



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS COMO UMA ALTERNATIVA PARA UMA
EDUCAÇÃO OUTRA NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

SIMONE ALEIXO AVELLAR

2019

SIMONE ALEIXO AVELLAR

**AS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS COMO UMA ALTERNATIVA PARA UMA
EDUCAÇÃO OUTRA NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Claudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro

2019

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

A949 Aleixo Avellar, Simone
As Escolas Democráticas como uma alternativa para uma educação outra no Brasil: desafios e possibilidades / Simone Aleixo Avellar. -- Rio de Janeiro, 2019.
93 f.

Orientadora: Claudia de Oliveira Fernandes.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Escolas Democráticas. 2. Educação Democrática. 3. Função social da escola. I. de Oliveira Fernandes, Claudia, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Simone Aleixo Avellar

**“As Escolas Democráticas como uma alternativa para a construção de uma
educação outra no Brasil: desafios e possibilidades”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 20 / 02 / 2019

Prof.^a. Dr.^a. Claudia de Oliveira Fernandes
(orientadora)

Prof.^a. Dr.^a Vera Maria Ferrão Candau
(avaliadora externa)

Prof.^a. Dr.^a. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
(avaliadora interna)

Todo coração é uma célula revolucionária.
(Edukators, 2004)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Luiza e Jorge, minha base maior, que sempre me apoiaram incondicionalmente em todas as etapas e em todas as escolhas que fiz até hoje. Amo vocês mais que tudo.

À querida orientadora Claudia Fernandes, primeiro, por ter me acolhido de braços abertos e, depois, por ter tornado esses dois anos tão proveitosos quanto leves. Não tenho como mensurar o quanto aprendi em sua companhia.

Aos colegas do grupo de pesquisa, sempre dispostos a ajudar, pelos momentos de aprendizagens ou risadas partilhados. Sou muito grata por fazer parte desse grupo.

Aos meus irmãos Raphael e Gustavo por terem sempre acreditado em mim, e, em especial, à minha irmã Tatiana, que tanto me incentivou a entrar nesse mundo da Educação e sempre esteve disposta a trocar ideias e contribuir com este trabalho.

Aos professores da Rede Nacional de Educação Democrática que me acolheram e me ajudaram com entrevistas, informações e outros dados, sempre me atendendo com prontidão.

À CAPES, pelo financiamento do meu trabalho e por me permitir me dedicar integralmente a ele.

E a todos os demais que contribuíram, direta ou indiretamente, para que este trabalho fosse concluído.

Deixo a todos vocês o meu mais sincero “muito obrigada”!

RESUMO

AVELLAR, Simone Aleixo. As Escolas Democráticas como uma alternativa para uma educação outra no Brasil: desafios e possibilidades. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

As Escolas Democráticas, entendidas aqui como um movimento educacional – de Educação Democrática –, surgiram no Brasil no início do século XXI e apresentam, como principais características, a participação coletiva, inclusive, dos estudantes, nas decisões escolares e um currículo flexível, em que os alunos podem escolher sua trajetória de aprendizagem. Assim, esta pesquisa propõe-se a refletir sobre as possibilidades dessas escolas existirem enquanto uma alternativa para se pensar uma educação outra para o Brasil que não a escola tradicional de massas do século XIX. Além disso, discutem-se os desafios encontrados por educadores que trabalham em experiências democráticas no país. Para tanto, foram utilizados como métodos, nesta pesquisa, a revisão bibliográfica, a análise documental e a análise de entrevistas. O estudo apresenta como principais referenciais teóricos, no que tange às Escolas Democráticas, Helena Singer (2010), Michael Apple (2001) e Yaacov Hecht (2016). O estudo recuperou a 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.

Palavras-chave: Escolas Democráticas. Educação Democrática. Função social da escola.

ABSTRACT

AVELLAR, Simone Aleixo. The Democratic Schools as an alternative to another education in Brazil: challenges and possibilities. 2019. Dissertation (Master in Education) - Federal University of the State of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The Democratic Schools, understood here as an educational movement - of Democratic Education - emerged in Brazil at the beginning of the 21st century, and present as main characteristics the collective participation, including students, in school decisions and a flexible curriculum, in which students can choose their learning path. Thus, it is proposed to reflect on the possibilities of these schools as an alternative to think of an education for Brazil other than the traditional mass school of the 19th century. In addition, the challenges encountered by educators working in democratic experiences in the country are discussed. For this purpose, the bibliographic review, the documentary analysis and the interview analysis were used as methods in this research. It presents as main theoretical references, regarding the Democratic Schools, Helena Singer (2010), Michael Apple (2001) and Yaacov Hecht (2016). The study recovered the history of the Democratic Schools in the international arena, as well as in Brazil, focusing on the networks that interconnect them, such as the International Democratic Education Network (IDEN) and the National Democratic Education Network. However, the analysis of the interviews evidenced some tensions between the theory propagated in the documents and the daily practices of the teachers, especially related to subjects such as democracy, curriculum, evaluation, among others that were dealt in according to categories.

Key words: Democratic Schools. Democratic Education. Social function of the school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro de horários de uma escola tradicional	46
Figura 2 – Exemplo de Planejamento Diário do Projeto Âncora	47
Figura 3 – Vista aérea do Projeto Âncora	48
Figura 4 – Página inicial do site da IDEN	51
Figura 5 – Página da Rede Nacional de Educação Democrática no Facebook	54
Figura 6 – Encontro da Rede Nacional de Educação Democrática	56
Quadro 1 – Quadro segmentado das escolas visitadas	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O INÍCIO DE UMA CAMINHADA.....	11
1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: ESCOLHAS E DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	15
1.1) UM PROCESSO DE ESCOLHAS.....	15
1.2) PERCURSOS E PERCALÇOS DA PESQUISA.....	18
1.3) A METODOLOGIA.....	20
1.4) A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A BUSCA POR UMA ESCOLA OUTRA.....	22
2 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: DELIMITANDO UM CONCEITO.....	28
2.1) ESCOLA E DEMOCRACIA.....	28
2.2) EDUCAR PARA A CIDADANIA OU NA CIDADANIA?.....	29
2.3) O CONCEITO DE ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: REFERENCIAIS E DEFINIÇÕES.....	32
2.4) ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: UM BREVE HISTÓRICO.....	35
2.5) “PRECURSORES” DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS NO BRASIL.....	39
2.6) ESPAÇOS E TEMPOS NAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS.....	45
2.7) AS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS COMO UM MOVIMENTO EDUCACIONAL.....	49
3 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	58
3.1) AS ENTREVISTAS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	58
3.2) AS TENSÕES EMERGENTES.....	59
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICES.....	86
Apêndice I - Visitas às escolas:.....	86
Apêndice II – Quadro segmentado das escolas visitadas.....	90
Apêndice III - Entrevista Helena Singer.....	92

INTRODUÇÃO: O INÍCIO DE UMA CAMINHADA

Não cobiço nem disputo os teus olhos
Não estou sequer à espera que me deixes ver através dos teus olhos
Nem sei tampouco se quero ver o que veem e do modo como veem os
teus olhos
Nada do que possas ver me levará a ver e a pensar contigo
Se eu não for capaz de aprender a ver pelos meus olhos e a pensar
comigo
Ademar Ferreira dos Santos

A Educação não foi minha primeira escolha. Na verdade, sinto que, aos poucos, bem sutilmente, fui sendo escolhida por ela.

Concluí minha primeira graduação em Jornalismo, pela UFRJ, em 2008. Desde cedo, ainda no Ensino Fundamental, fui incentivada por professores a seguir essa carreira, por “escrever bem”. Acabei, de fato, ao longo dos anos seguintes, interessando-me pela profissão e resolvendo exercer a atividade jornalística. Em 2009, fui aprovada para o Curso Intensivo de Jornalismo Aplicado, em São Paulo, promovido pelo Grupo Estado. Fiquei três meses na metrópole paulista, onde, além do curso, fiz treinamento na redação do jornal O Estado de S. Paulo. De volta ao Rio, trabalhei como repórter d’O GLOBO, de 2010 a 2013. Durante minha trajetória no veículo, iniciada nos Jornais de Bairro, comecei a interessar-me por temas relacionados à Educação, que passaram a direcionar diversos de meus textos. No início de 2012, fui convidada pelo editor de Educação a integrar a equipe. Deste modo, a cada passo no Jornalismo, ia, também, aproximando-me de uma nova área de interesse. Em 2013, pedi demissão para arriscar-me em um novo desejo: trabalhar com educação.

Comecei ministrando aulas particulares de português – o que faço até hoje - e foi, então, que me encontrei plenamente. Em 2015, matriculei-me em um Programa de Formação Pedagógica para Não-Licenciados por onde obtive a licenciatura em Língua Portuguesa. Assim, quanto mais estudava, mais passei a questionar a existência de profissionais como eu, que trabalham com aulas de reforço escolar - visto que a demanda é significativamente grande. Comecei a me perguntar por que, afinal, alunos de colégios privados caros, renomados, de famílias de alto poder aquisitivo, precisavam de aulas de apoio para acompanhar a escola, no meu caso a disciplina de Língua Portuguesa. Me perguntava, no início, de quem era a culpa, se do aluno, que não prestava atenção às aulas

e, por isso, não assimilava o que era ensinado; ou do professor, que não explicava bem a matéria. Bernard Charlot (2013), em seu livro *Da relação do saber às práticas educativas*, também levantou a questão da culpa, afirmando que este é um ponto de tensão na escola que pode gerar contradições e conflitos, uma vez que nenhuma das partes quer receber o ônus da culpa:

Quando o aluno não consegue aprender, sempre chega um momento em que é difícil não levantar a questão de saber de quem é a culpa. Do aluno “que é burro” ou da professora, “que não sabe ensinar”? Não é apenas um problema pedagógico; é o valor pessoal e a dignidade de cada um que está em jogo (p. 108).

Tempos depois, como professora de um pré-vestibular comunitário com mais de trinta alunos por turma, senti na pele o quão era difícil ensinar de uma maneira única e atingir todos os alunos, igualmente. Notei que, na maior parte das vezes, acaba sendo mais fácil focar nos mais interessados, nos que nos conseguem acompanhar melhor, excluindo os demais, produzindo *ausências* e inferiorizando as diferenças (SANTOS, 2007).

Charlot (2013, p. 109) conclui a questão afirmando que professor é aquele que aceita essa dinâmica e gere a contradição, sem desistir de ensinar. No entanto, acredito que devemos pensar se realmente cabe falar em culpa. Ou, pelo menos, se cabe culpar qualquer um desses dois polos. Hoje, depois de alguns estudos, jamais levantaria a questão da mesma forma. Não acho que existe um algoz e uma vítima. Todavia, se precisasse pôr algo na berlinda, culparia o próprio modelo escolar vigente, que se mostra ultrapassado.

A partir dessas observações e indagações, cheguei ao nome do professor José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte, em Portugal, por um artigo do jornal eletrônico Observador, compartilhado em redes sociais, intitulado *Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende*¹. Descobri, então, as chamadas Escolas Democráticas, como *Sumerhill* e *Sudbury Valley* – e que já existem várias delas no Brasil.

¹ CARRIÇO, Marlene. José Pacheco: “Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende”. *Observador*. Lisboa, 10 abril. 2016. Disponível em: <<http://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

Nasceu daí meu tema de pesquisa. Já aprovada no Mestrado e aprofundando meus estudos nos livros e no campo, fui, aos poucos, descortinando um outro mundo de possibilidades que desconhecia.

Numa época de democracia ferida no País, culminada com a eleição, em outubro de 2018, de um candidato ultraconservador que acredita que jovem não deve ter senso crítico²; em que a educação está ameaçada por ideias autoritárias, como a “Escola Sem Partido”, pelo ensino fundamental à distância e pela instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que o currículo, como afirmou Apple (2013), é transformado em uma bola de futebol política, alternativas como as Escolas Democráticas soam como um oásis de esperança. Entretanto, assim como a água no deserto corre o risco de secar, não podemos prever o futuro dessas ideias diante um cenário tão hostil. Por isso mesmo, falar em democracia – e, mais ainda, em democracia na escola – em um momento desses é tão relevante quanto desafiador. Nas Escolas Democráticas, os alunos, desde cedo, são convidados a jogar o jogo democrático. A participar das decisões sobre as questões da escola e de sua trajetória escolar. São espaços de resistência. E, mais do que nunca, será preciso resistir.

Deste modo, a justificativa deste trabalho vai para além de minha curiosidade pessoal. Em âmbito acadêmico, mostra-se relevante diante da pouca literatura sobre o tema; já em relação à relevância social, é importante porque apresenta possibilidades outras de se pensar a escola, mesmo com todas as tensões geradas por se tentar fazer diferente.

É importante ressaltar que estamos trabalhando, aqui, ao nos referirmos às Escolas Democráticas, com o conceito de Apple (2001) e de membros do movimento da Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN, na sigla em inglês). A Comunidade Europeia de Educação Democrática (EUDEC) afirma que a Educação Democrática é baseada em dois princípios: a aprendizagem autodeterminada e uma comunidade de aprendizagem baseada em princípios democráticos³. Já para a socióloga Helena Singer (2010, p. 15), as escolas consideradas democráticas possuem, pelo menos, duas

² REZENDE, Lucas. Ninguém quer saber de jovem com senso crítico, diz Bolsonaro em Vitória. *Folha de S. Paulo*, [São Paulo], 31 jul. 2018. Eleições 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/ninguem-quer-saber-de-jovem-com-senso-critico-diz-bolsonaro-em-vitoria.shtml>>. Acesso em: 30 out. 2018.

³ EUROPEAN DEMOCRATIC EDUCATION COMMUNITY. *Democratic Education*. [20-?]. Disponível em: <<http://www.eudec.org/Democratic+Education+Info>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

características básicas: “a gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, funcionários e professores; e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios”. Ainda, de acordo com Apple e Beane (2001, p. 20-21), 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.

Cabe ainda destacar, como mostra Singer (2010), que nem todas as Escolas Democráticas se reconhecem como tal ou participam do movimento internacional citado acima. Por isso, é possível chamar uma instituição de Escola Democrática, mesmo que ela não se identifique assim, se ela atender aos princípios que a caracterizam como uma. A própria Escola da Ponte, que inspirou em grande parte este trabalho, não se autodenomina desta forma, embora, segundo suas características, seja possível classificá-la assim.

Minha pesquisa surge, portanto, do desejo de compreender o movimento das Escolas Democráticas no Brasil, olhando para a sua história (passado), assim como para as suas perspectivas (futuro). Nesse sentido, o problema de pesquisa que motivou este trabalho é:

- ✓ Quais as possibilidades e tensões existentes em Escolas Democráticas no Brasil como alternativa de construção de uma escola outra?

Tal problema, levou às seguintes questões de pesquisa:

- ✓ Em que se constitui uma Escola Democrática?
- ✓ O que é o movimento das Escolas Democráticas?
- ✓ Como se configura o movimento das Escolas Democráticas no Brasil?

1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: ESCOLHAS E DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.
Manoel de Barros

1.1) UM PROCESSO DE ESCOLHAS

Se, com o Jornalismo, aprendi que nenhuma notícia é totalmente neutra, pois sempre "Há uma disjunção entre falar e ver, entre o visível e o enunciável. O que vemos não se subsume jamais naquilo que dizemos" (DELEUZE, 1988, p. 48), com a Educação, venho entendendo, cada vez mais, que é impossível *ser* neutro, pois, como disse Paulo Freire (2015), é inconcebível pensar que "a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra" (p. 96). Assim, conforme este educador, faz-se necessário, para escrever este texto, colocar-me como um "sujeito de opções" (FREIRE, 2015, p. 96).

Fazer pesquisa implica optar o tempo todo. Escolher tema, objeto, referenciais teóricos e metodológicos. Escolher uma abordagem, paradigmas, epistemologia. Escolher palavras. Escolher, escolher, escolher. E escolher, segundo Pedro Benjamim Garcia (2005), é sempre um risco. "Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que, só parcialmente, e muito parcialmente, depende de nós" (p. 65). Por outro lado, se estamos o tempo todo fazendo opções, é importante lembrar, também, que essas opções são, em grande parte, influenciadas pela minha subjetividade. Por minha história até hoje, os caminhos que percorri, os sonhos que cultivei. E também pela subjetividade de outros com quem dialogo. Para Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 84), "este saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterraneamente e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico". Por isso, também, a preferência por escrever este capítulo em primeira pessoa. O discurso em terceira pessoa costuma ser o padrão para artigos acadêmicos por demonstrar mais neutralidade e, conseqüentemente, mais credibilidade. No entanto, se entendo que minha subjetividade enquanto pesquisadora afeta o meu discurso, não vejo porque me omitir.

Trabalhamos, aqui, com a noção de que estamos vivendo uma crise de paradigmas, ou seja, falamos de um momento em que não há um modelo exemplar consensual a ser seguido. "Por outras palavras: nenhuma ideia nos assegura a salvação,

nenhuma ideia é portadora de uma verdade que salve, nenhuma ideia nos dispensa de sermos nós próprios e criarmos nosso itinerário de salvação” (COELHO, 2003, p.23-29). No entanto, de acordo com Santos (2000), esta crise não constitui um pântano cinzento de ceticismo ou irracionalismo: “é uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural” (p. 73-74).

Neste sentido, buscamos enquadrar este trabalho dentro de uma perspectiva mais ampla, em um paradigma crítico, “que procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições de ação social” (SARMENTO, 2003, p. 143). Isso porque, para este autor, interpretar a ação dos atores sociais – e a sua simbolização – no contexto organizacional da escola sem ignorar as dimensões políticas – o que pretendemos fazer na pesquisa – “pode ser bem a síntese de uma perspectiva que se revê no quadro do paradigma interpretativo, com abertura ao crítico” (SARMENTO, 2003, p. 144).

Entretanto, faço a ressalva de que, ao aceitarmos que estamos vivendo uma crise de paradigmas, pode ocorrer, ao longo deste trabalho, algum pluralismo teórico e metodológico. Por isso, concordo com Veiga-Neto (2007) quando este diz que não vê problema em falarmos em *paradigmas pedagógicos* (p. 42), adotando a palavra “paradigma” em seu sentido fraco, fora de seu caráter de hegemonia e incomensurabilidade. Sendo assim, se utilizo, por exemplo, Michael Apple e Boaventura de Sousa Santos no mesmo trabalho – mesmo estes autores se encaixando em paradigmas diferentes, no sentido mais forte da palavra – é porque recorro a eles para pensar sobre assuntos distintos: o primeiro é um referencial sobre o tema das Escolas Democráticas, o segundo, embasa a parte teórico-metodológica da pesquisa.

A escolha do tema Escolas Democráticas, por sua vez, se deu pela crença na necessidade de alternativas na busca de uma educação outra a fim de superar o defasado modelo das escolas do século XIX que, segundo Fernandes (2010)

partem de uma lógica de organização do tempo e do espaço da sala de aula adequada ao contexto da época, cuja industrialização fazia que os colégios, já com sua função social voltada para a certificação dos estudantes para o ingresso no mercado de trabalho, preparassem os estudantes num tempo adequado para sua entrada no mercado e também para a aprendizagem da disciplina e da ordem (p. 884).

