplicação das sanções nos termos dos artigos 32 e 35 deste Regimento Escolar;
 - VII. Outros assuntos do interesse geral da Escola;

Assim, a seguir, apresentamos uma imagem de um desses momentos de decisão democrática por meio do Conselho Escolar:

Figura 12 - Imagem do terceiro Conselho Escolar promovido na escola (2022)



Fonte: Politéia (2022).

Diante disso, percebe-se que os pilares da educação democrática são possibilitados nos espaços e tempos escolares. Ainda em relação ao Conselho Escolar, reiteramos a sua importância como espaço de democracia e formação de sujeitos democráticos na medida em que:

[...] a organização de Conselhos Escolares apresenta-se como uma alternativa de transformação da escola e também de comprometimento da família no processo educativo, pois não basta apenas apontar as falhas da educação, mas é necessário participar ativamente no processo educativo dos filhos. A participação efetiva da família na escola necessita da abertura da escola, possibilitando que esta venha a conhecer melhor o meio escolar, como esta funciona, o que objetiva, sua finalidade, construir conjuntamente com esta o seu Projeto Político Pedagógico e outros projetos que

comprometam a família com o projeto educativo da escola. (DRESCHER, 2014, p. 10).

Sendo assim, é crucial reafirmar a importância de práticas democráticas, tais como, por exemplo, por meio do Conselho Escolar delimitado anteriormente, principalmente por estarem vinculadas à uma escola privada, tendo em vista que instituições dessa natureza, via de regra, tendem a adotar uma perspectiva mercadológica e nada democrática, assumindo, muitas vezes, uma concepção que não favorece a formação de sujeitos críticos, autônomos e atuantes. Ou seja, assumem uma perspectiva de gestão técnico-científica, conforme descrevem Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

4.6 Enfrentamento de desafios em uma escola democrática

Apesar dos inúmeros benefícios de aprendizagem trazidos pelas Escolas Democráticas, elas também enfrentam diversas dificuldades, como enfatizado por Dewey (1976) ao deixar claro que uma educação progressiva, que busca princípios democráticos, será sempre mais difícil de se conduzir do que o sistema tradicional.

Por ser uma escola privada, um dos grandes enfrentamentos de desafios está voltado para a questão financeira, visto que para manter uma escola em funcionamento demanda muita verba. Tal problema é agravado por dois fatores. O primeiro deles é a crise financeira pela qual passa nosso país atualmente como demonstrado na fala da gestora durante a entrevista:

A escola passa por um momento pós pandemia, crítico financeiramente, e por isso, buscam no apoio das famílias para conseguirem manter a escola ativa. Desenvolvendo juntamente com as famílias uma campanha de arrecadação de um financiamento coletivo mensal. (Gestora e tutora da instituição, 2022).

Nesse sentido, é fundamental que a escola possa ter esse apoio por parte das famílias das crianças que educa. Isso porque convém esclarecer que

A gestão democrática escolar, só pode ser legitimada no coletivo, tendo como princípios a participação e a autonomia das pessoas responsáveis pela sua aplicação, quando se fala em participação devemos compreender, que não basta estar presente apenas para dar credibilidade ao processo, de forma burocrática. **É necessária uma participação responsável, tanto na decisão como na execução, com a atuação dos envolvidos, respeitando a sua autonomia.** (MAKOVICS; WOLF, 2015, p. 7-8, grifo nosso).

Sabe-se, todavia, que o contexto pandêmico atuou sobremaneira no surgimento de desafios para a efetivação de escolas democráticas e isso já vem sendo demonstrado por Rabello, Souza, Becati e Gomes (2021) que, ao estudarem os desafios agravados da implementação da gestão democrática na pandemia, expõem que:

Diante do cenário ocasionado pela pandemia do Covid-19, os participantes relataram que perceberam desafios e oportunidades. **Os desafios estão relacionados às dificuldades de Gestão Financeira e Administrativa** e as oportunidades em fortalecer a Gestão Pedagógica e de Pessoas, por meio da inclusão tecnológica e do desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, permeada pela empatia entre escola e família. (RABELLO; SOUZA; BECATI; GOMES, 2021, p. 121, grifo nosso).