Assim, enquanto a escolarização de massa ainda predomina em nosso tempo “com uma organização seriada do tempo, do espaço e do conhecimento escolar” (FERNANDES, 2010, p. 885), as Escolas Democráticas se propõem a flexibilizar todas essas organizações.

O professor português José Pacheco (2017) – que inspira em grande parte este trabalho – também enxerga a escola como um “produto histórico de uma época” (p. 183):

Entre o século XVIII e o século XIX, cumpriu expectativas e desígnios nela depositados. Depois, perdeu-se em atalhos cartesianos ou economicistas. Hoje, a Sociedade e a Escola são arquipélagos de solidões. A escola como núcleo de aprendizagens, segregada do todo social e separada da vida – a vida, que deveria ser constituinte de sua prática e de suas propostas –, representa hoje uma ideia ultrapassada e insuficiente para as demandas que lhe cabem.

Para Fernandes (2014, p. 117), ainda, “a organização escolar e a forma como os estudantes avançam em seu processo de aprendizagem são construções e decisões que se relacionam à concepção que se tem da educação escolar e da função social da escola”.

Isso porque, segundo Garcia (2005), a educação tem uma função a cumprir:

Ela tanto pode ser serva do modelo que está aí, realimentando-o acriticamente, como pode ser uma reflexão crítica a este modelo, buscando alternativas em cima de uma prática social concreta. Essa prática deveria buscar a emergência de valores de solidariedade, liberdade e igualdade (p. 66).

De acordo com Apple e Beane (2001), o argumento por Escolas Democráticas está centrado na questão de manter viva a tradição de reformas educacionais progressistas que “desempenhou o papel importantíssimo de fazer de muitas escolas lugares cheios de vitalidade e força para aqueles que as frequentam. 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” (p. 11).

Nas chamadas Escolas Democráticas, cuja primeira experiência⁴ remonta à Escola de Yásnaia Poliana, na Rússia, criada pelo escritor Leon Tolstói no fim da década de 1850, duas linhas de trabalho são responsáveis por colocar em prática acordos e oportunidades que darão vida à democracia: “uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo

⁴ SINGER, 2010, p. 16

que ofereça experiências democráticas aos jovens” (APPLE; BEANE, 2001, p. 20). Sendo assim, podemos entender uma escola democrática pela consonância de uma gestão democrática e de um currículo democrático.

A questão do currículo nas Escolas Democráticas é de essencial importância, pois nelas acredita-se que “o conhecimento é aquilo que está intimamente ligado com a comunidade e com a biografia de gente de verdade” (APPLE; BEANE, 2001, p. 152). Por isso, nessas escolas o currículo é construído no dia a dia, partindo dos interesses e necessidades dos estudantes, sem a imposição de um currículo oficial.

1.2) PERCURSOS E PERCALÇOS DA PESQUISA

Quando iniciei esta pesquisa, tinha como ideia estudar uma experiência de Escola Democrática: escolher uma instituição, fazer um estudo de caso, entender como essa escola funcionava na prática e procurar perceber se o discurso que a caracterizava como uma Escola Democrática acontecia no dia a dia da vida escolar. Assim, comecei este trabalho com uma revisão bibliográfica e pesquisa exploratória de visitas a algumas escolas. A ideia era que esse processo me ajudasse a refinar os critérios de escolha e a encontrar o campo para realizar o estudo. Para Moreira e Caleffe (2006), “As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla” (p. 69). Segundo Lüdke e André (1986, p. 15), nessa etapa inicial “também estão incluídas as primeiras observações, com finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados.”

Busquei, então, num primeiro momento, escolas que alterassem a estrutura da organização escolar tradicional; da gestão e organização do tempo e espaço; assim como da gestão e organização curricular e de pessoas, e que pudessem se encaixar no conceito de Educação Democrática. Para tanto, pesquisei as propostas pedagógicas e realizei algumas visitas.

Em São Paulo, conheci algumas referências, como o Projeto Âncora, a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima e a Escola Politeia. Nesses colégios, não

existem salas de aula: os alunos são agrupados em grandes salões por idades e laços afetivos. Eles são os próprios responsáveis por escolher o que e quando vão estudar, de acordo com suas curiosidades; não existem provas; são educados para aprender de forma autônoma, tendo ao seu dispor livros, computadores e, é claro, professores, que orientam as pesquisas e esclarecem dúvidas.

Tentei também buscar escolas do Rio de Janeiro com propostas semelhantes a fim de direcionar o estudo para terras fluminenses – onde fica minha universidade. Como não conhecia nenhuma referência no modelo da Educação Democrática no Rio de Janeiro – e, neste ponto, tínhamos optado por tentar a fazer a pesquisa aqui –, pedi auxílio ao professor José Pacheco, por e-mail, a fim de que ele me sugerisse pessoas ou espaços que pudessem ser úteis ao meu trabalho. Ele, segundo a visão de Duarte (2002 p. 142), atuou como “‘ego’ focal”, que ajudou a mapear o meu campo de investigação, colocando-me em contato com uma lista de mais de cem pessoas. A partir de conversas com algumas delas, cheguei às escolas que visitei.

De acordo com Duarte (2002), essa

é uma alternativa muito utilizada em pesquisas qualitativas e se tem mostrado produtiva. Alguém do meio, a partir do próprio ponto de vista, tem, relativamente, melhores condições de fornecer informações sobre esse meio do que alguém que observa, inicialmente de fora (p. 143).

Visitei, com as dicas recebidas, as escolas municipais André Urani (Projeto GENTE), na Rocinha, Gávea, na capital; Mariana Nunes Passos, em Duque de Caxias; Professora Acliméa Oliveira Nascimento, em Teresópolis; e a instituição privada sem fins lucrativos Solar Meninos de Luz, em Ipanema (Apêndice I).

A ideia, então, era, a partir dessas visitas, montar um quadro comparativo de todas as escolas que levasse em consideração questões como tipo de gestão, distribuição do tempo/espço, construção do currículo, entre outras, para poder chegar no local onde seria realizado o trabalho de campo. A tabela encontra-se no Apêndice II.

Como pesquisadora, a gente lê, estuda, planeja e sonha com que tudo saia conforme o previsto, ou seja, segundo uma estratégia (MORIN; KERN, 2003) previamente pensada. Acontece que a nossa vida, assim como a de qualquer um, está sujeita a encontrar as tais pedras no caminho. E estas, para mim, apareceram logo após a qualificação: um problema

de saúde me impediu de prosseguir com a ideia inicial de realizar um estudo de caso mais detalhado, o que me levou a mudar as estratégias e, assim, os rumos da pesquisa.

[...] estratégia é a condução refletida de uma ação numa situação e num contexto que comportam incertezas e eventualmente perigos. [...] A estratégia modifica durante o trajeto o roteiro da ação em função das informações, reações, eventualidades, acontecimentos, aparecimentos ou desaparecimentos inesperados de obstáculos, e se enriquece em experiência e em capacidade de responder à adversidade (MORIN, 1995, p. 142).

Assim, se uma pesquisa numa perspectiva etnográfica não era mais viável, foi necessário reverter a adversidade em novas possibilidades. Durante a qualificação, a banca se mostrou interessada e curiosa sobre a existência de um movimento pela Educação Democrática no Brasil. E resolvemos que esta seria minha nova partida.

Estabelecendo como novo objeto de pesquisa o movimento das Escolas Democráticas no Brasil, o foco se deu para a Rede Nacional de Educação Democrática, grupo que conta, atualmente, com 6.618⁵ membros em sua página no Facebook e que realiza encontros mensais no estado de São Paulo para discutir temas relacionados às Escolas Democráticas, assim como para divulgar a Educação Democrática.

1.3) A METODOLOGIA

Entendendo, como Sarmiento (2003), que o método não é uma garantia de apreensão aos fatos, mas um roteiro que possibilita um caminho em nossa busca, o processo escolhido para este trabalho é uma pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos a análise documental, observação de encontros, visitas exploratórias a escolas e entrevistas semiestruturadas a integrantes da rede e a figuras de referência no assunto, como a pesquisadora Helena Singer.

Stake (1994, p. 236 apud ANDRÉ, 2013, p. 97) explica que o que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas o tipo de conhecimento que é gerado, “mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor”.

⁵Rede Nacional de Educação Democrática. (2013). *Facebook*, 2019. Disponível em: www.facebook.com/groups/redenacionaldeeducacaodemocratica/. Acesso em: 23 jan. 2019.

Assim, conforme André (2013),

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita (p. 96).

Inicialmente, buscamos fontes documentais para nos orientar sobre o movimento no Brasil e no mundo, a fim de resgatar histórias e buscar conceitos-chave. Essas fontes foram, em sua maioria, informações disponíveis em meio eletrônico, como os sites da IDEN, EUDEC e outros com materiais pertinentes ao assunto.

Em um segundo momento, foi realizado o trabalho de campo, com entrevistas semiestruturadas, apoiadas por roteiros abertos, a integrantes da Rede Nacional de Educação Democrática, pessoalmente e por telefone. Entrevistei também, por Skype, a socióloga Helena Singer, autora do livro República de Crianças, que trouxe para o Brasil, ainda na década de 1990, o conceito de Escolas Democráticas com que trabalhamos aqui.

As observações foram feitas no encontro da Rede Nacional de Educação Democrática, no mês de julho, quando as exposições de integrantes foram gravadas em áudio com a autorização dos palestrantes. A ideia era participar de mais encontros, no entanto, tais coincidiram com datas de minhas participações em congressos e, após as eleições, o grupo relatou certo desânimo, não marcando mais reuniões em 2018.

A exploração das entrevistas e do material obtido nos encontros indicou certas categorias temáticas de análise. Para Bardin (2016, p. 135), “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. De tal modo, conforme Brandão (2010, p. 47), poderíamos definir as categorias como “vocábulos ou expressões que funcionam como uma espécie de ímã agregador de informações: *conceitos-sínteses*”. Desse modo, as categorias, aqui, vão ajudar a estabelecer “coerências entre as questões através da articulação de informações” (BRANDÃO, 2010, p. 47).

Foram ouvidos relatos de cinco sujeitos da pesquisa, sendo três professores de Escolas Democráticas de São Paulo e um professor que está implementando um projeto educativo na região serrana do Rio de Janeiro, todos integrantes da Rede, além da

socióloga Helena Singer – que concedeu entrevista via Skype. Os nomes dos educadores foram omitidos para preservação dos mesmos, por tratarem de temas algumas vezes delicados, e serão identificados nesta pesquisa por suas funções (ex.: Professor de escola, criador de projeto educativo). O nome da Singer foi mantido por se tratar de uma figura pública e de referência no assunto.

Após analisar as entrevistas e os relatos obtidos no encontro da Rede, observamos a existência de alguns pontos de tensões entre o que se encontra na teoria dos discursos de documentos e de livros sobre Escolas Democráticas e o que acontece na prática nessas escolas. Destarte, podemos dizer que as categorias que definimos aqui foram “emergentes” (GALIAZZI; MORAES, 2005), ou seja, foram construídas no decorrer das análises, surgindo dos relatos. Não foram postas *a priori*.

O primeiro passo foi ouvir as entrevistas gravadas. A segunda etapa foi ler as transcrições atentamente. Em uma segunda leitura, já com o conjunto todo posto lado a lado, fomos percebendo e grifando os pontos que emergiram como conflitantes ou perturbadores para os entrevistados e, assim, construímos as categorias. Os principais focos de dificuldade encontrados pelos professores foram em relação aos conceitos e suas aplicabilidades, no âmbito das Escolas Democráticas, de democracia, currículo; avaliação; público x privado; e inovação. Assim, essas serão as categorias trabalhadas a princípio. As tensões serão, então, as lentes pelas quais analisaremos as entrevistas e, conseqüentemente, tais categorias.

1.4) A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A BUSCA POR UMA ESCOLA OUTRA

Quando pensamos em escola, ainda hoje a imagem que chega à mente da maioria das pessoas é a de uma instituição fechada, com várias salas de aulas, corredores e um pátio para recreação. Os alunos, nas salas, divididos de acordo com suas séries, ficam dispostos em fileiras, um atrás do outro. O professor na frente, lecionando sua disciplina. Cada disciplina tem duração de um ou dois tempos de 45 a 50 minutos, marcados pelo soar de um sinal. O tempo do recreio costuma variar entre 15 e 30 minutos.

Em resumo, são muitos os olhares para a escola partindo de diferentes conceitos, mas é comum a diversos autores mencionar como elementos invariantes, mais relevantes ou constitutivos da escola moderna essas

três dimensões: o tempo (fragmentado em torno de aulas de 50 minutos), o espaço (fragmentado com base nas salas de aula) e as relações pedagógicas (fragmentação do saber, classificação, programas e controle). Para alguns autores, esta última aparece desmembrada em relações de poder e relações com o saber (BARRERA, 2016, p. 36).

Fernandes (2014), no livro *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*, levantou o debate: “Qual o papel da escola hoje na vida das pessoas? Para que e por que as crianças e os jovens do século XXI vão à escola?” (p. 113). Se entendemos que a escola (funcionando ou não) é um espaço de aprendizagens e de aquisição de conhecimentos, precisamos lembrar que se, mesmo antigamente, a aprendizagem nunca se limitou aos contextos escolares, hoje, cada vez mais, o ato de aprender ultrapassa os espaços físicos da escola, acontecendo por meio de conexões e uma variedade de meios, formais e informais (SIEMENS, 2003). Ou seja, hoje é possível aprender com jogos, programas de computador, *sites* da *internet*. Por isso, a escola do século XXI precisa ser reformulada. Não para deixar de ser um lugar de aprendizagem, mas para rever o que e como se aprende. Assim, consideramos que é preciso, mais do que nunca, superar o modelo tradicional de educação de massa e pensar uma escola outra, esta, que, como nas palavras de Regina Leite Garcia (2006), “para inserir-se no processo global de transformação, há de se transformar inteiramente” (p. 14).

Não mais o professor que sabe e que fala o seu saber e o aluno que não sabe e que é impedido de falar do que sabe e do que quer saber. [...] Não mais o sistema inflado em seu cume, impondo “pacotes”, carregados do saber maior dos que podem mais, às bases, esvaziadas de seu saber, numa evidente superposição teoria-prática. Não mais o exercício hierarquizado de transmissão de saberes, ao qual subjazem relações de poder que apontam para uma sociedade autoritária, composta de homens conformistas.

A escola transforma-se, quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem-voz se fazem ouvir, revertendo a hierarquia do sistema autoritário. Esta escola recupera sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional (GARCIA, 2006, p. 14).

Para Dewey (1959), por sua vez, o verdadeiro papel da escola não estaria ligado somente às aprendizagens. Segundo ele, a instituição escolar deveria assumir-se como transformadora da ordem social instituída, garantindo a concretização plena dos valores democráticos. Para ele, esta seria sua função social fundamental.

A escola ocidental, moderna e, especificamente, a escola brasileira, foram organizadas, como explica Fernandes (2014), a partir de uma lógica seriada influenciada pelos pensamentos iluministas e positivistas dos séculos XVIII e XIX:

Alguns modos de pensar estiveram presentes na gênese da escola seriada: pensamento linear; a busca de uma verdade única e absoluta; o homem como um ser racional capaz de dar respostas a tudo que lhe é solicitado ou desafiado; concepção de conhecimento neutro; ciência isenta de ruídos culturais, afetivos e sociais, e currículo enciclopedista (p. 116).

Segundo Candau (2015, p. 21)

A educação escolar, o “formato” escolar predominante continua sendo estruturado a partir dos referentes da modernidade que são naturalizados e, mesmo, terminam por ser essencializados. Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempo, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual.

No entanto, embora essa escola tenha servido aos interesses e necessidades de uma época, ao ficar estagnada no tempo, ficou defasada em seu modelo, uma vez que se tornou pouco adequada às exigências e competências do século XXI⁶. Como diz José Pacheco, “Não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são “ensinados” por professores do século XX, com práticas do século XIX”⁷.

Ao falarmos em uma educação outra, compatível com as demandas do novo século, é relevante destacar que não estamos nos referindo meramente à questão tecnológica. É claro que é importante que as escolas se atualizem também nesse quesito, mas somente se modernizar tecnologicamente não é, nem de perto, solução para a “crise” da escola. Como pondera Veiga-Neto (2003), “Não é só uma questão de usar ou não usar novas tecnologias; essa não é uma questão que esteja só na superfície das práticas escolares. A questão é mais radical, o desencaixe [da sociedade] é mais de raiz”. (p. 113)

Os alunos do século XXI são de uma geração que vive conectada o tempo todo. As notícias não cessam de chegar, verdadeiras e falsas, de vários meios (*Whatsapp*, redes sociais, *sites* informativos), em tempo real, revelando um mundo completamente

⁶ Segundo o Relatório da UNESCO – também conhecido como “Os Quatro Pilares da Educação do Século 21” – as quatro competências para o cidadão do século XXI seriam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, e aprender a ser.

⁷ OLIVEIRA, Sara Dias. José Pacheco: “Não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são «ensinados» por professores do século XX, com práticas do século XIX”. *Canal C: cidadania em rede*, [S.l.], 17 abr. 2017. Disponível em: <<http://canalc.pt/index.php/2017/04/17/jose-pacheco-nao-e-aceitavel-um-modelo-educacional-em-que-alunos-do-seculo-xxi-sao-ensinados-por-professores-do-seculo-xx-com-praticas-do-seculo-xix/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

dinâmico e instável. São, assim, crianças e jovens que não têm mais como objetivo uma vida estável, resumida em estudar para trabalhar e ganhar dinheiro. Desejam a realização e a felicidade; questionam a ordem das coisas. A escola, dessa forma, parece estar diante de uma questão muito mais desafiadora, pois precisa ajudar o aluno a aprender a manejar as angústias geradas por essas expectativas e incertezas, além de prepará-lo para ser um cidadão nesse mundo que está mudando a cada minuto.

Neste sentido, tem razão Postman (2002) quando entende que a escola não é responsável por solucionar problemas sociais ou psicológicos dos alunos

Mas as escolas podem *responder* a eles. E podem fazer isto porque nelas há pessoas, porque essas pessoas estão preocupadas com algo mais que lições de álgebra ou história do Japão moderno e porque essas pessoas podem identificar não só o nível de competência de alguém em álgebra, mas o nível de fúria, confusão e depressão de alguém. Estou falando aqui de crianças como elas de fato vêm até nós, não de crianças inventadas para nos mostrar como os computadores podem enriquecer a vida delas (p. 52, grifo do autor).

Por isso, também, a opção por utilizar neste trabalho a nomenclatura Escolas Democráticas – e não Escolas Inovadoras, como se refere uma corrente, que tem dentre seus articuladores a socióloga Helena Singer, uma das pioneiras em abordar as Escolas Democráticas no Brasil. Voltaremos a essa discussão adiante, mas percebemos que a palavra “inovação” remete a um vocabulário empresarial, chancelado pela tecnologia. Não é objetivo deste trabalho, no entanto, criticar ou julgar outras terminologias, até porque também são embasadas por estudos. Trata-se apenas de uma escolha teórica, por entendermos que a designação “Escolas Democráticas” carrega em si uma visão mais política e crítica sobre a educação, que remete a uma formação mais cidadã.