Já o segundo desafio diz respeito ao fato de a escola ter uma política de “bolsas parciais” para aproximadamente um terço dos estudantes, os quais, em vez de pagarem a mensalidade cheia, fazem “[...] *uma proposta, dentro de uma faixa de renda per capita possível e dentro de uma lógica interna que foi criada em um grupo de trabalho*” e, assim, pagam apenas uma porcentagem da mensalidade, de acordo com a renda apresentada (Gestora e tutora da instituição, 2022).

Além das bolsas parciais, a Escola conta ainda com quatro “bolsas afirmativas” que são voltadas para as famílias que não possuem condição de arcar com nenhum valor da mensalidade.

Nessa concepção, convém deixar claro que a igualdade de acesso e de participação de indivíduos diferentes é algo fundamental em um espaço que se denomina democrático. Por isso, a importância de políticas de bolsas como as mencionadas anteriormente. Mas, sabe-se que:

Falar de democracia ou gestão democrática em uma sociedade marcada pela desigualdade social, não é algo fácil. Por outro lado, também, fazer com que ela aconteça na sua plenitude talvez seja mais difícil ainda, e isto vai além do que a lei estabelece.

Não podemos negar que a igualdade perante a lei é um dos caminhos para a democratização do país em sua plenitude, mas não o único. É muito pouco para um país marcado pela desigualdade social, querer garantir a democracia apenas pela igualdade prevista em lei, mais que garantir direitos, é necessário fazer com que eles aconteçam. (MAKOVICS; WOLF, 2015, p. 5).

Por isso, é necessário lidar com o enfrentamento de problemas para a efetivação de uma educação democrática. “O Estado e a sociedade organizada devem promover políticas e ações que visem à melhoria de vida dos menos favorecidos, buscando a democratização social” (MAKOVICS; WOLF, 2015, p. 5).

Assim sendo, há uma preocupação da escola com o acesso e a democratização dos espaços escolares, uma vez que, apesar de toda a dificuldade financeira, a Escola considera essa política de bolsas de extrema importância, visto que proporciona “[...] a sustentação de uma comunidade escolar diversa” e o “[...] convívio nesta diversidade proporciona o desenvolvimento pedagógico de um trabalho muito importante na perspectiva da formação para a cidadania” (PPP, 2019, p. 5).

Esse sistema de bolsas está consoante ao pensamento de Apple e Beane (2001), pois, conforme tais autores, os educadores democráticos devem buscar amenizar as desigualdades sociais na escola, bem como propor meios para mudar o que as gera fora da escola, por meio da criação de grupos heterogêneos e com acesso equitativo a educação.

Ademais, se, por um lado, as situações enfrentadas no dia a dia escolar trazem desafios; de outro lado, elas trazem o desejo de superação destes desafios, o que gera nos envolvidos habilidades necessárias para a resolução de problemas.

Nesse sentido, a Escola desenvolveu um forte vínculo entre a família e a escola para conseguir solucionar a crise financeira enfrentada. Assim, a gestora relata que:

Ao longo desses 7 – 8 anos que foi criada essa política de bolsas parciais existiu um caminho de transparência de conta para comunidade. Essas contas nunca foram fáceis de digerir, porém esse pós-pandemia intensificou. Então há um chamado para a comunidade de que para esse projeto continuar vivo, a gente precisa arregaçar as mangas e ir atrás de outras fontes de verba. Essa transparência foi gerando na maioria das famílias uma relação responsável. Durante a pandemia ora as famílias procuravam a escola para pagar menos, e ora, quando se recuperavam ou se estabeleciam em um trabalho, procurava a escola para dizer que agora podiam pagar mais. (Gestora e tutora da instituição, 2022).

Diante da fala anterior, destacamos que, mesmo nesse meio caótico que foi a pandemia, foi possível o estabelecimento de relações profícuas no que diz respeito ao elo família e escola no sentido de comprometimento por parte da família com a escola, e esse é um dos critérios fundamentais para a manutenção de uma instituição democrática. Levando em consideração tal vínculo, destacamos a fala da gestora sobre essa relação no interior da instituição escolar, a saber:

Algumas famílias se propõem a fazer um apoio ou algumas ajuda eventual com alguma questão e ela estará presente nesse dia a dia. Mas com essa função específica. Exemplo: algumas famílias ajudam nas comissões com alguma habilidade que tem a oferecer.