Neste momento do texto, contudo, entendemos que mais importante que nomear movimentos, é deixar clara a ideia de que a escola precisa ser ressignificada. Ou seja, que é preciso buscar novos significados e sentidos para a educação escolar.

Sobre a experiência de escolas em ciclos, que ganhou força nos anos 1990 com as experiências da Escola Plural (Belo Horizonte) e da Escola Cidadã (São Paulo e Porto Alegre) – numa também tentativa de ressignificar a escola – Fernandes (2012) constatou que

As tentativas de ressignificação da escola tomam alguns princípios como fundantes. Tais princípios são de ordem política, cultural, social, pedagógica e nos interrogam enquanto educadores comprometidos com uma educação escolar que cumpra sua finalidade de promover a

cidadania e a justiça entre todos aqueles que passam por processos de escolarização (p. 82).

A autora defende que heterogeneidade, diferença, justiça social, compromisso e responsabilidade seriam alguns dos princípios orientadores para reorganizar a escola em seus tempos e espaços, currículos e saberes e para as práticas educativas cotidianas (FERNANDES, 2012).

A política de ciclos, assim como diversas outras experiências do passado que se propuseram a pensar uma escola outra, também não conseguiu se espalhar. Isso mostra que, apesar de necessário, fazer essa ressignificação é muito complicado. Porque mudar a escola envolve abrir mão de crenças – crenças essas que alimentam e são alimentadas pela cultura escolar, entendida nos seus ritos e rotinas. Assim, para Fernandes (2012, p. 86), mudar a escola afetaria diretamente:

(i) as concepções de professor e de aluno e as relações entre os sujeitos da escola, já construídas e em construção; (ii) a passagem de um currículo ilustrado e enciclopedista, centrado nos programas e de ideal iluminista para um currículo praticado, com ênfase nas aprendizagens dos sujeitos, nas práticas reais e possíveis de processos de construções de significados marcados pelas diferenças individuais e coletivas; (iii) a gestão dos tempos e espaços, no sentido de que os tempos escolares para serem ressignificados, deixariam de ser concebidos como monocrônicos e lineares, concepção na qual o próprio tempo tornava-se e torna-se uma variável independente dos processos de aprendizagem.

Os desafios são muitos, porém não podemos desanimar. É preciso seguir olhando para frente, não com pesar pelas experiências que não foram adiante, mas com esperança e aprendizado.

A busca por uma escola outra, no século XXI, vem acontecendo em vários cantos do país, impulsionada por diferentes sujeitos e em diferentes esferas, com nomes diversos. Entre movimentos estudantis – como as ocupações que aconteceram em diversos estados em 2017 – e a eclosão de novas experiências escolares, em âmbito público ou privado, podemos perceber iniciativas pelo Brasil que buscam questionar e romper com o modelo tradicional de educação seriada de massa.

E é nesse sentido que este trabalho se propõe a pesquisar as Escolas Democráticas. Não como uma solução ou como uma proposta que deva ser universalizada – até porque

entendemos que as universalizações contribuem para a homogeneização dos sujeitos –, mas como uma possibilidade outra de se pensar a escola.

Porque acreditamos, assim como Candau (2015, p. 37), que é possível construir uma outra escola. Ou, melhor, outras escolas.

Um sonho? Como não é um sonho individual e sim de muitos educadores e educadoras e já se encontra em andamento, sendo construído no dia a dia de muitas escolas e salas de aula, ao longo do nosso país e de todo continente, já é uma realidade. É nesta perspectiva socioeducativa que acreditamos dever ser aprofundada e construída uma qualidade de educação plenamente humana que dê respostas aos desafios atuais da educação no nosso continente. Tenho a firme esperança de que este movimento se afirme e se amplie.⁸

⁸ A autora não se refere, no trecho, especificamente às Escolas Democráticas e, sim, a tentativas variadas de se fazer uma nova escola.

2 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: DELIMITANDO UM CONCEITO

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.

Rubem Alves

2.1) ESCOLA E DEMOCRACIA

Para Saviani (1999), a ideia de escolarizar os homens foi um plano da burguesia do século XVIII para consolidar a ordem democrática e ampliar seu poder político, que antes estava concentrado na nobreza e no clero. O raciocínio era que, por meio da escola, com a criação dos sistemas nacionais de ensino, poderia se converter servos em cidadãos, e esses cidadãos, então, poderiam participar do processo político, fortalecendo a ordem democrática burguesa. Acreditava-se que quanto mais instruído fosse o povo, melhor ele saberia escolher seus representantes (que, para eles, seriam os da própria burguesia).

Assim, podemos entender que a escola, desde os seus primórdios, contribuiu para a instauração de relações democráticas – ainda que fosse uma democracia baseada nos ideais burgueses e que não se discutisse democracia nas escolas.

Ao se falar em escola e democracia também é importante lembrar que é possível pensar sob a ótica de duas perspectivas: para dentro da escola e para fora da escola. Quando falamos do ponto de vista de “dentro” da escola, estamos nos referindo às práticas no interior dos estabelecimentos de ensino, à gestão dos tempos, dos espaços e dos conhecimentos, que já abordamos anteriormente. Já quando falamos de “fora” da escola, estamos olhando para os efeitos da escola nos processos democráticos.

Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica. Considerando-se, como já se explicitou, que, dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social (SAVIANI, 1999, p. 86).

Rancière (2014) percebe a democracia a partir de uma pressuposição igualitária, ou seja, a igualdade deve ser o ponto de partida da democracia e, não, a sua finalidade. Saviani (1999), por sua vez, pondera que é necessário distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada.

Isso porque, segundo o autor, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada. Assim, se a democracia pudesse ser uma realidade no ponto de partida, significaria a existência de uma condição igualitária entre os homens antes mesmo da escolarização, o que tornaria o processo educativo sem sentido (p. 86).

Ser cidadão numa sociedade democrática é, para Fonseca (2011, p. 113) “mais do que ser reconhecido como um ser livre e igual em direitos e deveres, é mais do que eleger os governantes que o representam; é ser efectivamente igual, livre, responsável na sociedade em que se insere.”. Tal concepção traz consigo, por isso, “a necessidade de um processo educativo que promova o desenvolvimento da ‘racionalidade social’, isto é, que favoreça aos cidadãos o desenvolvimento de competências analíticas, críticas, reflexivas e de intervenção nos problemas da sociedade [...]” (FONSECA, 2011, p. 113).

2.2) EDUCAR PARA A CIDADANIA OU NA CIDADANIA?

Maurício Mogilka (2003), em seu livro *O que é educação democrática?*, nos lança a questão de que, se a escola tradicional, com seus métodos antiparticipativos e centralizadores, é, em sua essência, antidemocrática, “Como produzir uma sociedade democrática, vivenciando práticas não-democráticas?” (p. 21). Pacheco (2009) segue um raciocínio similar:

Será o exercício da cidadania, dentro e fora da escola, que viabilizará a formação pessoal e social de alunos-pessoas responsáveis pelos seus actos, individuais ou colectivos [...] Mas como conseguir tal desiderato, se as escolas raramente se constituem em espaços democraticamente organizados? (p. 54)

Acima, falamos que é possível pensar o tema “escola e democracia” olhando para dentro da escola e para fora da escola (ou, ainda, o que seria o ideal, olhando para dentro e para fora da escola). Podemos, dessa forma, pensar também: devemos educar *para* a cidadania ou *na* cidadania – entendendo que democracia e cidadania são conceitos associados?

Se bem entendo o sentido da frase [educar para a cidadania], tratar-se-á de moldar o indivíduo numa lógica de sequencialidade regressiva, treinando-o, agora, para um posterior desempenho social, que se crê, por sua vez, ajustado a um determinado modelo de sociedade futura. Exactamente no estilo do faz-de-conta-que-já-somos-para-sermos-quando-formos, que acaba sendo um exercício que é fim em si próprio.

Não se trata de uma subtil diferença entre a palavra *na* e a palavra *para*. A primeira ser contração de preposição e artigo e a segunda se apresentar como preposição simples são questões de somenos importância. Importante é o espírito da coisa, pelo que prefiro a expressão “educar na cidadania”, no *hic et nunc* do drama escolar. Fazemo-nos no que fazemos. Aprendemos cidadania, como todo o resto, no devir que já somos no aqui e agora (PACHECO, 2011).⁹

Esta é uma abordagem interessante, uma vez que é mais usual encontrarmos o termo “educação para a cidadania”. No Colégio Pedro II, onde cursei o hoje chamado Ensino Fundamental, havia, em finais da década de 1990, uma disciplina chamada “Educação para a Cidadania”, que abordava assuntos relativos aos direitos humanos, ética, respeito às diferenças, entre outros. No entanto, analisando o conceito morfológicamente, temos a preposição *para* indicando finalidade, o que remete ao futuro, enquanto que no termo “educação na cidadania”, a contração de *em + a* apresenta valor semântico de modo, ou seja, a própria educação já acontece no exercício da cidadania.

Entendemos, então, que o termo “educação na cidadania” se aproxima mais das ideias que vamos trabalhar na dissertação, já que as Escolas Democráticas têm como características, como veremos a seguir, a participação dos alunos nos processos decisórios das instituições. Para Klein (S/D, p. 6), participação decisória, prática dialógica, tolerância são imprescindíveis ao exercício da democracia. A autora defende que

o processo democrático se realiza e se sustenta mediante a ação educativa orientada para a ordem democrática e realizando-se através desta mesma ordem; ou seja, através de uma escola que eduque para a convivência democrática através de valores e práticas, também, democráticas.

Já segundo Oliveira (1999), a produção da democracia na escola depende de transformações no campo da ação pedagógica, como a revalorização das relações interpessoais de solidariedade e de cooperação; o reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimentos e de construção de identidades; atribuição de uma prioridade pedagógica ao desenvolvimento da autonomia intelectual, psíquica e social e ações concretas em termos de metodologia de ensino.

Os próprios conteúdos do ensino, sempre necessariamente articulados às metodologias, às convicções de ordem relacional entre sujeitos, grupos sociais e saberes, são discutidos e reorganizados de modo a

⁹ PACHECO, José. “Preocupa-me que haja professores que não consigam ensinar. Mas preocupa-me ainda mais o que ensinam.” *Educação*, [S.l.], 10 set. 2011. Educar na cidadania. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/educar-na-cidadania/>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

questionar as verdades oficiais, científicas e/ou deontológicas (OLIVEIRA, 1999, p. 32).

Mogilka (2003), por sua vez, acredita não ser possível a construção de uma educação democrática enquanto os métodos ainda estiverem centrados fortemente na figura do professor e o currículo continuar sendo pré-definido:

A chamada educação tradicional (na verdade, práticas tradicionais), tão forte ainda em nossa educação, não é e jamais será democrática, pois os seus fundamentos filosóficos e o seu método são antiparticipativos e excessivamente centralizadores - portanto, antidemocráticos na essência (p. 21).

Apple (2013, p. 90) já afirma que “um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos ‘diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles’”.

Democratização das escolas x universalização do ensino

É válido destacar, ainda, que falar em Escolas Democráticas é muito mais que falar na universalização do seu acesso. Dados do IBGE¹⁰ divulgados em 2017 mostram que o País conseguiu atingir a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2016, com 99,2% das crianças entre 6 a 14 anos nas escolas. No entanto, ao se olhar para a parcela de jovens de 15 a 17 anos, 22%, correspondendo a 1,3 milhões de pessoas, estão fora da escola, sendo que, desses, 52% não chegaram a concluir nem o ensino fundamental.

No documento “Gestão democrática nos sistemas e na escola”, da Universidade de Brasília, Regina Vinhaes Gracindo (2007) aponta algumas características que propiciariam a democratização da educação, sendo a construção de um espaço para o exercício da democracia no processo educativo uma das principais:

O acesso é, certamente, a porta inicial para o processo de democratização, mas torna-se necessário também garantir que todos que ingressam na escola tenham condições para nela permanecerem com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o

¹⁰ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>. Acesso em: 19 fev. 2019.

sucesso¹¹ escolar é reflexo de sua qualidade. Mas somente essas três características não completam totalmente o sentido amplo da democratização da educação. Essa última faceta da democratização da educação indica a necessidade que o processo educativo tem de ser um espaço para o exercício da democracia (p. 33).

Singer (2010, p. 112) também problematiza a questão:

O momento atual no Brasil, em que praticamente se conquistou a universalização do ensino fundamental, deixa claro o quanto o simples atendimento da demanda por escolarização é insuficiente para garantir processos de democratização educacional. As crianças estão todas lá na escola, mas é ali mesmo que elas são discriminadas, desrespeitadas, silenciadas – excluídas, enfim, de qualquer processo de conhecimento e cidadania.

Logo, devemos compreender que não basta que uma escola seja pública e gratuita para que seja considerada democrática. É preciso que esteja presente nas instituições, projetos e práticas pedagógicas democráticas.

Buscamos, assim, por ora, refletir sobre alguns conceitos de democracia e sua relação com as escolas. Contudo, é importante ressaltar que tais reflexões servem mais para criar uma lógica de pensamento, ao trazer e discutir essas considerações no texto, do que, propriamente, para embasar o trabalho, uma vez que, como já foi dito anteriormente, quando nos referimos, aqui, à Escola Democrática, estamos pensando em toda uma série de princípios do movimento internacional de Educação Democrática, que retomarei a seguir. Até porque, devido à polissemia do termo, falar em Escolas Democráticas sem essa delimitação abriria para múltiplas interpretações e dificultaria a pesquisa, uma vez que uma escola democrática poderia ser aquela que democratiza seu acesso; ou que respeita as diferenças; que dá voz a alunos e professores etc. Interessa, assim, deixar claro que, ao utilizar esse termo, estamos trabalhando um determinado conceito.

2.3) O CONCEITO DE ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: REFERENCIAIS E DEFINIÇÕES

A socióloga Helena Singer, autora do livro *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*, é uma das principais referências brasileiras sobre Escolas Democráticas, no sentido que estamos abordando neste trabalho, tendo mapeado diversas práticas no país e no mundo.

¹¹ É preciso problematizar, aqui, a noção de sucesso escolar e como ele é medido: por notas, aprovação?

Sobre a nomenclatura, a autora explica:

Este livro trata de certas propostas educacionais pautadas pelos ideais de liberdade e gestão participativa que receberam diferentes denominações da literatura ao longo dos últimos cento e cinquenta anos: românticas (por associação à filosofia de Jean-Jacques Rousseau), pedagogia centrada no estudante (por associação à psicologia centrada no cliente, que faz com que este dirija o processo e não o terapeuta), escolas livres, progressistas, alternativas, democráticas. Embora haja diferenças em relação aos vários países onde se encontram essas escolas, atualmente o movimento em torno do qual elas se articulam tem adotado a denominação “educação democrática”¹². Deve-se ressaltar, contudo, que nem todas as escolas democráticas participam do movimento internacional ou se reconhecem dessa forma (SINGER, 2010, p. 15).

O movimento internacional a que a autora se refere tem como representação maior a Rede Internacional de Educação Democrática (*International Democratic Education Network* – IDEN), criada no Japão, em 2000, durante a nona Conferência Internacional da Educação Democrática (IDEC, na sigla em inglês) “para conectar escolas, organizações e indivíduos que se orientam pelos seguintes ideais: respeito e confiança pelas crianças; liberdade de escolha; gestão democrática compartilhada entre crianças e adultos “ (SINGER, 2010, p. 45).

As conferências, anuais, tiveram início em 1993, quando Yaacov Hecht, fundador da Escola Democrática de Hadera, em Israel, organizou neste país o primeiro encontro. Desde então, as conferências vêm ocorrendo com revezamento de sedes em Escolas Democráticas de todo o mundo. Atualmente, cerca de 30 países e 500 escolas participam da IDEC¹³.

Em 1995, os pesquisadores Michael Apple e James Beane lançaram o livro “Escolas Democráticas”, que narrava algumas experiências norte-americanas.

Para Hecht (2016),

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

¹² Entendemos que educação e escola têm significados diferentes, sendo o primeiro relacionado a processos formativos mais amplos, que podem se desenvolver na sociedade como um todo; e o segundo se referindo a instituições próprias de ensino. No entanto, para fins desse trabalho, utilizamos algumas vezes os termos “Educação Democrática” e “Escolas Democráticas” como sinônimos, na medida em que é o movimento da “Educação Democrática” que dá origem às “Escolas Democráticas”.

¹³ À época do lançamento do livro *Educação Democrática: o começo de uma história*, em 2016.

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 (p. 231).

Segundo Apple e Beane (2001, p. 20-21) 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.

A Comunidade Europeia de Educação Democrática (EUDEC) afirma que a Educação Democrática é baseada em dois princípios: a aprendizagem autodeterminada e uma comunidade de aprendizagem baseada em princípios democráticos¹⁴. Já para Singer (2010, p. 15), as escolas consideradas democráticas possuem pelo menos duas características básicas: “a gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, funcionários e professores; e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios”.

Sendo assim, podemos entender as chamadas Escolas Democráticas como espaços que promovem a participação da comunidade escolar como um todo nos processos decisórios + flexibilização dos currículos, soma que acaba resultando na ausência de seriação e práticas de avaliação formativas.

No entanto, o modo como cada Escola Democrática aplica tais características na prática, varia de acordo com as diferentes realidades. Não existe um modelo específico que precise ser seguido.

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).

Aproveito para fazer, aqui, a ressalva de se, em um primeiro momento, o professor José Pacheco foi uma das maiores inspirações para esta pesquisa, com a experiência da

¹⁴ EUROPEAN DEMOCRATIC EDUCATION COMMUNITY. *Democratic Education*. Disponível em: <<http://www.eudec.org/Democratic+Education+Info>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

Escola da Ponte, será possível observar que embora constantemente citado, durante o trabalho, o autor não é tanto utilizado como embasamento teórico nas questões sobre Escolas Democráticas. Isso se deve ao fato de ele não abordar, em sua literatura, especificamente este assunto, embora possamos, ainda assim, reconhecer a Ponte como uma das mais significativas Escolas Democráticas da história recente.

2.4) ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: UM BREVE HISTÓRICO

A primeira escola democrática de que se tem notícia foi a Yásnaia Poliana, criada por Leon Tolstói, na Rússia, em 1857¹⁵. O lugar era gratuito e atendia filhos de camponeses da região. Segundo Singer (2010), na escola, que atendia cerca de trinta alunos diariamente, com idades de sete a treze anos, as regras foram sendo criadas conforme as necessidades das crianças: “se, no princípio, não havia divisão de classes ou distinção entre aulas e recreio, após pouco tempo os estudantes já começavam a organizar o tempo, regularizar as matérias e impedir que os mais novos atrapalhassem as aulas” (p. 67).

Ainda seguindo o mapeamento trazido por Singer (2010, p. 72-86), depois de Yásnaia Poliana, foi fundada, mais de 50 anos depois, em 1912, na Polônia, o Lar das Crianças, pelo médico Janusz Korczak e pela educadora Stefa Wilczinska. O espaço chegou a abrigar 100 crianças de rua ou de lares destruídos e funcionava como uma república em que as crianças governavam por meio de três instituições básicas: a Constituição, que regularizava as normas da instituição; o Parlamento, que decidia sobre as normas; e o Tribunal, que cuidava dos direitos e penalidades das crianças.

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.

¹⁵ SINGER, 2010, p. 18

A escola *Summerhill*, na Inglaterra, é, possivelmente, a mais conhecida das Escolas Democráticas do mundo. Fundada em 1921 pelo educador Alexander Sutherland Neill, na Inglaterra, existe até hoje, dirigida, atualmente, por Zoë Neill Readhead, filha do fundador. Ela apresenta *Summerhill* assim:

Imagine uma escola...

- Onde subir em árvores e construir esconderijos são considerados tão importantes quanto aprender frações decimais.
- Onde você pode gritar com a sua professora, se você quiser.
- Onde as regras que governam o dia a dia são feitas democraticamente pela comunidade toda.
- Onde as crianças são livres para brincarem o dia inteiro se elas quiserem... (VAUGHAN, 2011, p. 7).

Em seu livro publicado em 1962, intitulado *Summerhill*, Neill falou sobre a escola e sua metodologia de ensino, em que as aulas eram facultativas: “que uma escola tenha ou não um método especial de ensino de divisão não é importante, pois a divisão não é importante senão para aqueles que querem aprender isto. E a criança que quer aprender divisão, aprenderá, não importa como lhe ensinem” (NEILL, 2011, p. 21).

No fim da década de 1960, com a explosão dos movimentos juvenis, surgiram novas Escolas Democráticas, inspiradas, sobretudo, em *Summerhill*. Entre elas, a americana *Sudbury Valley*, fundada em 1968, é a que mais se destacou, resistindo também até os dias atuais. A escola, como conta Singer (2010, p. 132), nasceu da iniciativa de um grupo de pais, professores da Universidade de Columbia, insatisfeitos com o modelo tradicional de educação.

Já no que se refere ao funcionamento da instituição, a influência do “espírito de 68” é bastante nítida. 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).

A Escola Democrática de Hadera, fundada em 1987 por Yaacov Hecht, não é muito conhecida, sobretudo no Brasil. Apesar disso, tem grande importância no movimento internacional, por ter sido Hecht um de seus pioneiros, com a criação do Instituto para Educação Democrática (IDE), as Conferências Internacionais de Educação Democrática (IDEC) e a Rede Internacional da Educação Democrática (IDEN).

Hecht também contribuiu com o movimento ao trazer o conceito do aprendizado pluralista que, segundo o autor (2016, p. 73) vai ao cerne da Educação Democrática. Esse processo de aprendizado considera que cada indivíduo tem um perfil único de aprendizagem. “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. 74).

A Escola da Ponte, em Portugal, democratizada a partir de 1976 pelo professor José Pacheco, tornou-se um dos modelos mais conhecidos no Brasil a partir da promoção do projeto “Fazer a Ponte” aqui, no início do século, e a que mais inspira instituições brasileiras que tentam seguir a trilha da democratização. Contudo, segundo Singer (2010), a Escola da Ponte participa pouco do movimento internacional das Escolas Democráticas. A escola portuguesa tampouco se define como tal, a fim de não ensejar ficar rotulada. Rui Trindade e Ariana Cosme, em artigo publicado no livro *Escola da Ponte: um outro caminho para a educação*, explicam que seria um desserviço circunscrever a escola a um arquétipo:

Em suma, não se recusa que a Escola da Ponte seja uma escola pública e democrática. [...] Recusar a existência da fôrma que a Escola da Ponte poderia constituir não significa, no entanto, que não se aceite discutir um modelo conceitual que permita configurar uma escola pública e democrática a partir da definição de um conjunto de variáveis e mesmo de propriedades invariantes que, quer do ponto de vista administrativo, quer do ponto de vista organizacional, quer do ponto de vista pedagógico, possibilitem aceder a esse modelo (TRINDADE; COSME, 2004, p. 71).

Rubem Alves (2012), em *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, conta a explicação que recebeu de uma aluna de dez anos na ocasião de sua visita à Ponte e que transmite a essência do funcionamento do lugar:

Nós não temos, como nas outras escolas, salas de aulas. Não temos classes separadas, 1º ano, 2º ano, 3º ano... Também não temos aulas, em que um professor ensina a matéria. Aprendemos assim: formamos pequenos grupos com interesse comum por um assunto, reunimo-nos com uma professora e ela, conosco, estabelece um programa de trabalho de 15 dias, dando-nos orientação sobre o que devemos pesquisar e os locais onde pesquisar. Usamos muito os recursos da internet. Ao final dos 15 dias nos reunimos de novo e avaliamos o que aprendemos. Se o que aprendemos foi adequado, aquele grupo se dissolve, forma-se um outro para estudar outro assunto (p. 43).

No Brasil, a Educação Democrática, como movimento pedagógico, começou a se difundir no final dos anos 1990¹⁶, principalmente a partir do lançamento da versão traduzida do livro *Escolas Democráticas*, de Michael Apple e James Beane, em 1997. Dois anos antes, a socióloga Helena Singer defendia a dissertação que deu origem ao livro *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. Em 2002, Singer e o empresário Ricardo Semler, presidente da Semco, fundaram a primeira Escola Democrática assim reconhecida no Brasil¹⁷, na cidade de São Paulo: o Instituto Lumiar. No entanto, nos últimos dez anos, desde o lançamento do livro de Rubem Alves, a maior referência no País em relação às Escolas Democráticas é Pacheco, com a experiência da Escola da Ponte, em Portugal. Anualmente, o projeto educativo “Fazer a Ponte no Brasil” é oferecido para educadores brasileiros que se interessam por estudar a pedagogia que foi aplicada na escola Portuguesa e no Projeto Âncora, em Cotia, São Paulo. Algumas referências em escolas democráticas no País, como a Escola Municipal Amorim Lima, participaram do curso de formação.

Para Singer¹⁸, a grande virada em relação às Escolas Democráticas no Brasil se deu em 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – uma vez que esta permitiu uma maior autonomia para as instituições de ensino em relação à organização escolar e previu a gestão democrática do ensino público, entre outras medidas. Outros marcos, para a socióloga, foram o lançamento do Programa Mais Educação, pelo Governo Federal, em 2007, que ampliou o debate sobre a importância de o estudante ser reconhecido em sua individualidade, e as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs), de 2013, que trouxeram como proposta a consideração dos diversos contextos em que os alunos estão inseridos para a formulação dos currículos.

E acho que tudo isso vem junto de uma mudança revolucionária no meio das comunicações, da tecnologia e tal que transforma radicalmente o modo como a gente lida com o conhecimento, com a informação. Como os jovens e as crianças lidam. E isso vai pressionando a escola a se transformar. Então eu acho que de 2013 para cá o que a gente vê é que de um movimento alternativo, uma coisa muito incipiente, voltada para poucos, passa a ser um tema que está em todos os debates. Porque a escola deixou de fazer sentido no formato em que ela está para todos. Então agora há uma busca por alternativas e outras possibilidades (SINGER, 2018, entrevista pessoal).

¹⁶ SINGER, 2010, p. 15-16.

¹⁷ HECHT, 2016, p. 241.

¹⁸ Entrevista pessoal. Íntegra no Apêndice III.

E apesar do futuro incerto com a últimas eleições, Singer ainda entende que a mudança do modelo de escola que temos hoje é fundamental. Para isso acontecer, no entanto, é essencial, segundo ela, que os envolvidos no movimento comecem a formular políticas públicas. “Temos que sair do lugar de ‘temos experiências interessantes’ para ‘temos capacidade de exigir politicamente’”, acredita Singer (2018).

2.5) “PRECURSORES” DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS NO BRASIL

Como vimos, a história das Escolas Democráticas nasce séculos atrás e não é, tampouco, uma concepção brasileira. No entanto, podemos perceber, em bases no pensamento educacional do Brasil, que alguns princípios aplicados nessas escolas já haviam sido levantados, em épocas anteriores, por nossos educadores. Uso a palavra “precursores” aqui entre aspas, pois os exemplos demonstrados não têm relação imediata com as escolas estudadas nesta pesquisa.

- **A pedagogia libertária**

Porque centradas, sobretudo, nos conceitos de participação e autonomia, as Escolas Democráticas remontam à pedagogia libertária e às experiências educacionais anarquistas da Primeira República brasileira. Para o teórico do anarquismo Proudhon (1927, p. 418) “a organização do ensino é a condição de igualdade e a sanção do progresso” (apud MORAES, 2009, p. 236), sendo assim, na educação revolucionária de Proudhon, os dois conceitos centrais são os de democracia e trabalho, sendo que o primeiro exprime-se na necessidade de democratização do ensino e da autogestão; e o último, no entendimento de que este deve ser o principal instrumento de aprendizagem e na ideia de que a generalidade do ensino deve preceder à especialização (GALLO, 1995, p. 51). Por isso a “educação libertária seria responsável pela formação do novo ser humano, livre e autônomo, consciente e comprometido com uma sociedade igualitária, socialista e anarquista sustentada no caráter politécnico das relações de aprendizagem” (PROUDHON, 1927 apud MORAES, 2009, p. 236).

Os ideais anarquistas passaram a circular no Brasil, sobretudo, com a chegada de imigrantes estrangeiros – principalmente italianos, espanhóis e portugueses – trazidos pela política de imigração subsidiada, incentivada em fins do século XIX para suprir a

demanda de mão-de-obra nas lavouras, após o colapso do sistema escravista. No entanto, devido às condições precárias de trabalho, muitos desses imigrantes acabaram indo para as cidades, ingressando na incipiente atividade industrial e constituindo a primeira geração de operários fabris (LOPERATTO, 2003).

A escola tradicional do século XVIII e início do século XIX era criticada pelos anarquistas tanto devido à dificuldade no acesso pelas camadas mais pobres, quanto por causa dos conteúdos que ensinava:

Se, por um lado, as escolas eram poucas e atendiam apenas uma parcela da população, por outro, os conteúdos eram dogmáticos, de caráter nacionalista, marcados por preconceitos e longe de uma postura científica e esclarecedora da realidade reclamada pelos libertários (MORAES, 2009 p. 238).

Era, segundo Gallo (1995, p. 35), uma educação que tinha como objetivo formar as pessoas de acordo com as necessidades da sociedade, logo, os operários seriam educados para o trabalho braçal e a burguesia para a gestão social, gerando a permanência do *status quo*. Assim, desde 1895, foram fundados espaços educacionais idealizados por militantes anarquistas, como as universidades populares, os centros sociais de estudo e as escolas, sobretudo as Escolas Modernas, inspiradas por Ferrer. A Escola União Operária, no Rio Grande do Sul, é identificada como a primeira dessas experiências. No Rio de Janeiro, a Liga Operária de Instrução Popular, criada em 1909, é a primeira escola anarquista reconhecida.

Na conferência “Pela Educação e pelo Trabalho”, realizada a 13 de dezembro de 1908 pelo professor Adelino de Pinho, da Escola Social, na Liga Operária de Campinas (SP), este criticou as avaliações, lembrando que naquela instituição não ocorriam exames, por considerar que eles

Representavam um atentado à verdadeira instrução e que não provam nada sobre a competência dos indivíduos. O professor percebia que as crianças passavam por momentos distintos de seu desenvolvimento, umas com mais facilidades, outras, nem tanto, ‘todos têm mais ou menos talentos, mais ou menos aptidões para este ou aquele ramo do saber’, fato que relacionava à diversidade e não à superioridade entre elas (MORAES, 2009, p. 241).

Já naquela época, também, Adelino Pinho defendia que as crianças deveriam ter a oferta de uma aprendizagem prazerosa, acreditando que esta seria a base para a

emancipação dos trabalhadores e de seus filhos. Ele também chamava a atenção para a responsabilidade dos pais em acompanhar a educação dos filhos, pela higiene, amamentação, alimentação e vestuário. Era necessário, segundo este professor, preparar a atmosfera para o desenvolvimento adequado das crianças (MORAES, 2009, p. 242).

Para Saviani (2013, p. 182), a educação tinha um papel crucial no ideário libertário e no movimento anarquista, expressando-se tanto como uma crítica à educação burguesa, quanto a partir da formulação de uma própria concepção pedagógica, com a criação de escolas autônomas e autogeridas. Para estas escolas, foram trazidos os conceitos de “educação integral”, de Robin, e do “ensino racionalista”, de Ferrer (GALLO; MORAES, 2005), que são usados nas Escolas Democráticas atuais.

Outra ideia muito forte na pedagogia libertária era a de que a democracia deveria estar presente na estrutura da escola.

Para que a instituição de ensino seja o veículo da vivência da liberdade e da autonomia, seria inconcebível que sua estrutura fosse burocrática e autoritária, o que seria uma contradição com os conteúdos trabalhados, realizando mais uma deseducação do que uma educação. Uma escola que pretenda ser o caminho para a liberdade deve ser, necessariamente, autogerida. Sua administração deve ser libertária, realizada pela própria comunidade, e não hierarquizada (GALLO, 1995, p. 52).

As escolas anarquistas – assim como o movimento anarquista em geral – foram perseguidas pelo governo de Epitácio Pessoa, sendo várias delas fechadas pela polícia. Em 1921, foi promulgada a Lei de Repressão ao Anarquismo. Com a repressão e o controle maior do Estado sobre a Educação, as últimas escolas criadas por anarquistas foram extintas.

- **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento lançado em 19 de março de 1932, assinado por 26 educadores, entre os quais Anísio Teixeira e Cecília Meirelles, que visava à “Reconstrução educacional no Brasil”. Filiado ao Movimento da Escola Nova, o texto, segundo Saviani (2013, p. 253), apresenta um duplo caráter por ser tanto um documento doutrinário quanto um documento de política educacional. Apesar

de ter sido alvo de críticas, principalmente, por seu caráter contraditório, com uma “colagem de princípios elitistas e igualitaristas” (SAVIANI, 2013, p. 252), o manifesto teve grande importância em sua época por evidenciar a necessidade de romper com o modelo de educação de massa na busca por uma escola outra.

Desta forma, para além das pertinentes críticas apresentadas, é possível observar algumas premissas das Escolas Democráticas no documento, como a valorização da autonomia dos estudantes, a educação ativa, a vinculação da escola com o meio social, os princípios de solidariedade e cooperação, a busca pela satisfação das necessidades de cada criança individualmente considerada, além do interesse como condição de uma atividade espontânea (SAVIANI, p. 244-247).

Sua marca distintiva é a ‘presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance. Para cumprir essas novas funções, a escola deverá ser transformada em sua forma de organização. Deverá deixar de ser um aparelho formal, desligado do meio social, e transformar-se num organismo vivo, constituindo-se como uma comunidade em miniatura, de modo que coloque as crianças em contato direto com o ambiente que as rodeia (SAVIANI, 2013, p. 247).

O trecho acima, referente ao documento, resume alguns dos principais princípios defendidos pelas Escolas Democráticas aqui analisadas, uma vez que, conforme Apple e Beane (2001), a ênfase na cooperação e na colaboração, e não na competição, é uma das marcas das comunidades de alunos das Escolas Democráticas.

O estímulo às atividades de pesquisa que acontece nas Escolas Democráticas também já era encontrado nos pressupostos dos reformadores, que entendiam que “os ideais de pesquisa, experiência e ação se fazem com os ideais de vida em comum, regime de trabalho numa mini comunidade (escolar) onde se plasmam os sentimentos de responsabilidade, sociabilidade e cooperação” (CURY, 1988, p. 84).

Para os pioneiros, o ensino era outra questão que deveria sofrer alterações, prevalecendo os métodos ativos, com maior participação do aluno, exercícios práticos e discussão de temas entre professores e alunos, sempre acoplados à realidade em que vivem (CURY, 1988, p.89).

No entanto, Dermeval Saviani (1999, p. 56-59), em seu livro *Escola e Democracia*, criticou o movimento da Escola Nova por equiparar ensino e pesquisa –

ainda que aceitasse a ideia de passividade, associada ao ensino, e de atividade, relacionada à pesquisa –, alegando que “ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo”. O pesquisador acredita que a pesquisa “de verdade” parte de um desconhecimento relativo a um conjunto da humanidade e, como as pesquisas, nas escolas, partem de desconhecimento individual, são de caráter pseudocientífico. Outra crítica que Saviani fez neste livro é de que a Escola Nova não foi uma experiência democrática, pois não atingiu as classes mais desfavorecidas, contemplando, em sua maior parte, a elite:

Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional (SAVIANI, 1999, p. 59).

Essa é uma crítica pertinente e que deve ser, também, avaliada pelo movimento das Escolas Democráticas.

- **Paulo Freire: os círculos de cultura e a crítica à concepção bancária da educação**

Os círculos de cultura, de Paulo Freire, foram criados na década de 1960, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. A ideia era proporcionar uma nova experiência, diferente das salas de aula tradicionais, para trabalhar a alfabetização. Eram assim chamados pois os estudantes ficavam dispostos em círculo – de modo que todos se vissem – e debatiam questões relacionadas com a realidade, como trabalho, cidadania, alimentação, saúde etc.

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar do aluno, com tradições passivas, o participante do grupo. Em lugar dos “pontos” e de programa alienados, programação “compacta” e “reduzida”, codificada em unidades de aprendizado (FREIRE, 2003b, p. 111).

Podemos perceber nessa concepção do círculo algumas premissas usadas pelas Escolas Democráticas, como, por exemplo, a ausência – ou diminuição – das aulas discursivas; o estudante ativo, participante das pesquisas e dos debates; e a modificação do conteúdo programático para atender às necessidades e à realidade dos educandos.

Outra ideia de Freire (2017) que se aproxima dos ideais das Escolas Democráticas é a crítica à prática da educação “bancária”, ou seja, do modelo de educação em que o professor “enche” os seus recipientes – os alunos –, de conteúdos narrados sem qualquer significação. Seguindo este modo, ele acredita, não existe conhecimento, apenas memorização. Como superação deste modelo, ele propôs a educação problematizadora, que “rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária” (p. 95) e estabelece uma horizontalidade nas relações entre educador e educando, em que um aprende com o outro.

Enquanto, na concepção “bancária” – permita-se-nos a repetição insistente – o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2017, p. 100).

Nas Escolas Democráticas, os professores atuam como tutores ou mediadores, apenas auxiliando os estudantes no seu processo de aprendizagem. Não transmitem um conteúdo, na medida em que essas escolas acreditam que os alunos são quem devem autodeterminar seus aprendizados.

- Pedagogia “crítico-social dos conteúdos”

Segundo Libâneo (1993), a pedagogia crítico-social dos conteúdos tem como uma de suas principais características a ideia de que os conteúdos escolares devem ter ressonância na vida dos alunos. Ou seja, “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social” (p. 39). Para esta tendência pedagógica, o professor é um mediador que busca relacionar a prática vivida pelos alunos com os conteúdos da escola. Tem relação, assim, com a noção de aprendizagem significativa.

Apple é um nome que, no âmbito internacional, se aproxima dessa perspectiva, uma vez que coloca a ênfase na crítica aos conteúdos que são ensinados. Para Apple, o mais importante é discutir não o como, mas o porquê de se ensinar esse ou aquele conteúdo. O autor, de inspiração marxista, trouxe, nos anos 1980, uma perspectiva crítica ao currículo, tendo uma contribuição bastante significativa para esse campo.