Também tem alguns mutirões de organização. Exemplo: em um sábado, quem dos pais pode vir, vem para a escola para fazer coisas como: podar o jardim, restaurar o material, organizar as coisas.... ou seja, a gente faz uma lista do que precisa e as famílias que podem vêm. O conselho da escola e toda a estrutura da escola tem esse chamado de: “nos ajudem a manter a escola”. Então, assim, como nas assembleias, nós temos as comissões do conselho; nós temos os grupos de trabalho. (Gestora e tutora da instituição, 2022).

Com base no relato anterior, percebe-se que os pais são, de fato, parte integrante da escola, na medida em que participam dela no sentido pleno da palavra, com ações. Nesse ínterim, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 459) ressaltam que no contexto de uma escola democrática:

O princípio da autonomia requer vínculo mais estreitos com a comunidade educativa, constituída basicamente pelos pais, pelas entidades e pelas organizações paralelas a escola. **A presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações.** Prioritariamente, eles e os outros representantes participam do conselho de escola, da Associação de Pais e Mestres (ou organizações correlatas), para preparar o projeto pedagógico e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados.

Nesse sentido, é visível que quando uma escola é democrática, os pais se reconhecem nela, fazendo e sendo parte dela nos processos decisórios, em ações para a sua melhoria, ou seja, disso diz-se de uma formação democrática e para a atuação, o responsabilizar-se e se sentir pertencente é um dos pilares para a melhoria da qualidade da educação no viés da gestão democrática sociocrítica, já situada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), e que defendemos aqui nesta investigação. Tal forma de gestão é totalmente contrária àquela técnico-científica na qual se espelha a escola tradicional e que por meio de suas práticas retrógradas acaba afastando as famílias no que diz respeito ao estabelecimento de vínculos, isso porque não se reconhecem na escola e, portanto, não se responsabilizam por ela, o que não contribui para a qualidade dos processos formativos no interior da instituição.

Ademais, não só a entrevista, mas os documentos escolares da escola Politeia deixam claro o pilar do comprometimento e da união da família com a escola. No regimento há diversas citações sobre a família, destacamos um deles: “Art. 4º – Os objetivos básicos da Escola, com o auxílio e participação efetiva da família, são o ensino e a aprendizagem” (REGIMENTO ESCOLAR, 2020, p. 3).

Ao longo do PPP (2019) também pode-se visualizar muitas menções à família e ao seu relacionamento com a escola. Tal vínculo é tão importante que

possui um tópico intitulado “Propostas de trabalho escolar com a comunidade” que se direciona justamente a propostas para a garantia e o fortalecimento de tal vínculo. Pode-se encontrar a explicação de que “A Politeia propõe um envolvimento intenso com a comunidade escolar no sentido de criar laços e manter relações de troca, reflexão e ações conjuntas” (PPP, 2019, p. 20). É enfatizado ainda que “[...] o Conselho Escolar é a instância de decisão na qual as famílias participam da gestão escolar. As famílias são chamadas a contribuir com suas habilidades e reflexões, além de contribuir com seus saberes ampliando as possibilidades da escola” (PPP, 2019, p. 20).

Sendo assim, com um vínculo tão fortalecido como o que é alcançado na instituição democrática, percebe-se que os desafios são mais facilmente enfrentados, pois toda a equipe escolar, junto à comunidade, é capaz de pensar e colocar em prática suas propostas para a melhoria da qualidade do ensino e dos processos que ocorrem dentro do espaço democrático, que é a escola. Sabe-se, no entanto, que os desafios não são poucos, mas o enfrentamento conjunto já garante que a luta é passível de ser vencida e que os problemas podem ser enfrentados, pois luta-se por uma causa em que se acredita e por uma educação de melhores resultados para todos os envolvidos direta ou indiretamente, e que fazem parte dos processos formativos que ali se desenvolvem, tendo como parâmetro a democracia na escola. Por essas e todas as outras questões é que se reitera a defesa por uma gestão escolar na concepção sociocrítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de toda a pesquisa bibliográfica e de campo realizada durante esse trabalho, foi possível responder aos questionamentos iniciais que motivaram a elaboração do mesmo. Por isso, retomemos aqui o questionamento principal que guiou a presente pesquisa, sendo este: *como ocorrem os processos formativos em uma Escola Democrática e quais são os desafios enfrentados por esta instituição?*