Na perspectiva política postulada por Apple, a questão importante é, ao invés disso, a questão do ‘por quê’. Por que esses conhecimentos e não

outros? (...) Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? (SILVA, 1999, p. 47).

Podemos perceber, diante do histórico traçado, que, embora não tenha nascido do Brasil, os principais fundamentos das chamadas Escolas Democráticas de hoje já haviam sido trazidos por educadores brasileiros e estrangeiros ao longo de várias décadas. Ideais como autonomia, solidariedade, cooperação, educação ativa, educação integral, currículo aberto já foram discutidos em diferentes momentos por diversos autores daqui e do mundo. O movimento da Educação Democrática vem, então, retomando e reunindo diversos desses princípios.

Não podemos, portanto, falar nas Escolas Democráticas como um modelo de educação, uma vez que não existe uma receita para replicá-lo. No Brasil e no mundo, as experiências variaram, cada qual com suas especificidades. Além disso, as Escolas Democráticas costumam ser multirreferenciais, pois utilizam teorias, ao mesmo tempo, de diversos pensadores, como Piaget, Vigostiky, Freinet, Dewey, Paulo Freire, entre outros.

Como afirmaram Apple e Beane (2001, p. 38),

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.

2.6) ESPAÇOS E TEMPOS NAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

O tempo escolar, nas chamadas escolas tradicionais, como já mencionamos no capítulo anterior, costuma obedecer a certos padrões. O ano letivo, de maior duração, na habitualidade, começa em fevereiro e termina em dezembro, com um recesso no mês de julho. Além disso, o ano letivo costuma ser dividido em bimestres ou trimestres, dependendo da escola, para marcar os períodos de avaliações e de finalizações de conteúdos. Durante todo o ano letivo, há uma grade horária que marca a disciplina e o horário em que cada aluno/professor, de acordo com a seriação e turma, deverão estar.

FIGURA 1 – EXEMPLO DE UMA GRADE HORÁRIA DE TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

	Sala	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 6	Sala 7	Sala 8	Sala 5	Sala 9	Sala 10	Horário 3ª ao 5ª ano
	Horário 1ª ao 2ª ano	101	103	201	203	301	303	305	401	501	503	
2ª feira	7:00/7:45	NC	NC	NC	NC	Música	LIT	Artes	Lab. Ciê	NC/Info	NC	7:00/7:45
	7:45/8:30	NC	NC	NC	NC	Música	LIT	Artes	Lab. Ciê	NC/Info	NC	7:45/8:30
	8:30/9:00	REC	REC	REC	REC	Artes	EF	LIT	NC/Info	NC	NC	8:30/9:15
	9:00/9:45	Música	NC	NC	Lab. Ciê	Artes	EF	LIT	NC/Info	NC	NC	9:15/10:00
	9:45/10:30	Música	NC	NC	Lab. Cie	REC	REC	REC	REC	REC	REC	10:00/10:30
	10:30/11:15	EF	Artes	Lab. Cie	NC	Mat. Aplic	NC	NC	NC	NC	NC/Info	NC
11:15/12:00	EF	Artes	Lab. Cie	NC	Mat. aplic	NC	NC	NC	NC	NC/Info	NC	11:15/12:00
3ª feira	7:00/7:45	LIT	Mat. Aplic	NC/Info	NC	EF	Música	Mat. Aplic	NC	NC	Lab. Ciê	7:00/7:45
	7:45/8:30	LIT	Mat. aplic	NC/Info	NC	EF	Música	Mat. aplic	NC	NC	Lab. Ciê	7:45/8:30
	8:30/9:00	REC	REC	REC	REC	Mat. Aplic	Artes	Música	NC	Lab. Ciê	NC	8:30/9:15
	9:00/9:45	Mat. Aplic	EF	NC	NC/Info	Mat. Aplic	Artes	Música	NC	Lab. Ciê	NC	9:15/10:00
	9:45/10:30	Mat. aplic	EF	NC	NC/Info	REC	REC	REC	REC	REC	REC	10:00/10:30
	10:30/11:15	Artes	Música	NC	NC	LIT	Mat. Aplic	EF	NC	NC	NC	10:30/11:15
11:15/12:00	Artes	Música	NC	NC	LIT	Mat. aplic	EF	NC	NC	NC	11:15/12:00	
4ª feira	7:00/7:45	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC/Info	EF	ARTES	NC	7:00/7:45
	7:45/8:30	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC/Info	EF	ARTES	NC	7:45/8:30
	8:30/9:00	REC	REC	REC	REC	NC	NC/Info	Mat. Aplic	ARTES	Mat. Aplic	EF	8:30/9:15
	9:00/9:45	Lab. Ciê	NC	NC	NC	NC	NC/Info	Mat. aplic	ARTES	Mat. aplic	EF	9:15/10:00
	9:45/10:30	Lab. Ciê	NC	NC	NC	REC	REC	REC	REC	REC	REC	10:00/10:30
	10:30/11:15	NC	Lab. Ciê	NC	Mat. Aplic	NC/Info	Mat. Aplic	NC	Mat. Aplic	LP	ARTES	10:30/11:15
11:15/12:00	NC	Lab. Ciê	NC	Mat. aplic	NC/Info	Mat. aplic	NC	Mat. aplic	LP	ARTES	11:15/12:00	
5ª feira	7:00/7:45	NC	NC	Mat. Aplic	NC	NC	Lab. Ciê	NC	Mat. Aplic	LIT	MUS	7:00/7:45
	7:45/8:30	NC	NC	Mat. aplic	NC	NC	Lab. Ciê	NC	Mat. aplic	LIT	MUS	7:45/8:30
	8:30/9:00	REC	REC	REC	REC	Lab. Ci	NC	NC	NC	MUS	Mat. Aplic	8:30/9:15
	9:00/9:45	NC	NC	LIT	ARTES	Lab. Ci	NC	NC	NC	MUS	Mat. aplic	9:15/10:00
	9:45/10:30	NC	NC	LIT	ARTES	REC	REC	REC	REC	REC	REC	10:00/10:30
	10:30/11:15	NC	NC	ARTES	MUS	NC	NC	Lab. Ciê	NC	Mat. Aplic	LIT	10:30/11:15
11:15/12:00	NC	NC	ARTES	MUS	NC	NC	Lab. Ciê	NC	Mat. aplic	LIT	11:15/12:00	
6ª feira	7:00/7:45	NC	NC	EF	Mat. Aplic	NC	NC	NC	LIT	NC	NC	7:00/7:45
	7:45/8:30	NC	NC	EF	Mat. aplic	NC	NC	NC	LIT	NC	NC	7:45/8:30
	8:30/9:00	REC	REC	REC	REC	NC	NC	NC	MUS	NC	NC	8:30/9:15
	9:00/9:45	NC/Info	LIT	Mat. Aplic	EF	NC	NC	NC	MUS	NC	NC	9:15/10:00
	9:45/10:30	NC/Info	LIT	Mat. aplic	EF	REC	REC	REC	REC	REC	REC	10:00/10:30
	10:30/11:15	NC	NC/Info	MUS	LIT	NC	NC	NC	NC	EF	Mat. Aplic	10:30/11:15
11:15/12:00	NC	NC/Info	MUS	LIT	NC	NC	NC	NC	EF	Mat. aplic	11:15/12:00	

FONTE: Colégio Pedro II (2018).

Essa estrutura semanal repete-se diversas vezes, até completar o ano. A aula é, então, a menor medida temporal da escola, costumando durar 50 minutos. É nesse período específico de tempo que os professores precisam desenvolver suas propostas de atividade e os alunos, simultaneamente, realizam seus processos de aprendizagem daquele tópico do conhecimento. A rotina diária é estabelecida respeitando os horários dessa unidade, com período de entrada, intervalo e saída,

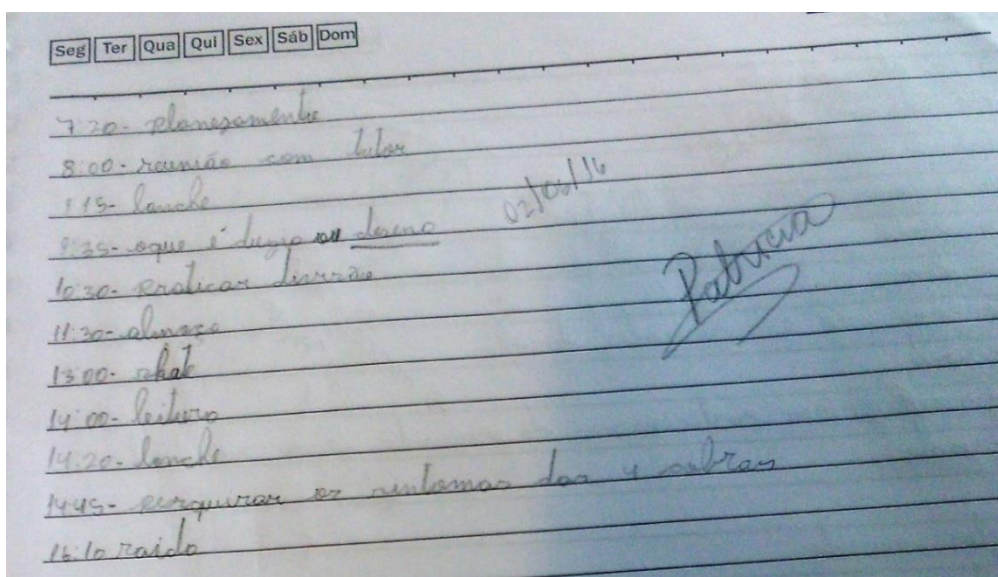
podendo ser no período da manhã, da tarde, da noite, integral ou com alguma pequena variação disso (BARRERA, 2016, p. 76).

Já em uma chamada Escola Democrática costuma ocorrer a flexibilização desses tempos. No Projeto Âncora, por exemplo, a gestão do tempo, do espaço e dos conteúdos a cumprir são feitas pelos próprios alunos, de acordo com suas necessidades e/ou interesses, a partir de uma ferramenta chamada Planejamento Diário.

Os planejamentos recebem o referendo do tutor (professor eleito por cada criança para orientar seus estudos, avaliar sua autonomia e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem durante o ano letivo), mas não seguem nenhuma regra pré-estabelecida de conteúdos ou horários – excetuando-se os de entrada, intervalos e saída. Os alunos são responsáveis por escolher o que vão estudar durante o dia. O tutor apenas avalia o planejamento e direciona um ou outro conteúdo que deve ser reforçado ou visto a fim de se encaixar, a partir de seus interesses individuais, nos objetivos definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A seguir, vemos um exemplo de um “planejamento diário” de um aluno de doze anos do núcleo de Desenvolvimento do Projeto Âncora, feito em junho de 2016.

FIGURA 2 – EXEMPLO DE UM PLANEJAMENTO DIÁRIO DO PROJETO ÂNCORA



FONTE: Acervo pessoal (2016).

Podemos fazer uma analogia do “planejamento diário” com uma grade horária de uma escola tradicional. Só que, em vez de nomes genéricos de disciplinas como Português, Matemática, Ciências etc. – que valem para todo um determinado grupo de alunos – aparecem assuntos bem definidos elencados para um estudante específico ver

naquele dia. Em vez de os alunos se adaptarem ao quadro de horário, o quadro de horário se adapta às necessidades e/ou vontades de cada estudante.

Um estudante numa escola democrática, vivendo uma vida de procura e aprendizado, tem uma rotina diária variada e mutável. Ela tem algumas partes permanentes (“a ementa”) e outras partes que são mutáveis e espontâneas e mudam de dia para dia e momento para momento. Essas últimas incluem jogos, interações com os amigos e com o corpo docente, bem como uma variedade de atividades que cresce e muda a cada dia (HECHT, 2016, p. 108).

Os espaços onde ocorrem os aprendizados em uma Escola Democrática também se diferenciam das escolas tradicionais. Enquanto nessas últimas as crianças habitam-se a se agruparem em salas e turmas, de acordo com idade e seriação, nas Escolas Democráticas não existe essa separação tão rígida. Voltando ao exemplo do Projeto Âncora – que tive a oportunidade de conhecer mais de perto, passando alguns dias de imersão – a escola ocupa um terreno de aproximadamente 12.000 m² e dispõe de uma infraestrutura com salas de aprendizagem, laboratórios, quadra de esportes, circo, biblioteca, cozinhas, pista de skate, refeitório, hospedaria, assim como áreas verdes,

FIGURA 3 – VISTA AÉREA DO PROJETO ÂNCORA



FONTE: Site institucional do Projeto Âncora (2017).

arborizadas, com canteiros de ervas e uma horta. Todos esses espaços fazem parte dos processos de aprendizagens.

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de

valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (...) Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares. (ESCOLANO, 2001, p. 26 e 27)

2.7) AS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS COMO UM MOVIMENTO EDUCACIONAL

Uma vez que estamos inserindo o conceito de Escolas Democráticas dentro de um movimento, cabe refletirmos um pouco sobre essa ideia de movimento educacional. Para Barrera (2016), um movimento educacional poderia ser definido como um

conjunto de práticas e propostas educacionais, com traços em comum, que se diferenciam do modelo vigente e são ativamente propagadas por alguns educadores e pessoas interessadas, que podem estar articulados a fim de legitimar e ampliar as práticas que sustentam (p. 190).

Sendo assim, para a autora, para que um movimento se configure como educacional é necessário que atenda a três premissas principais:

Ou seja, compreendemos que, para se configurar um movimento educacional, é preciso que:

1) sejam realizadas práticas educacionais diferentes do modelo vigente, com alguns traços ou ideias comuns a todas essas novas práticas;

2) sejam feitas propostas educacionais diferentes do modelo vigente, por diferentes agentes e setores da sociedade, estando estes atores articulados ou não;

3) os atores envolvidos busquem formas de difundir tais ideias para mais pessoas e grupos da sociedade (BARRERA, 2016, p.190).

Em sua tese de doutorado, Barrera (2016) defende que o Brasil está passando por um movimento de renovação educacional – um movimento heterogêneo que questiona a escola tradicional, com propostas e agentes diversificados. A autora encaixa as Escolas Democráticas nesse movimento, mas não foca nelas, preferindo colocá-las como parte de um cenário maior.

A pesquisadora aproxima os movimentos educacionais dos movimentos sociais, assim como dos movimentos culturais, fazendo algumas ressalvas. Em relação aos movimentos sociais, os movimentos educacionais se diferenciariam pelo tipo de atuação, pois enquanto aqueles têm por mote a luta por garantia de direitos, esses se caracterizam por certa prática. Já os movimentos culturais seriam aqueles que promovem, entre outros, novos estilos de vida, de comportamento e/ou relacionamento. Assim, os movimentos educacionais se articulariam com os dois (há movimentos sociais ligados a causas educacionais, como inclusão, educação no campo; assim como há movimentos culturais associados à educação, como a desescolarização), mas não podem ser tomados como um deles, devido às suas especificidades.

As redes de Educação Democrática

Para começar a falar das redes de Educação Democrática no Brasil e no mundo, vamos primeiro conceituar o significado de redes. Segundo Whitaker (1993), uma estrutura em rede é aquela em que seus integrantes se ligam horizontalmente aos demais, diretamente ou por meio do que os cercam.

O conjunto resultante é como uma malha de múltiplos fios, que pode se espalhar indefinidamente para todos os lados, sem que nenhum dos seus nós possa ser considerado principal ou central, nem representante dos demais. Não há um “chefe”, o que há é uma vontade coletiva de realizar determinado objetivo (WHITAKER, 1993, p. 2).

Já Powell (1990) enxerga as redes como uma forma de organização adequada principalmente em circunstâncias em que se trocam bens de valor não quantificável (como é o caso de quase todos os bens relevantes para a atividade educativa).

Thompson (2003, p. 40 apud LIMA, 2007, p. 171) percebe cinco características principais que diferenciam uma rede de uma hierarquia ou de um mercado, produzindo um comportamento cooperativo entre os seus membros:

— Solidariedade — resulta da existência de uma experiência comum aos vários membros da rede;

— Altruísmo — os actores disponibilizam-se para ajudar os outros, sem qualquer expectativa de obterem ganhos com isso; a acção é desenvolvida exclusivamente tendo por base o interesse dos outros;

— Lealdade — os actores mantêm o seu empenhamento para com a rede, ao longo do tempo, sem inclinação para abandoná-la;

— Reciprocidade — existe uma simetria entre o dar e o receber dentro da rede;

— Confiança — cada membro da rede partilha da convicção de que os outros participantes agirão como se espera que ajam e de que não desenvolverão comportamentos oportunistas em proveito próprio.

IDEN

FIGURA 4 – PÁGINA INICIAL DO SITE DA IDEN



FONTE: www.iden.org

Podemos entender, pelos fragmentos apresentados, que redes são, então, uma forma de organização horizontal, não hierárquica e cooperativa. Desse modo, em sua página na internet, a *International Democratic Education Network* (IDEN) é definida como uma rede de escolas, organizações e pessoas do mundo todo que defendem ideias tais quais:

- Respeito e confiança pelas/nas crianças.
- Equidade de status entre crianças e adultos
- Responsabilidade compartilhada
- Liberdade de escolha de atividades
- Gestão democrática por crianças e adultos em conjunto, sem qualquer referência a um livro de regras ou sistema superior.

Qualquer pessoa, instituição ou organização pode se tornar membro da Rede Internacional de Educação Democrática. Para tanto, precisa apenas informar um nome, endereço e uma breve descrição, que fica então disponível para o público e torna-se mapeável. Assim, o membro passa a receber informações, principalmente, sobre as Conferências Internacionais de Educação Democrática (IDEC, na sigla em inglês). Entrei em contato, em novembro de 2018, com Peter Foti, coordenador da rede, para solicitar número de membros. Ele disse que não havia como me responder, pois o site estava desatualizado.

Na IDEC de 2005, em Berlim, foi decidido com os participantes as seguintes proposições sobre a Educação Democrática, principalmente em relação ao papel das crianças, que teriam, então, os seguintes direitos:

- De decidir individualmente como, quando, o quê, onde e com quem eles querem aprender.
- De ter voz igual nas decisões sobre como a escola é gerida, assim como quais regras e sanções, se existirem, são necessárias.

Em 2007, a 15ª IDEC ocorreu no Brasil, em Mogi das Cruzes.

AERO

A *Alternative Education Resource Organization*, criada por Jerry Mintz – diretor de uma Escola Democrática em Nova York nos anos 1970 – é uma rede norte-americana de Escolas Democráticas, comunidades de aprendizagem e associações de *homeschooling*, formadas por famílias que educam seus filhos em casa¹⁹.

Em sua página na internet, explica:

Não existe uma definição monolítica de educação democrática ou de escolas democráticas. Mas o que queremos dizer aqui é “educação 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”²⁰.

No site, são listadas 200 instituições de 34 países. O Brasil aparece com 8 escolas listadas: Associação Cidade Escola Aprendiz, São Paulo; Centro Integrado de Educação

¹⁹ SINGER, 2010, p. 46.