Para responder tal pergunta, foi necessário primeiro percorrer outros caminhos que geraram algumas indagações secundárias, quais sejam: como surgiram as Escolas Democráticas? Quais são os princípios e fundamentos destas instituições enquanto movimento educacional? Qual a importância da democracia no espaço escolar? Quais são os desafios enfrentados por uma Escola Democrática?

Na busca pelas respostas destes questionamentos, primeiro traçamos um breve relato histórico de como surgiram as escolas. Nesse primeiro momento, evidenciamos que as escolas tradicionais já não condizem mais com a realidade da sociedade atual, gerando assim toda sorte de problemas que possa existir nessas instituições.

Com o surgimento desses problemas educacionais, surge também o desejo em muitos educadores e estudiosos de solucionar esses impasses e transformar a educação em algo mais vivo e próximo da realidade dos estudantes. É nessa busca que se inicia o movimento Escola Nova e as Escolas Democráticas, que inicialmente tiveram um denominador em comum, porém tomando caminhos diferentes ao longo dos anos.

Nesse ponto da pesquisa foi possível constatar como surgiram as Escolas Democráticas e como elas se consolidaram ao longo dos anos, além de perceber quais são seus fundamentos e princípios.

Através de um compilado de diversos autores, concluímos primeiramente que as Escolas Democráticas não são todas iguais, ou seja, não seguem um modelo pronto de educação, pois se assim fosse deixariam de ser democráticas, visto que elas precisam atender a demanda da sociedade e comunidade onde estão inseridas. Contudo, alguns princípios básicos estão presentes em todas as instituições que se denominam democráticas.

O primeiro ponto que podemos considerar sobre as Escolas Democráticas é o seu currículo maleável, de modo que há uma valorização muito grande do

conhecimento erudito não como fim de um processo de aprendizagem, mas sim como início para ser utilizado na transformação social do meio em que se vive. Além disso, as atividades educacionais são sempre variadas e mutáveis, acontecendo muitas vezes até de forma espontânea. Ademais, os estudantes possuem grande poder de decisão na sua trajetória de aprendizagem.

O segundo fundamento presente em todas as Escolas Democráticas é a gestão horizontal, que conta com processos decisórios que incluem estudantes, funcionários e professores, sendo todos estes responsáveis pelas decisões administrativas e políticas.

Por fim, todas as escolas que visam estar dentro desse movimento educacional se preocupam com a formação crítica de seus estudantes, levando-os sempre a adotarem uma conduta de reflexão diante de todas as atividades que precisem realizar, sejam elas relacionadas às áreas do conhecimento, ou atividades de convívio, rotina e organização escolar. Sempre ensinando os estudantes a prezarem por conceitos e valores como o bem comum, dignidade, igualdade, liberdade, direitos dos indivíduos e das minorias, entre outros.

Em posse destas informações pesquisadas, pode-se analisar uma escola privada considerada democrática, localizada em São Paulo. A pesquisa de campo nessa escola rendeu um grande número de dados que puderam ser triangulados com o referencial teórico anteriormente discutido.

A escola analisada evidenciou que os processos formativos em uma instituição considerada democrática realmente ultrapassam o mero acúmulo de conhecimento, e vão formar o estudante para a vida em sociedade, sempre o levando a tomar decisões importantes no dia a dia escolar e pensar sobre as consequências dessas decisões.

Nesse sentido, a escola analisada por meio de atividades como as Comissões, as Assembleias, as Rodas do Dia, estimula a democracia participativa e a habilidade de resolver problemas no cotidiano escolar. Assim como a metodologia de formação educacional por meio dos Laboratórios, Ateliês e Pesquisas desenvolvem nos estudantes o protagonismo no seu processo de aprendizagem.

Apesar dos inúmeros benefícios para os estudantes apresentados pela escola em questão, esta tem passado por alguns desafios principalmente de ordem financeira. Por ser uma escola privada, necessita de recursos para se manter ativa, recursos estes que tem sido escasso devido à crise financeira que vem passando o

país e devido ao sistema de bolsas que tem a função de permitir acesso equitativo a educação e diversidade de público.

Concluimos que o movimento educacional das Escolas Democráticas surgiu para atender uma demanda educacional que visa romper com as escolas de massa e construir uma educação mais viva e significativa, que busca na democracia princípios de mudança social. Buscando inspiração nesse movimento, surgem no Brasil e no mundo diversas escolas com esses fundamentos, sendo a escola analisada nessa pesquisa, uma destas. E, apesar de enfrentar alguns desafios, a escola em análise consegue proporcionar aos seus estudantes uma educação ampla, variada, reflexiva e libertadora.

Por fim, assim como os autores Apple e Beane (2001, p. 16) temos “[...] a crença fundamental de que a democracia tem um significado poderoso, que pode dar certo e que é necessária se quisermos manter a liberdade e a dignidade humana em nossa vida social” e que as Escolas Democráticas, apesar de serem mais difíceis de gerir que uma escola tradicional, podem se configurar em terreno fértil para a formação de estudantes críticos, reflexivos e atuantes socialmente.

REFERÊNCIAS

AERO. Alternative Education Resource Organization. 2023. Disponível em: <https://www.educationrevolution.org/store/findaschool/democraticschools/>. Acesso em: 18 de fev. 2021.

ALMEIDA, A. C. O.; ORRÚ, S. E. Relações dialógicas e educação democrática: a experiência da EMEF Campos Salles. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7641352>. Acesso em: 26 dez. 2021.

ALVES, R. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, p. 51-54, maio, 1984. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2022.

APPLE, M.; BEANE, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

AULETE, C. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

AVELLAR, S. A. **As escolas democráticas como uma alternativa para uma educação outra no Brasil**: desafios e possibilidades. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.unirio.br/estudante/ppgedu/DissertaoPPGEduSimoneAvellar.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2021.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**: Coleção Educadores. MEC. Editora Massangana, Recife, PE, Brasil, 2010.

BARTELMEBS, R. C. A observação na pesquisa em educação: planejamento e execução. *In: Metodologias e pesquisas de estudos em educação III*. Porto Alegre: Universidade Federal do PAMPA, 2013. p. 1-7. Disponível em: http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1454/1/Texto_observacao.pdf. Acesso em: 26 dez. 2021.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 dez. 2021.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CHAUI, M. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. v. 1.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 1994.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DRESCHER, C. H. P. **A importância do Conselho Escolar para a Gestão Democrática da Escola**. 2014. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Agudo (RS), 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 14, p. 139-152, 2004.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

HECHT, Y. **Educação democrática**: o começo de uma história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

JESUS, F. S.; SILVA, E. T.; MEDEIROS, F. C. A. S. A gestão escolar, os seus modelos organizativos e as suas implicações na educação Brasileira. **Revista**

Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. v. 6, n. 12, p. 177-196, dez. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/modelos-organizativos>. Acesso em: 28 dez. 2022.

KELIAN, L. L. A educação democrática e a dimensão social da saúde. *In.*: JUSTO, M. G. (org.). **Invenções democráticas: a dimensão social da saúde.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 101-103.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. *In.*: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. O sistema de Organização e de gestão da escola: teoria e prática. *In.*: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 435-477.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa e educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia.** 12. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

MAKOVICS, A.; WOLF, R. A. P. Gestão democrática: possibilidades e desafios. *In.*: **Cadernos PDE.** Guarapuava (PR): Programa de Desenvolvimento Educacional, 2015, p. 1-20. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_gestao_artigo_amilton_markovicz.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