²⁰ AERO. *Democratic Schools*. [S.l.]. Disponível em:

<<http://www.educationrevolution.org/store/findaschool/democraticschools/>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

de Jovens e Adultos do Campo Limpo (CIEJA); Escolas Lumiar, São Paulo; Yásnaia Poliana, Brasília; *Live College*, São Paulo; Politeia, São Paulo; Escola Teia Multicultural, São Paulo; *Tuyuka School*. Para aparecer na lista é preciso se auto indicar ou ser indicado, portanto não se trata de uma listagem taxativa.

EUDEC

A *European Democratic Education Community* é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2006, na Europa, para funcionar como uma rede no campo da Educação Democrática²¹. Seus membros são indivíduos, escolas e instituições com experiência em Educação Democrática. Segundo o site da organização, a EUDEC tem os seguintes objetivos: compartilhar informação *online* sobre Educação Democrática; disponibilizar publicações sobre o tema; realizar conferências, reuniões e seminários; promover parcerias escolares e intercâmbios; criar oportunidades de visitas às escolas; e ser uma rede de apoio mútuo de escolas, universidades, organizações e grupos iniciantes. Ainda de acordo com o site, um dos diferenciais da organização é “o papel ativo desempenhado pelos alunos da escola em todos os níveis: por ex. como membros individuais, no Conselho EUDEC, no planejamento de conferências, na organização de programas, etc.”.

A EUDEC estima que existem mais de 70 Escolas Democráticas na Europa. A mais antiga Escola Democrática da rede é a *Summerhill*.

É interessante notar que em todos os sites dessas diferentes redes existem mapas pontuando as experiências, de forma a facilitar o conhecimento e trocas de experiências.

Rede Nacional de Educação Democrática

²¹ Comunidade Europeia de Educação Democrática. Disponível em <<http://www.eudec.org>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

FIGURA 5 - PÁGINA DA REDE NACIONAL DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO *FACEBOOK*

FONTE: < <https://www.facebook.com/groups/redenacionaldeeducacaodemocratica/>>.

Diferentemente das outras, a Rede Nacional de Educação Democrática não conta com *site* oficial e, sim, um grupo no *Facebook* que contava, à época do fechamento deste trabalho, com mais de 6 mil integrantes. Segundo seus participantes, a rede ainda está em processo de construção e atua em três focos principais: a divulgação da ideia de Educação Democrática no Brasil; a autoformação dos educadores, com aprofundamento e discussão de temas sobre a prática da Educação Democrática; e o apoio às escolas que desejam trabalhar nessa perspectiva. Apesar de se denominar nacional, a rede é composta, em sua maioria, por educadores de São Paulo, cidade que concentra a maior parte das Escolas Democráticas do país. Mensalmente, a rede realiza encontros, em diferentes escolas do estado.

Segundo o olhar de seus integrantes:

A Rede é um coletivo de pessoas interessadas em, por um lado, divulgar, compartilhar mais essa perspectiva da Educação Democrática. Então, por isso é sempre aberta, itinerante. Em qualquer escola, qualquer espaço. É nesse sentido de a gente ir até as escolas, levar algumas pessoas, levar aquelas experiências e dialogar com o local que a gente onde a gente está fazendo o encontro. Por outro lado, também é um espaço de autoformação entre nós. Que os educadores dessas experiências possam compartilhar, abrir o que aprenderam. Eu, pelo menos, penso nessas duas perspectivas. No sentido de divulgar, compartilhar com mais pessoas, tornar mais acessível. Qualquer pessoa interessada, pelo menos uma vez por mês, ela sabe que tem um lugar a que ela pode ir para trocar ideias. E para nós mesmos, que já trabalhamos nessa perspectiva, para nos aprofundarmos. Porque tem o momento de acolher. Só que, assim, para quem também está nessa há mais tempo, acaba que a gente também tem que ter um espaço de aprofundar. Se não ficam sempre aquelas primeiras dúvidas “ah, como faz isso?”. Chega um momento que a gente tem que se aprofundar um pouco mais. Nesse momento que a Rede tem o espaço. Tem essa

acolhida para quem chega, mas também tem os momentos de a gente se aprofundar mais nas discussões que vem à tona com a prática do cotidiano. São poucas referências, então nos apoiamos muito uns nos outros (CRIADOR DE PROJETO EDUCATIVO).

A Rede não avançou em uma consolidação de um grupo mesmo, que tem as suas regras próprias, ou que tem um estatuto. Não tem nada disso. A gente criou esse grupo porque a gente precisa da nossa articulação, nesse grupo pequeno, para articular os encontros com um grupo grande como esse [do encontro ocorrido no dia 28 de julho de 2018], de pessoas que a gente não conhece. Então, hoje a gente estava em 5 pessoas que a gente conhecia, e um monte de gente que a gente não conhecia. Então, o que é a REDE hoje, pra mim, é só a vontade de algumas pessoas. Hoje, ela é só isso. Eu pretendo que isso se encaminhe pra outra coisa? Eu acho que, quanto mais organizado a gente é, mais espaços a gente alcança. Mas no momento não é muito a minha preocupação, não, de estruturar a Rede. A minha ideia hoje é de que ela sirva para levar a discussão sobre as Escolas Democráticas para mais lugares (PROFESSOR B).

A Rede Nacional de Educação Democrática, na verdade, começou há seis anos como uma articulação entre escolas tidas como “alternativas”, da região de Cotia, em São Paulo, englobando os colégios Viver, Projeto Âncora, Te-Arte e Amorim Lima. Aos poucos, foi se abrindo e incorporando outras escolas que tinham propostas semelhantes, como a Politeia e a Lumiar.

Particpei do encontro da Rede que aconteceu no sábado dia 28 de julho de 2018, referente ao mês de agosto, de 9h às 12h, na Escola Municipal Professora Nany Benute, em Taipas, São Paulo. Segundo os organizadores, desde alguns meses eles vinham trazendo as reuniões para escolas públicas interessadas em conhecer mais sobre Escolas Democráticas ou que estão abertas a uma tentativa de democratização.

Neste dia, o encontro reuniu cerca de cem educadores, entre professores da escola que sediou o encontro, de escolas vizinhas, de integrantes da rede e de interessados no assunto, como eu. A escola Nany Benute é vizinha da Escola Municipal Enzo Antonio Silvestrin, que vinha passando, naquele momento, por uma tentativa de democratização com apoio da Rede.

Com todos os participantes organizados em uma roda de cadeiras, o encontro começou com a fala do Professor B, um dos integrantes do núcleo duro da rede (que são como se autointitulam aqueles educadores que vão a todos os encontros e estão desde a

“fundação” da rede), de que as Escolas Democráticas não são a salvação da pátria ou a solução para a educação no Brasil, assim como não são uma metodologia a ser replicada.



FIGURA 6 - REUNIÃO DA REDE NACIONAL DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA DE AGOSTO DE 2018

FONTE: Arquivo Pessoal²²

Como havia muitos professores que estavam participando pela primeira vez do encontro, decidiu-se que ia haver uma fala introdutória sobre o que seria Educação Democrática e Escolas Democráticas para, então, passarem para as pautas da reunião do mês, que seriam Espaços e Tempos em Escolas Democráticas, a Base Nacional Curricular Comum e as Escolas Democráticas e os Dispositivos de participação nas Escolas Democráticas.

Os participantes, então, foram divididos em três grupos, sendo um para cada tema, escolhidos de acordo com seus maiores interesses. Eu escolhi ficar no grupo que abordaria os Espaços e Tempos, pois é o ponto em que percebo que as Escolas Democráticas mais se diferenciam das tradicionais.

Quando a gente começou a se reunir, era uma rede de escolas alternativas. Era uma rede que começou em Cotia para tentar fazer uma articulação local. Nesse meio do caminho, a gente convidou o pessoal

²² A permissão para a publicação da foto foi dada pelos participantes.

da Politeia, que é de Perdizes. No fim, quem grudou da proposta de discussão foram as escolas que tinham alguma característica de Escolas Democráticas. Então virou a Rede de Escolas Democráticas. Aquela articulação foi virando isso (PROFESSOR A).

Com os grupos divididos, houve rodadas de perguntas e respostas, durante cerca de uma hora e meia. Nem todos os participantes eram à favor das Escolas Democráticas. Alguns se mostraram bastante céticos, diziam não acreditar que a proposta poderia dar certo. Outros afirmavam estar presentes apenas por se tratar de sábado letivo – do contrário, levariam falta. Mas a maioria dos participantes revelou-se interessada, fez perguntas, debateu.

Depois, todos voltaram a se reunir no pátio para abordar os principais pontos que foram discutidos em cada grupo e foram feitos encaminhamentos para a reunião seguinte, que aconteceria em setembro.

3 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Tudo o que eu compreendo, compreendo somente porque eu amo.
Leon Tolstói

3.1) AS ENTREVISTAS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Neste capítulo, vamos nos debruçar sobre as falas de integrantes da Rede Nacional de Educação Democrática, analisando alguns pontos de tensões, divididos por categorias, entre aquilo que se propaga acerca das Escolas Democráticas no campo teórico, como em livros e artigos, e o que se percebe na prática cotidiana por meio dos discursos sobre as práticas de educadores que trabalham nessa perspectiva.

Como citado anteriormente na parte de metodologia, os relatos que serão aqui expostos foram gravados com a autorização dos enunciadores, que terão seus nomes omitidos visando à sua preservação, conforme as normas éticas para pesquisas com seres humanos²³, uma vez que algumas falas abordam assuntos delicados. Dessa forma, eles serão identificados por suas funções. Como também já explicado anteriormente, o único nome mantido foi o da socióloga Helena Singer, por se tratar de uma figura pública e referência no assunto.

Entendendo, também, que todo conhecimento é provisório (SANTOS, 2000), os resultados das entrevistas apresentados neste capítulo não serão considerados expressões puras da realidade, e, sim, uma “ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade” (PINHEIRO, 2013, p. 159).

A análise da enunciação considera que na altura da produção da palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações. O discurso não é transposição cristalina de opiniões, de atitudes e representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. (BARDIN, 2016, p. 218).

²³“Considerando que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas”. Resolução nº 510/2016.. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

As categorias que estão sendo trabalhadas foram divididas de acordo com temas que se revelaram, nos relatos, como pontos de maiores tensões, assim como assuntos pouco trabalhados em livros e artigos que abordam as Escolas Democráticas. Essas categorias foram: Democracia x Anarquia; Currículo; Avaliação; Escolas Democráticas privadas; e Inovação.

Entendemos que os temas abordados, muitas vezes, se correlacionam e que devem ser compreendidos nessa relação. Entretanto, para fins da análise, as categorias, ao isolá-los, ajudaram a refletir mais a fundo sobre eles, com o apoio, em vários momentos, de autores que foram trazidos para colaborar com as discussões.

3.2) AS TENSÕES EMERGENTES

Democracia x anarquia

Uma questão que ficou evidenciada nos discursos de professores que trabalham em Escolas Democráticas foi a dificuldade de se trabalhar o próprio conceito de democracia, seja entre seus pares ou com pais e a comunidade externa. Eles demonstraram que a ideia de democracia é às vezes percebida como ausência total de regras, o que resultaria em um estado de anarquia. Além disso, percebe-se que existe um desconforto ao se tratar de decisões mais verticais.

Uma das coisas que muito acontece no imaginário das pessoas é pensar as Escolas Democráticas como um espaço em que não existem regras, que é um lugar da liberdade total. Isso não existe. A *Summerhill*, que é umas das Escolas Democráticas mais famosas, ela tem muitas regras. E regras muito específicas. Porque eles [os alunos e professores] moram lá. Eles têm regras até sobre os lugares onde pode falar palavrão e onde não pode. São regras muito específicas, que são eles que montam e vão refazendo. São páginas e páginas de acordos entre eles. Então, até para garantir a democracia você precisa impor muita regra, porque, se não, não vai funcionar. (PROFESSOR A)

A fala do Professor A chama a atenção para a noção do senso comum de que uma Escola Democrática não teria regras ou disciplina, uma vez que se tem a ideia de que os

alunos podem fazer o que querem. Para tanto, dá o exemplo da escola *Summerhill*, que tem mais de 150 regras²⁴ limitando a liberdade das crianças e é, ainda assim, uma das mais conceituadas Escolas Democráticas do mundo.

Quando a gente estava começando tinha essa discussão das redes internacionais: o que faz uma Escola Democrática ser democrática? Pelas redes internacionais, são dois parâmetros: primeiro, ela se autodenomina democrática, e, segundo, tem alguma instância de participação. Mas em algumas escolas, eu dou um exemplo, o menino vai ficar lá 10 anos tocando piano errado. Se ele não perguntar para o professor, o professor nunca vai falar que está errado, porque é a ideia da autonomia. Na nossa escola, a gente inseriu há pouco tempos os ateliês. Então, o aluno tem que fazer matemática uma vez por semana. Na época, muita gente criticou, dizendo que a proposta iria transformar a escola em uma escola tradicional. Eu não acho. Eu acho que isso que a gente está fazendo é refletir sobre a nossa proposta, é moldar a nossa proposta de acordo com o que a gente acredita de educação para uma sociedade diferente. Então, nesse sentido, ela é o mais democrática possível, nesse contexto, nesse momento histórico. O nome é o que menos importa. Agora, tem que fazer sentido. Se a gente parte de uma avaliação que somente o grupo de estudos não estava dando conta de certas coisas, a gente tem que criar um dispositivo, que no caso, foi o ateliê. Se o ateliê, no seu imaginário, remete a uma aula tradicional, de uma escola tradicional, cabe a nós mantermos uma reflexão constante e uma avaliação constante para que isso não aconteça. E não quer dizer que não ter proposta é liberdade, e ter proposta é encarceramento, é autoritário, não é verdade isso. Porque tem coisa mais libertadora do que a gente conhecer o mundo? Saber ler e escrever? Eu vou falar pra uma criança “você pode escolher saber ler e escrever”, é democrático isso? Na nossa sociedade? Eu colocar em uma criança de 6 anos essa opção? De ela não saber ler e escrever? Não acho que isso seja democrático com ela. Ela está tomando uma decisão que vai influenciar muita coisa na vida dela, que ela não tem nem dimensão disso. Então, não é a obrigatoriedade ou não que faz uma coisa ser democrática, mas a relação que a gente cria de reflexão, consciência e avaliação dessas coisas. (PROFESSOR B)

Outra fala que rompe com os estereótipos do senso comum quando aborda a questão das obrigatoriedades. Segundo o Professor B, não é verdade que, em uma Escola Democrática, nada é imposto aos estudantes verticalmente. No entanto, pode-se perceber que esta é uma questão que desperta conflitos internos. O que é “ser democrático?”. Permitir que crianças tenham a responsabilidades de certas escolhas é democrático? Impor determinadas obrigatoriedades torna a escola menos democrática? São algumas questões levantadas pelo professor que merecem reflexão.

²⁴ <https://novaescola.org.br/conteudo/1508/conheca-summerhill-a-escola-em-que-o-aluno-pode-quase-tudo>. Acesso em: 28 nov. 2019.

O Criador de projeto educativo tem uma visão parecida:

Quando se fala em Escola Democrática às vezes se tem essa ideia meio “Uhul! Tudo bem! Que bacana! Que legal!”, que eu, particularmente, não acho que seja assim, entendeu? Então, tem essas visões, essas diferenças internas mais claras. Desde concepções, por exemplo, de escolas que não abrem mão de um currículo mínimo. O Âncora, a Politeia e a Lumiar te dão liberdade, mas não abrem mão de um mínimo de um currículo. Elas dão liberdade, mas o cara com 15 anos quer só estudar Matemática? Sem saber nada de Língua Portuguesa? Impossível. Não estou dizendo nem que isso seja desejável, mas tem outras escolas de outras linhas, que tem uma visão muito mais radical nesse sentido, de deixar o tempo todo o estudante escolher tudo. (CRIADOR DE PROJETO EDUCATIVO)

Para Mogilka (2003), tais preocupações ocorrem porque existe uma confusão entre as concepções de democracia política, no sentido amplo, que aconteceria entre iguais, e a educação democrática, que ocorre entre diferentes.

O ato pedagógico sempre guarda uma diferença de experiência, que vai influir na tomada de decisões. Não vejo como podemos comparar literalmente adultos tomando decisões em uma audiência pública participativa, mesmo sendo pessoas de classes sociais e culturas diferentes, e uma professora adulta tomando decisões com uma turma de crianças de cinco anos na educação infantil. As crianças podem e devem participar das decisões que forem compreensíveis para elas, mas é evidente a maior responsabilidade e experiência da professora (p. 22).

O autor continua:

A educação democrática é democrática na desigualdade, ela não escamoteia a desigualdade, e por isto não oculta nem nega a autoridade. É na forma de exercer esta autoridade que ela se faz democrática, buscando as formas mais participativas possíveis, levando sempre em conta a maturidade do grupo de educandos (p. 23).

Dessa forma, entende-se que não é porque o aluno tem regras, deveres e obrigações que a escola passa a ser menos democrática. O que propõe Mogilka, e que também aparece nos discursos dos educadores, é que a relação democrática se estabelece no modo como essas decisões são tomadas. Ou seja, é possível criar regras que sejam tomadas, por exemplo, em assembleias. Ou pode-se, ainda, obrigar uma criança a estudar certos conteúdos, mas relativizar o como ela vai fazer isso. Ainda, segundo o autor, também é necessário levar em conta a maturidade, isto é, a idade dos estudantes. Como levantou o Professor B, seria democrático permitir uma criança de seis anos decidir se ela

quer aprender a ler, escrever? Esta criança é capaz de se responsabilizar pelas escolhas dela, naquele momento de maturidade? O processo democrático também deve ser visto como uma aprendizagem.

Currículo

A percepção de currículo nas Escolas Democráticas também aparece como um ponto de tensão nas falas dos educadores. Como uma das premissas dessas escolas é ter um currículo flexível em que os alunos tenham voz na decisão sobre o que vão estudar e quando, alguns professores mostram-se divididos entre colocar em prática essa liberdade ou manter algum controle sobre o currículo, com a obrigatoriedade de estudos de disciplinas ou conteúdos “essenciais”.