MARANGON, C. José Pacheco e a Escola da Ponte. **Nova Escola**, 2004. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/335/jose-pacheco-e-a-escola-da-ponte>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MONTOYA, A. O. D. Escolas democráticas e a epistemologia genética. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, p. 4-24, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/9383>. Acesso em: 26 dez. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 2. ed. Unijuí: Ijuí. 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOSÉ, V. (org.). **A escola e os desafios contemporâneos.** 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PACHECO, J. Aprender em Comunidade. *In*: GREIER, P. GOUVÊA, T. (org.) **EDUshifts**: o futuro da educação é agora. São Paulo, 2017. p. 183-189. Disponível em: <https://escolaformadoras.com.br/materiais/livro-colaborativo-edushifts-discute-o-futuro-da-educacao/#:~:text=%E2%80%9CEDUshifts%20%E2%80%93%20O%20futuro%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o,com%20projetos%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20transformadora>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da Informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

POLITEIA. Educação Democrática. **Espaços da escola Politeia**. 2022. Disponível em: <https://www.escolapoliteia.com.br/espacos>. Acesso em: 04 abr. 2023.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. *In*: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, financiamento e direito a educação**: análise da constituição federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 73-81.

POSSATO, B. C.; MONÇÃO, M. A. G. Narrativas de professores de uma escola democrática. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 24, n. 3, p. 598-615, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8661964>. Acesso em: 26 dez. 2021.

PPP. Proposta Político-Pedagógica. **Escola Politeia**. 2019, p. 1-21. [documento impresso]

QUEIROZ, S. S. **Escolas Democráticas**: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento. 2019. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-15082019-184854/en.php>. Acesso em: 26 dez. 2021.

QUEVEDO, T. **Escola Projeto Âncora**: gestação, nascimento e desenvolvimento. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-124532/en.php>. Acesso em: 26 dez. 2021.

RABELLO, L. G.; SOUZA, M. A.; BECATI, I. S.; GOMES, C. A. S. Desafios da gestão escolar agravados em tempos de pandemia. **Interação-Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 23, n. 2, p. 100-124, 2021.

REGIÃO Sudeste. Infoescola. 2006. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/regiao-sudeste/>. Acesso em: 23 dez. 2022.

REGIMENTO Escolar. **Escola Politeia**. 2020, p. 1-26. [documento impresso]

RODRIGUES, V. L. (org.). **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010.

SANTOS, E. A. G.; ZUCOLOTTO, M. P. R.; RODRIGUES, P. A. Ateliê: um mundo de possibilidades para professores e escola de educação infantil. **Trilhas Pedagógicas**, v. 8, n. 8, p. 121-133, ago. 2018.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2012.

SILVA, D. J. A educação para a amplitude da experiência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 331-346, jul./dez. 2001.

SILVA, S. C. B. Olhares diante de uma educação democrática. **Cadernos CIMEAC**, v. 4, n. 1, p. 78-88, 2014. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1460>. Acesso em: 26 dez. 2021.

SINGER, H. **República das Crianças**. São Paulo: Hucitec, 2010.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVEZ, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SOUZA, G. A. D. B.; BRAGA, K. M. S. A; BARBOSA, R. S. A gestão participativa e o sucesso escolar. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 11, n. 1, p. 639-646, 2013.

TOLSTÓI, L. N. **Escola de Iasnaia Poliana**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2021.

TOSTO, R. Escolas democráticas: utopia ou realidade. **Revista Pandora do Brasil**. Cultura e materialidade escolar, n. 4, p. 1-9, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/33795018/Revista_Pandora_Brasil_-_Edi%C3%A7%C3%A3o_especial_No_4_-_Cultura_e_materialidade_escolar_-_2011_ESCOLAS_DEMOCR%C3%81TICAS_UTOPIA_OU_REALIDADE. Acesso em: 26 dez. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Informações pessoais

- 1) Nome e idade.
- 2) Formação Inicial e Pós-Graduação.
- 3) Tempo de Magistério e Tempo na Escola.
- 4) Função que exerce atualmente e funções já exerceu anteriormente dentro da escola. Discriminar o ano em que exerceu cada umas destas.
- 5) Breve consideração sobre os principais aspectos da escola, a fim de caracterizar-se como democrática.