Existe uma ideia comum e que a gente discorda é de que uma vez que você abre para os alunos discutirem, por exemplo, o que eles vão estudar, você não tem uma preocupação de que algumas coisas precisam ser feitas. A gente tem uma ideia do que é absolutamente necessário. Tanto em termos de ferramentas, que a gente precisa garantir que eles tenham para estudar em outros lugares, como até de conteúdo. Tem conteúdos que acho essencial que sejam vistos. Eu sou da área de ciências humanas. Para mim, a pessoa não pode sair da minha escola sem ter ouvido falar em Segunda Guerra Mundial. Porque essa guerra definiu o mundo como ele é hoje. Não pode. Eu não abro mão. Então, os professores continuam tendo a noção daquilo que é o repertório mínimo que se precisa garantir que o aluno tenha acesso. Porque tem muita gente que fala assim: que espécie de Escola Democrática é essa que você não garante um repertório para todo mundo? Então, não é democrática, porque, por outro lado, você vai deixando pessoas que não teriam acesso a esse repertório fora da escola sem o repertório. É verdade. A gente tem na cabeça o tempo todo essas duas partes: garantir um repertório, porque a escola é um lugar de garantir um acesso a ideais e temas e patrimônios culturais da humanidade e abrir um espaço para que os alunos escolham o que querem estudar. (PROFESSOR A)

Fica difícil mesmo, porque a gente olha assim: ‘mas tudo isso que eu a vida inteira entendi que era essencial, olha de quanta coisa eu estou tendo que abrir mão! Eu como professor ou professora me comprometi com esses meninos e essas meninas de garantir isso e agora eu não estou fazendo?!’ Só que a gente tem que lembrar também o quanto no nosso dia a dia a gente fica angustiada com outras coisas que a gente não está dando conta, que a gente não está garantindo de tempos, de espaços de escolhas, de eles poderem viver mais próximos do que os interessam, do que o que eles vão ter um uso de verdade na vida deles. É verdade que a gente está abrindo mão de coisas muito importantes e que a gente gostaria não ter que abrir mão. Tem um milhão de filmes que a gente gostaria de mostrar. Como que eu não vou ler isso para eles? Como eu não vou mostrar esse texto? Como eles nunca vão ouvir falar de

Cartola? Eu não posso fazer isso. Mas, ao mesmo tempo, como que eu estava fazendo uma coisa que é como que eu chego e fico 50 minutos sem ouvir que tem uma menina ali que naquele dia está vivendo uma situação difícil e eu nem sei. (PROFESSOR C)

A fala dos professores enfatiza o dilema do “abrir mão”. Se uma das características de uma Escola Democrática é ter um currículo flexível, em que os estudantes definem suas trajetórias de estudo, é de se imaginar que nem todos os assuntos tidos como obrigatórios em uma escola tradicional vão aparecer espontaneamente pelos interesses dos alunos. Mas que conteúdos o professor deve ter a obrigação de garantir que o aluno tenha acesso? De quais ele pode “abrir mão”? A noção de um currículo mínimo volta a emergir, mesmo em uma Escola Democrática. Mas de que forma esse currículo seria feito?

Quando o Professor C, por exemplo, fala sobre os filmes e livros que gostaria que seus alunos tivessem acesso, essas escolhas não estariam influenciadas pela subjetividade dele? Será que outro professor teria a mesma lista de filmes e livros “essenciais”? Será que os alunos, em suas trajetórias específicas, veriam essa lista da mesma forma?

O Professor B dá o seu ponto de vista:

Na escola a gente teve muitas discussões. Porque a gente trabalhava muito com a ideia de grupos de estudo. Que são temas que a gente chama de currículo emergente, eles vêm das crianças. Isso é muito legal, tanto que a gente continua fazendo. Só que a gente diminuiu o tempo disso, para colocar depois uma ideia que a gente formulou, que hoje chama ateliês de linguagens. O que são os ateliês de linguagens? Nós elegemos 5 linguagens que a gente considera fundamentais: português, matemática, ciências, artes e corpo. E aí é um outro dispositivo pedagógico. Então tem o dispositivo pedagógico que parte do interesse das crianças, que são os grupos de estudo e as pesquisas individuais. Mas tem os grupos de pesquisa que são, entre aspas, obrigatórios, por área do conhecimento. E as áreas que nós elegemos são essas 5. [...] Isso surgiu de uma reflexão que de que a criança que propõe um grupo de estudo, primeiro, ela propõe o que ela já conhece, por mais dúvidas ou interesses que ela tenha, e de que ela também está extremamente influenciada pela indústria cultural. Então, é isso: a criança não vai falar ‘eu quero estudar buraco negro’, se ninguém falar que existe um buraco negro no universo. E também nenhuma criança vai falar ‘meu, quero fazer um grupo de estudos de fração’, por quê? Porque o grupo de estudos para elas remete a estudos mais prazerosos, e elas já têm uma visão equivocada, por exemplo, da matemática, ou do português. É o mito de que as crianças não leem. Não é verdade que as

crianças não leem, na minha perspectiva. A escola mata a vontade das crianças de ler. Por quê? Porque obriga, todo mundo tem que ler igual, aí tem que ler um negócio que é chato pra caramba, ou a criança não entende nada. E aí no final isso tudo ainda vira uma prova. (PROFESSOR B)

Na fala a seguir do Professor A, podemos perceber a tensão gerada pelo que chama de “necessidade de controle”. Essa necessidade seria consequência da responsabilidade do educador para com os estudantes em relação aos processos de ensino-aprendizagens. No entanto, em uma Escola Democrática, muitas vezes, é preciso abdicar dessa necessidade de controle, a fim de promover o protagonismo dos estudantes. O professor sabe disso, mas ainda sofre de “angústias”.

Acho que uma das coisas que você precisa fazer primeiro, se você pensa em trabalhar em um sistema desses [Escolas Democráticas] é abrir mão da necessidade que nós professores e adultos como mãe, como pai, temos de controle. De achar que a gente está garantindo. Primeiro que a gente não está garantindo nada, porque é difícil garantir. Segundo porque essa necessidade de controle que a gente tem, que tem um lado muito legal, que tem a ver com a responsabilidade. A gente se responsabiliza de fato por aquelas pessoas. Mas essa necessidade de controle é uma coisa que você tem que em alguma medida abrir mão. Isso é o que é mais difícil. É muito difícil. Dói no coração. Eu estou há 40 anos na educação e foi um processo que foi indo aos poucos. Não foi de repente que eu fui capaz de fazer isso, não, de ficar sossegada comigo mesma. E mesmo assim até hoje eu tenho meus momentos de angústia. Então essa é uma coisa muito forte. (PROFESSOR A)

As questões, no conjunto, apresentadas pelos profissionais sobre a categoria “currículo” levantam uma discussão válida acerca de um outro aspecto da democracia, uma vez que, ao se permitir que os alunos tenham total gestão sobre os assuntos que serão estudados, privá-los-ia, por outro lado, de ter acesso a determinados repertórios, que muitas vezes, só a escola proporcionaria. No entanto, as ideias de conteúdos essenciais e repertório mínimo esbarram, mais uma vez, na subjetividade daquele que os propõem. Afinal, ainda que olhando para uma mesma disciplina, minha visão de conteúdos essenciais pode ser (e, provavelmente, será) diferente da de outro professor. É uma questão sempre muito delicada de se debater, por isso trago Apple (2013) para ajudar nas reflexões:

Spencer não estava errado quando lembrou aos educadores que uma das perguntas mais fundamentais que nós deveríamos fazer sobre o processo de escolarização é: “Que tipo de conhecimento vale mais?”. Embora pareça, a pergunta não é nada simples, pois os conflitos acerca do que deve ou não ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata

“apenas” de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política (p. 49).

Em seu artigo intitulado *Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo*, Streck (2012, p. 20) pondera:

Embora se reconheça que não pode haver ensino sem conteúdos, verifica-se um deslocamento da prática educativa em direção à forma de produzi-los, à sua finalidade e ao lugar desde onde são produzidos. Em qualquer nível de ensino, desde a educação infantil à pós-graduação, é muito difícil estabelecer um cânone de conhecimentos que todos devem dominar. Isso evidentemente não significa abdicar de conteúdos, mas reconhecer a diversidade de situações em que eles são transmitidos e produzidos.

Podemos perceber, então, que essa questão do currículo é um ponto de tensão bastante relevante para as Escolas Democráticas. Até mesmo porque, segundo as visões de Apple, não existe um currículo totalmente democrático, uma vez que a própria ideia de currículo já está embebida de relações de poder. Assim, por melhores que sejam as intenções daquele que o estabelece, este não deixa de privilegiar certos conhecimentos em detrimento de outros, a partir de uma escolha pessoal. Dessa forma, essas relações de poder só seriam eliminadas se os alunos fossem responsáveis por escolher tudo o que iriam estudar. Mas aí entraríamos na outra faceta da democracia, se seria democrático transferir essa responsabilidade de decidir seus estudos para crianças e jovens, de diferentes contextos, graus de maturidade, condições sociais etc. E como vimos, pelo entendimento de Mogilka, isso também não seria democrático.

Avaliação

A questão da avaliação é um ponto curioso das Escolas Democráticas. Como a maioria não realiza provas, não trabalha com dispositivos como aprovação e reprovação, uma vez que não existem séries, de que modo os alunos são avaliados? Existe avaliação em Escolas Democráticas?

Os professores que trabalham nessa perspectiva, afirmam que, sim, existe avaliação. No entanto, essas são de caráter formativo, ou seja, se preocupam mais com o próprio processo de aprendizagem que com mensurar, com notas, o resultado final da assimilação da exposição de determinados conteúdos. Tal prática tem lógica, uma vez

que, segundo Perrenoud (1999, p. 146), “ir em direção a uma avaliação formativa é mudar a escola”. Isso porque, para o autor, ao se mudar as práticas de avaliação, mudam também, conseqüentemente, o ensino, a gestão da aula, entre outros. No livro *A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte* (PACHECO, PACHECO, 2012) aparece ideia semelhante, trazida por um professor de lá que afirma que “A avaliação é o X da questão. Quando for, efetivamente, formativa, isto é, contínua, sistemática, centrada nos processos e participada, a escola estará mudando as suas práticas, no caminho da criação de acesso e sucesso para todos” (p. 29).

Apesar de ser um consenso que as práticas avaliativas das Escolas Democráticas não podem ser as mesmas das escolas tradicionais, os relatos dos educadores mostram que esbarram ainda em dificuldades quando o assunto é avaliação.

Lá na escola não tem prova. Mas tem avaliação. E o que é que é isso? Avaliação quer dizer que eles repetem de ano? Não, necessariamente. Mas eles têm avaliação. Tem escolas [Democráticas] que tem a reprovação, tem escolas que abandonam totalmente essa figura da reprovação. Mas continuam avaliando, exigindo, continuam mostrando para eles o que você conseguiu e o que não conseguiu. Avaliação é uma coisa fundamental em qualquer escola. Muda o jeito de avaliar? muda. Mas continua tendo. Mas muda e também não pode ser uma coisa exclusivamente do professor. De alguma forma você tem que ter algum momento de diálogo com a pessoa que está sendo avaliada, se não ela não é uma avaliação completa. Então pode ser uma autoavaliação, pode ser uma apresentação, pode sentar e pôr a sua avaliação e ele [o aluno] discutir com você, mas tem que ter esse diálogo, se não ela vira uma coisa esquisita: Eu deixo espaço para as pessoas decidirem um monte de coisa, mas na hora de falar se deu certo ou não eu só ponho o meu ponto de vista. Fica muito esquisito. (PROFESSOR A)

Acho que, no fim, as diferentes escolas buscam jeitos diferentes de tentar fazer voltar à pergunta “por que que a gente avalia?” Porque eu acho que o que a gente acaba se perdendo é no por que a gente avalia. A gente acaba avaliando porque a gente precisa corresponder a uma expectativa dos números, do governo, porque a gente precisa garantir que ele vá conseguir prestar um vestibular. A gente esquece que isso tudo não é o por que a gente avalia. (PROFESSOR C)

A pergunta “por que a gente avalia?” é uma questão importante que deveria ser feita e refeita mais constantemente entre os educadores, independentemente de em que perspectiva trabalhem. Em muitos casos, o termo avaliação é confundido com provas e testes e sua aplicação é automatizada tanto por professores quanto por alunos. Fernandes (2014) tenta ajudar nessa resposta tão complexa:

Entendemos que, por meio da avaliação, os estudantes sejam orientados a realizar seus trabalhos e suas aprendizagens, o que os ajuda a realizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos. Outro aspecto fundamental de uma avaliação que busca uma participação mais ativa do sujeito em seu processo de aprendizagem diz respeito à possibilidade de construção da autonomia a partir das práticas avaliativas, na medida em que é solicitado ao estudante um papel ativo em seu processo de aprender. Ou seja, a avaliação tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de diálogo, coloca também no estudante e não apenas no professor, como ocorre tradicionalmente, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades (p. 118).

Outro tópico que emergiu dos discursos foi a avaliação como poder de coerção, como mostra o trecho a seguir:

E tem uma coisa que é pior que a gente faz, todo mundo faz, eu já fiz muito, a coisa da avaliação como poder de coerção. É o momento do medo. Como eu faço o sujeito trabalhar? Se eu não uso a avaliação como coerção, eu juro para vocês, é difícil mesmo. Não é fácil. Você tem que arranjar outro jeito. Na escola, por exemplo, tem lições de casa de vez em quando. Como que eu garanto que eles façam se eles não têm medo da avaliação? Não faz, não faz. Você tem que fazer muita chantagem emocional, você precisa fazer outras coisas. Lá na escola a chantagem emocional funciona muito, você fala “po, meu, eu preparei, venho aqui pensando que vocês estão sabendo para poder aprofundar aqui”. Da outra, eles já fazem mais. Então, você vai usando outros recursos. (PROFESSOR A)

É um terreno pacífico que, no dia a dia de suas práticas, os professores acabam usando alguns instrumentos de avaliação, como provas, testes e trabalhos valendo nota, como ferramenta de barganha e coerção. “Prestem atenção, porque a qualquer momento posso dar um teste surpresa”, “Façam o dever de casa, pois vai valer nota”, são exemplos de frases comuns no cotidiano escolar. Para Fernandes (2009, p. 108), isso acontece porque para muitos professores a avaliação ainda é tida como um mecanismo de controle, “que faz com que seus alunos estudem, e se dediquem, pois há a intenção de que os alunos aprendam os conteúdos estipulados nos programas, uma vez que são legitimados socialmente”. No entanto, como agir quando a escola não trabalha em um modelo classificatório?

Além disso, outra dificuldade encontrada por educadores de Escolas Democráticas é conseguir desvencilhar a ideia do senso comum de que se só é aprendido aquilo, só se pode avaliar aquilo que está registrado no caderno ou trabalhado no livro didático ou apostilas.

Olha só o exemplo que uma professora deu. Ela falou assim: que a escola em que ela trabalha tinha umas árvores em volta que davam um fruto, que as crianças nunca tinham visto. E que ela tinha uma aula, já planejada de algumas coisas que estavam pré-estabelecidas. Só que as crianças trouxeram do recreio a questão, “Pode comer?” “Não pode comer?” “Como é esse fruto?”. E aí, a partir do interesse que veio das crianças, dessa fruta que elas nunca tinham visto, a professora falou “não, a gente não pode comer um negócio que a gente não conhece. Então, vamos pesquisar”. As crianças mandaram uma carta para o Globo Rural, para perguntar da fruta, mandaram foto. E conversaram com moradores, pois tinha muitas dessas árvores na região. No fim, descobriram que é extremamente tóxico. Mas daí, até chegar nessa conclusão final, ela falou que foram semanas de extrema participação e felicidade das crianças. Porque partiu do interesse delas. E aí ela falou que, pouco tempo depois, chegaram algumas mães e falaram assim: “o caderno da minha filha não tem nada. O que ela está aprendendo?”. E aí, todo mundo que brilha um pouco o olho pela Educação Democrática sabe. Mas ainda tem muita gente que não entende que não é porque não está no caderno, que a gente não está aprendendo. Porque pode ser que as crianças tivessem o caderno cheio, e não tivessem aprendido nada, porque só copiaram. E o caderno vazio e a criança aprender uma coisa que ela não vai esquecer para a vida inteira dela. (PROFESSOR B)

Tendo em vista essa e outras questões, Fernandes (2014, p. 118) entende que

Dessa forma, pensar um sistema de avaliação mais coerente com uma perspectiva democrática de escola implica, por parte dos professores e profissionais da educação, um comprometimento pedagógico e político marcado pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação e da construção da responsabilidade e com o coletivo.

Escolas Democráticas particulares²⁵

Outra questão que sempre aparece como terreno delicado quando se trata das Escolas Democráticas é a questão do elitismo. Tal como Saviani (1999) criticou o movimento da Escola Nova por ter ficado circunscrito às escolas de elite, muitos educadores criticam o fato de grande parte das Escolas Democráticas serem de âmbito

²⁵ Segundo a LDB, as escolas particulares são subcategorias das escolas privadas que se caracterizam por serem mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentam viés comunitário, filantrópico ou confessional.

privado, com mensalidades altas. Ainda que a ideia de democracia, nessas escolas, esteja focada nas práticas educativas, alguns entrevistados deram suas perspectivas sobre o assunto.

Uma escola aqui no Brasil, que é uma escola particular, ela já tem entraves à democracia, porque já tem um impedimento de acesso, né? A gente não pode falar de um ambiente totalmente democrático, em que as pessoas não têm liberdade de acesso, porque às vezes tem uma mensalidade, por exemplo, ou por estar em determinada região da cidade. Agora, o que a gente faz é tentar entender isso como um problema e, do mesmo jeito que a gente tenta mudar o currículo, por exemplo, perceber que a gente pode mudar as relações dentro da escola, financeiras, trabalhistas, e tudo mais. Então, no caso específico da minha escola, a gente tem uma comissão de bolsas, que é gerida pelas famílias e pelos educadores. Temos uma quantidade importante de vagas na escola que são destinadas a pessoas que não podem pagar. E isso, para a gente, é uma escolha política. Entendo que em outros lugares seja diferente. Espaços que não têm tanto diálogo social, digamos assim, mas que acabam sendo uma inspiração como proposta, mas que têm essa limitação de ser mais elitista. Mas eu também não descarto, porque é isso. Eu acho que serve de inspiração para outras escolas, para que a ideia se espalhe também para escolas públicas. (PROFESSOR B)

Helena Singer (2010), no livro *Invenções Democráticas*, fala sobre o assunto, explicando que, para algumas pessoas que entendem que para ser democrática a escola deve ser acessível para todos, usar a nomenclatura para experiências particulares pode abrir caminho para posições privatistas.

Um debate tem sido motivado, de um lado, por uma concepção de democracia indissociada da escola pública, entendendo-se que, para ser democrática, a escola “deve ser acessível a todos e, nesse sentido, pode se falar de democratização da escola enquanto atendimento da demanda por escolarização” (TEIXEIRA, 2000, P.152) e, de outro, uma concepção crítica em relação poder estatal e promotora da democracia direta, com respeito pelas escolhas e singularidades de cada comunidade. O debate se acirra diante da proposta de privatização dos serviços públicos, levando alguns que se identificam com a primeira posição a considerar que o relato e o reconhecimento de experiências particulares como democráticas podem fortalecer uma posição privatista (SINGER, 2010, p. 112).

No entanto, a socióloga defende que não se deve negar novas formas de se pensar a escola somente porque acontecem em âmbito privado. A solução, segundo ela, seria investigar as experiências pensando desafios para que possam se expandir também para a esfera pública.

A questão não é, portanto, alimentar a cisão entre Invenções Democráticas em equipamentos estatais versus as que se dão em equipamentos privados. Trata-se bem mais de investigar e questionar, com os instrumentos da pesquisa-ação, os potenciais, limites e desafios de escolas que se propõem a ser inclusivas, abertas a todos, que se exercitam diariamente na cooperação, na fraternidade, na valorização das diferenças e na legitimação de diversas formas de conhecimento (SINGER, 2010, p. 113).