Informações sobre a organização da escola

- 6) Como funciona a gestão da escola? Fale um pouco sobre quais são os responsáveis por gerir a escola e quais as funções atribuídas a cada um.
- 7) Quando surge um problema na escola como este é resolvido? Quais as pessoas que participam das decisões tomadas?
- 8) Existem reuniões e assembleias com a comunidade escolar para decidir os rumos a serem tomados pela escola? Se sim, comente sobre como ocorrem essas reuniões, quem participa e com qual frequência estas acontecem.
- 9) Os estudantes são divididos por série e ano?
- 10) Se a resposta da pergunta anterior for NÃO, responda as questões abaixo:
 - A) Nas documentações os estudantes precisam estar registrados em alguma série/ano? Explique.
 - B) O fato de os estudantes não serem divididos por turmas não leva estes a ficarem na maior parte do tempo com os colegas que tenham afinidade e assim não focar nos estudos?
 - C) Como os professores e funcionários conseguem localizar e acompanhar os estudantes?
- 11) Fale um pouco sobre o dia a dia dos estudantes pela escola. Como é a rotina de estudos destes?
- 12) Qual a metodologia ou metodologias usadas para o processo de aprendizagem dos estudantes?

13) Há comprometimento e interesse dos estudantes com os métodos de estudo propostos pela escola?

14) Sobre os funcionários: há diferença entre o trabalho realizado pelos funcionários (cozinheiros, serviços gerais, etc) da escola em pesquisa e de uma escola tradicional?

15) Discorra sobre os conselhos escolares. Como são organizados? Como são escolhidos os membros? Há uma verdadeira participação destes membros? Como funcionam na prática? Existem questões a serem melhoradas?

Impressões pessoais sobre o funcionamento da escola

Para responder as questões seguintes leve em consideração sua experiência em outras escolas para comparar com a vivência na escola em pesquisa.

15) Você acha que a escola em análise pode ser considerada uma escola democrática? Por que?

16) Quais os benefícios e as dificuldades encontradas em uma escola democrática?

17) Como você observa que é a relação dos alunos com a escola? É um espaço que estes gostam de estar? Se sentem parte da escola?

18) Você considera que uma escola que busca princípios democráticos consegue ter uma relação melhor dos estudantes com o estudo do que uma escola tradicional? Por que?

19) O que você considera que pode ser melhorado na escola?

CONSIDERAÇÕES EXTRAS

20) Você gostaria de falar mais alguma informação sobre a escola, ou dar alguma opinião que não foi pedida nas questões anteriores? Se sim, fique à vontade para fazer sua contribuição.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO *IN LOCO*

| GRELHA DE OBSERVAÇÃO | | | | |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------|--------|--------------------|
| Como é o espaço físico? | | | | |
| Espaços | Sim | Não | Quant. | Observações |
| Banheiros | | | | |
| Salas de estudo | | | | |
| Ambientes externos (lazer, parquinhos, natureza) | | | | |
| Espaço para pesquisa (computadores, livros) | | | | |
| Biblioteca ou sala de leitura | | | | |
| Espaço para atividades esportivas | | | | |
| Refeitório | | | | |
| Salas para gestão e administração | | | | |
| Laboratórios (física, química, biologia, etc) | | | | |
| Outros tipos de repartições | | | | |
| Equipe de trabalho | | | | |
| Profissional | Observações | | | |
| | Quais atividades/ funções desenvolve? | Tem algo que se diferencia das escolas tradicionais? | | Outras observações |
| Diretor | | | | |
| Coordenador | | | | |
| Professores | | | | |

| | | | |
|-----------------------------------------------------------------|--|--|--|
| Escriturário | | | |
| Serviços Gerais | | | |
| Cozinheiros | | | |
| Inspetor | | | |
| Outros | | | |
| Organização Pedagógica | | | |
| Como é a chegada dos estudantes na escola? | | | |
| Há uma boa relação da família com a escola? | | | |
| Como é a rotina escolar? | | | |
| Como os estudantes se distribuem pelos espaços da escola? | | | |
| Os estudantes demonstram-se comprometidos com a aprendizagem? | | | |
| Como os problemas do dia a dia escolar são resolvidos? | | | |
| Como é a relação da equipe escolar com os estudantes? | | | |
| Em quais momentos é possível observar uma educação democrática? | | | |
| Os estudantes fazem bom uso do seu “poder de escolha”? | | | |
| Outras observações | | | |