Carlos Rodrigues Brandão (S/D), no artigo *Uma cidade a construir, um mundo a transformar* usa um exemplo pessoal para ilustrar essa tensão entre os sentidos de público e privado:

Uma vez perguntei a um amigo de muitos anos, que fora sempre professor de uma universidade pública, e que depois de aposentado trabalhou durante alguns anos em uma universidade particular, se ele não se sentia mal em haver passado de uma para outra. Ele me respondeu que no início estranhou muito e pensou em desistir. Mas lembrou depois que fazia numa o mesmo que fizera na outra: preparava aulas criteriosamente; trabalhava a sério com suas turmas e alunos; seguia estudando e aprofundando sempre os seus conhecimentos; acolhia os estudantes individualmente e, quando possível, os orientava em seus estudos e pesquisas; participava das reuniões importantes e não deixava de dar sua contribuição. E ele arrematou sua resposta dizendo: “o importante não é você estar trabalhando em um lugar público ou particular. O importante é o sentido de público que você dá ao seu trabalho” (p. 10, não publicado).

Além disso, Singer, em entrevista concedida a mim para esta pesquisa, falou sobre os desafios de implementar uma organização escolar diferente em âmbito das escolas públicas do país e da necessidade de se formular políticas públicas que viabilizem e valorizem essas novas experiências.

A própria forma de gestão dos profissionais das redes públicas é complicada. Porque o professor, em geral, na maior parte das redes, é selecionado por concurso. E o professor vai para a escola de acordo com o lugar dele no concurso. Então ele não escolhe a escola e a escola não escolhe ele, em muitos lugares é uma rotatividade tremenda, porque ele vai tentar chegar mais próximo da residência dele e, a cada ano, ele vai mudando. Então, essa forma é muito difícil de constituir uma equipe dentro da escola, que seja capaz de elaborar um projeto e que tenha

conexão com a comunidade em que está e que preste contas à comunidade e ao contexto. Então, essa forma é muito frágil para que se espalhe essa possibilidade de educação inovadora. E a forma de avaliação, que só leva em conta o desempenho em provas de português e matemática, ainda não uma valorização dos critérios de qualidade da educação para esse tipo de questão, como a gestão participativa, a integração, a inclusão. Tudo isso ainda não está valorizado nos instrumentos de avaliação nacional. Então as prefeituras e as secretarias não correm atrás disso porque não é isso que vai ser considerado na pontuação final que vai decidir financiamento e uma série de coisas. Então esses entraves dizem do segundo passo que a gente tem que dar que é “já inspiramos muitos, agora temos que começar a formular as políticas” (SINGER, 2018, entrevista pessoal).

Assim, uma ponderação que é possível tecer sobre as Escolas Democráticas é exatamente sobre esse baixo alcance em relação aos impactos das influências do movimento. Do mesmo modo que Demerval Saviani criticou os escolanovistas de ficarem presos a uma “bolha” elitista, essas escolas seguem o mesmo rumo, ao ficarem circunscritas a um pequeno grupo de admiradores que debatem e dialogam entre si, com poucos reflexos nas políticas públicas educacionais. A democracia revelada no nome do movimento, nesse sentido, acaba se apresentando de forma muito endógena, circunscrita às práticas cotidianas da escola – o que não é pouco, no entanto, também não é suficiente para ampliar essa ideia de democracia.

Inovação

Um outro ponto de tensão que apareceu nos relatos de educadores de Escolas Democráticas foi a questão da nomenclatura. A própria Singer, que ampliou, no Brasil, a discussão sobre Escolas Democráticas na década de 1990, vem preferindo, atualmente, a utilização do nome Escolas Inovadoras. Ela é uma das profissionais que está à frente do Movimento de Inovação da Educação, junto de outros educadores, como José Pacheco, e de fundações, como a Telefônica Vivo.

O termo, no entanto, não é muito bem recebido por integrantes da Rede, sendo associado, por eles, a ideias como tecnologia e mercado e distanciando-se de uma luta por uma mudança mais politizada da educação.

Inovação pela inovação, isso pode ser feito de outras formas. Tanto que várias escolas, por exemplo, escolas tradicionais de São Paulo,

caríssimas, estão começando a utilizar essas tecnologias pra contra turno, por exemplo. Tem uma questão da aprendizagem que é muito clara. A aprendizagem com a metodologia tradicional é muito limitada. Mas essas tecnologias podem servir para várias coisas, inclusive para você seguir fazendo o mesmo, sob a mesma lógica, mas de uma forma um pouco mais moderna, digamos assim, inovadora. Então, por exemplo, a REDE já tem essa característica, com as escolas e as pessoas que participam, de trazer essas discussões mais políticas. A questão é que esse discurso de inovação é mais fácil de ser aceito. Mas pode trazer visões, a meu ver, muito ingênuas. (CRIADOR DE PROJETO EDUCATIVO)

Tem muita gente que acha que a transformação da educação passa pela inovação. Mas, na minha visão é isso, a inovação já está cooptada pelo mercado. Então, se ela está cooptada pelo mercado, quer dizer que a escola vai continuar sendo o que ela tem sido, que é uma instância de manutenção de injustiças sociais, de opressão, de ignorância, e tudo mais. Então é isso. Você ter *tablet* na escola, ou a criança trabalhar por projeto, não necessariamente transforma a maneira que ela tem de se relacionar, dela com seus amigos, dela com professor, dela com o bairro dela, não quer dizer isso necessariamente. Então, quais são os interesses que estão por trás desses institutos e associações? ONGs? Etc? (PROFESSOR B)

A visão desses professores encontra espaços nas concepções de Glatter e Canário (1992), para quem o termo inovação está permeado por ambiguidades. O primeiro, por exemplo, afirma que existem conotações não apenas técnicas, mas políticas por trás do termo e que a maior parte das tentativas de inovação “estão associadas a determinados valores” (p. 144).

Na entrevista, no entanto, Singer explicou o seu ponto de vista:

Quando eu usei o termo Escola Democrática e como eu te contei isso começou a ser utilizado simultaneamente no movimento internacional, se referia à questão da gestão por assembleias com alunos e professores cada cabeça um voto, que é uma forma muito específica de gerir a escola e a integração a essa rede que é uma rede mundial, mas é uma rede de poucos, comparando com o tamanho do mundo. Embora tenha por todos os países e encontros anuais, também são pouquinhos. Aí a questão da Educação Integral traz uma outra referência que se você quiser também pode ser considerada na perspectiva da democratização que é o papel que a escola desempenha na sua comunidade. A Escola Democrática não fazia essa questão. Não se perguntava sobre isso. Especialmente Summerhill e Sudbury fazem questão de ser comunidades fechadas em si mesmas que não dialogam com o entorno.

Agora algumas já fazem. Mas não está necessariamente ligado com ter gestão participativa dos estudantes também ter uma perspectiva comunitária importante. Então a Educação Integral traz essa perspectiva. Tem um outro aspecto que é a questão da escola inclusiva. Porque quando inclui a todos no processo de aprender, você precisa revisar tudo, desde o ambiente até o currículo, a metodologia, tudo, as relações. Então tem todo um movimento pela escola inclusiva que vai dar em algum lugar. E agora tem essa outra perspectiva que é a escola que transforma para o bem comum, que não só desenvolve uma perspectiva local para o seu contexto, mas pessoas capazes de realizar mudanças de que o mundo precisa, que se chama escola transformadora. Então são vários aspectos que todos convergem pelos mesmos princípios e por práticas que no fundo acabam sendo similares. Então essa é uma razão para criar um movimento que integre todas elas. Agora, chamar de inovadora é porque hoje, e isso não era sempre assim, mas hoje, por causa da revolução tecnológica, as pessoas desejam a inovação. Os professores desejam, os estudantes desejam, os pais desejam. E a gente quer falar com o desejo de todos. A gente não quer falar com uma rede de poucos que se alimentam entre si. A gente quer agora que isso seja possível para todos. E que em todos os cantos do mundo, todos os pais tenham a possibilidade de escolher uma escola assim ou não para os seus filhos. Que isso seja acessível a todos. Então, você tem que falar com o desejo das pessoas. E o desejo não é por Escola Democrática ou Escola Transformadora ou Escola Inclusiva. É por Inovação. Então a gente está usando o termo que é o que as pessoas desejam. (SINGER, 2018, entrevista pessoal)

O conceito de Educação Integral, a que Singer faz menção, refere-se a uma concepção de educação que contempla a formação completa do ser humano, levando em conta aspectos físicos, cognitivos-intelectuais, éticos e estéticos (COELHO, 2013). O Mais Educação é o programa representante do Ministério da Educação (MEC), criado em 2007, para difundir a educação integral no Brasil²⁶, proporcionando, além da formação cultural dos estudantes, uma maior aproximação entre escola, família e comunidade, através do compartilhamento das tarefas educacionais (CAVALIERE, 2013, p. 227). Embora o Programa tenha sido pensado como uma política indutiva da educação integral nas escolas no Brasil, constitui-se, na prática, como uma experiência de jornada escolar ampliada (COELHO, 2013; FERNANDES, 2013, p. 202).

Para Singer²⁷, apesar de terem conceitos e características diferentes, a Educação Integral e a Educação Democrática dialogam, uma vez que ambas trabalham em uma

²⁶ O “Mais Educação” foi extinto em 2016, sendo substituído pelo “Programa Novo Mais Educação”.

²⁷ Entrevista pessoal

perspectiva em que o estudante é reconhecido em sua individualidade. Além disso, para a autora, o fato de ter sido um programa abraçado pelo Governo Federal auxiliou na ampliação nos debates por uma escola outra. Desse modo, ela vê a formação de um movimento maior e mais heterogêneo que o das Escolas Democráticas, porém com as mesmas bases.

Acho que o movimento é um movimento de todo mundo que quer fazer parte dele. [...] Nos critérios do MEC, que ficaram valendo para o movimento [de Inovação da Educação], para esse site que a gente criou, as escolas precisam afirmar a democracia no seu projeto político pedagógico, portanto é necessária uma gestão participativa, não necessariamente por assembleia, mas precisa garantir a participação da comunidade no processo de decisão. E o currículo precisa garantir que seja flexível de acordo com os interesses dos estudantes, que tenha contextualização com o lugar em que a escola está, que fale dessa nova questão global da sustentabilidade. São critérios mais amplos do que a forma como as Escolas Democráticas trabalham, mas são os mesmos princípios (SINGER, 2018, entrevista pessoal).

No entanto, devemos ser cautelosos com essa ideia da inovação, pois, como já falamos antes, além de provocar certa ambiguidade e de se associar a termos do mercado, essas propostas de escolas inovadoras acabam trazendo consigo empresas que desejam investir nesses espaços a fim de ter seus nomes envolvidos com projetos educacionais “de ponta”. Todavia, não se pode perder de vista que as empresas seguem a lógica do lucro. Uma vez dependentes do dinheiro das corporações, perde-se, muitas vezes, a autonomia para tocar o projeto. E sua característica democrática fica ainda mais enfraquecida.

Em suma, pelos relatos acima, podemos perceber que existem tensões em relação ao que se lê e/ou escuta em artigos, livros, conferências sobre Escolas Democráticas e as falas sobre as práticas cotidianas de professores que trabalham nessa perspectiva. Essas tensões, no entanto, de forma alguma descredibilizam os trabalhos em curso ou a própria ideia das Escolas Democráticas. Ao contrário, mostram que a realidade é que é, sim, muito difícil ainda romper com a escola tradicional. Ainda mais com um movimento com ainda tão poucas referências. Porém, não é impossível. Existem desafios que incomodam, trazem angústias e frustrações para aqueles que lutam por uma educação outra. Afinal, mesmo os desafios podem se tornar possibilidades, se pensarmos neles como uma forma de aprimoramento. Como mostra a fala do Criador de Projeto Educativo:

Porque muitas vezes as coisas não funcionam, e a gente tem que falar sobre isso, sabe? As frustrações também. [...] A gente tem várias conquistas, de coisas que funcionam muito bem, da maneira geral. E

várias outras que a gente está ainda patinando, tenta de um jeito, tenta de outro, aprende. Que eu acho que também que é uma coisa boa, dessas experiências sempre estarem abertas a mudar, a partir do que está se vendo, o que funciona e não funciona, de acordo com cada momento.
(CRIADOR DE PROJETO EDUCATIVO)

Deste modo, é importante que sigam refletindo sobre essas e outras dificuldades que, certamente, ainda irão aparecer pelo caminho. São assuntos decerto delicados. Mas pensar uma outra educação não é uma tarefa nada fácil.

CONSIDERAÇÕES

A ideia inicial deste trabalho foi pesquisar se as Escolas Democráticas poderiam ser uma outra possibilidade de se pensar a escola. A partir de então, como já contado, passei a visitar espaços, ler livros e artigos sobre o tema, participar de conferências, conversar com educadores... E, aos poucos, a pesquisa apontou que é, sim, possível trabalhar numa perspectiva democrática. Que já existe um número significativo de escolas assim, principalmente em São Paulo, inclusive no âmbito público, como as escolas municipais Amorim Lima e Campos Salles.

Mas, ao mesmo tempo em que a pesquisa assinalou possibilidades, os dados gerados a partir das falas dos entrevistados, quando confrontados com a revisão da literatura, revelaram pontos de tensão e desafios a serem compreendidos e trabalhados por essas escolas e seus agentes. Questões delicadas para o movimento, até por não se tratar de um “modelo” de escola, que possa ser replicado facilmente: cada experiência apresenta um contexto diferente e trabalha em suas particularidades. Algumas dificuldades, no entanto, parecem ser comuns às Escolas Democráticas como, por exemplo, de que modo trabalhar o currículo “democraticamente”, mas de forma que “garanta” um mínimo de repertório para os alunos? Qual seria esse repertório mínimo? Como avaliar em uma Escola Democrática, se não existem provas e, muitas vezes, nem reprovação? Como fazer os alunos estudarem sem a pressão das provas? Uma Escola Democrática que cobra mensalidade é democrática?

O próprio conceito de democracia apareceu, assim, como um forte ponto de tensão. Afinal, quando falamos de Escolas Democráticas, de que democracia estamos falando? Ao voltarmos para as bases e princípios do movimento, percebemos que este aborda a democracia nas práticas e nas relações escolares. No entanto, por essa democracia se apresentar de uma perspectiva endógena, não seria um limitante para a própria ideia de democracia?

Trouxemos essas e outras questões para a pesquisa de modo que possamos refletir e realizar meios de tornar essas tensões e desafios novas possibilidades para as Escolas Democráticas. É importante lembrar, mais uma vez que, quando falamos nessas escolas como *uma* alternativa ao modelo de ensino tradicional, não queremos dizer *a* única alternativa. Até porque, se defendemos que cada estudante tem um jeito particular de

aprender, não é nossa intenção, de forma alguma, afirmar que somente em uma Escola Democrática as aprendizagens podem se concretizar.

Também achamos válido fazer a ressalva de que quando optamos pelo uso do pronome indefinido “outra” depois do substantivo, como no título do trabalho (uma escola *outra*), fizemos isso por meio de uma perspectiva decolonial, na qual essa transposição do pronome adjetivo significa uma ruptura com o modelo dominante. Contudo, nossa reflexão foi de que as Escolas Democráticas não representam ainda essa grande ruptura.

Além disso, também é preciso chamar a atenção de que, desde quando comecei a escrever o pré-projeto para a seleção do mestrado, em 2016, até o término do texto final para a defesa da dissertação, em 2019, o Brasil passou por diversos reveses a sua ainda tão frágil democracia. Começou com um golpe parlamentar, travestido em um processo de *impeachment*, que tirou do poder uma presidente eleita nas urnas. Observamos, depois, a escalada do pensamento neofascista, com ideais conservadores e preconceituosos sendo cada vez mais disseminados em nome, mais uma vez na História, de Deus, da Pátria e da Família. Junto a isso, o ódio ao Partido dos Trabalhadores, tão bem construído pela mídia e o medo do perigo comunista elegeram, em outubro de 2018, o capitão reformado do exército Jair Messias Bolsonaro, político de extrema direita que corrobora com discursos de violência e discriminação.

Seguir com o tema da pesquisa, ao longo desses dois anos (e, principalmente, nos últimos meses), foi se mostrando cada vez mais desafiador e, em certa medida, até subversivo. Afinal, ousar falar em Escolas Democráticas quando o novo presidente e sua equipe discursam sobre ensino à distância e escola sem pensamento crítico pode soar como um ato de rebeldia. Por outro lado, também, todo esse cenário que estamos vivendo sinaliza que abordar temas como este é cada vez mais relevante. Mudar a escola torna-se mais e mais urgente.

Em sua página no *Facebook*, no dia 01 de dezembro de 2018, Helena Singer postou um desabafo, seguido de um artigo que foi publicado no site da revista Nova Escola²⁸. Seu texto na rede social dizia o seguinte:

²⁸ <https://novaescola.org.br/conteudo/14120/a-mudanca-e-urgente-e-ela-precisa-ser-democratica?fbclid=IwAR1664SATPnDLVIURdptjgPhsGfihwQ0Z394LyEdjZlvmKvcekfMxleid7Y>. Acesso em: 01 fev .2019.

O fato de a maior parte dos que elegeram a extrema direita para a Presidência, vários governos e uma significativa bancada no legislativo ser escolarizada escancara a urgência da transformação da principal instituição educativa da nossa sociedade. Não é com aulas de história, sociologia ou qualquer outra disciplina que se formam pessoas que valorizam, se comprometem e disseminam os valores democráticos. Precisamos reconhecer que o modelo escolar forma para o individualismo, a passividade, a competição e a repetição. Por isso a mudança urgente é a do modelo, as escolas precisam se tornar centros democráticos, onde predominam a empatia, a solidariedade e a responsabilidade coletiva pelo bem comum.

Já o artigo trazia, entre outras, as seguintes reflexões:

As organizações educativas, entre as quais a escola é a mais importante, precisam se organizar inteiramente sob a égide da democracia. Isso se dá quando os ambientes acolhem a todos, favorecendo o diálogo, o convívio e a cooperação. A gestão se orienta pela transparência e participação efetivas de estudantes, educadores, funcionários e famílias, responsabilizando-se coletivamente por todos e pelo bem comum. Os métodos estimulam a participação, a criatividade e a colaboração na transformação positiva da sociedade. As relações se constroem sobre a base da confiança, da solidariedade e da colaboração.

Não há dúvida que a tarefa é grande. O que está descrito acima é, como sabemos, bastante distante da maior parte dos ambientes escolares hoje. Mas é também tarefa urgente, uma vez que o risco da destruição e da barbárie são iminentes.

É um período de incertezas para todos os brasileiros, mas, principalmente, para nós, profissionais da educação, que, inspirados por Paulo Freire, lutamos pela superação de uma *educação bancária* e por uma educação mais humanitária e democrática. Mais do que nunca, temos muito mais perguntas do que respostas. Mas, também, mais do que nunca é preciso resistência.

Por ora, temos visto a História se repetir. Mas o que virá pela frente, não é fácil de prever. Voltando para casa, poucos dias depois das eleições, uma colega do grupo de pesquisa me lembrou da frase de Chico Xavier que diz que “não há mal que dure para sempre. Ela está certa. Dias melhores virão. Enquanto isso, seguimos resistindo.

REFERÊNCIAS

- ALTERNATIVE EDUCATION RESOURCE ORGANIZATION (AERO). **Site da organização**. Disponível em: <<http://www.educationrevolution.org/store/findaschool/democraticschools/>>. Acesso em: 18 de fev. 2019.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, e, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- APPLE, Michael. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A.F. e TADEU, T. (org). Currículo, cultura e sociedade. 12ªed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016
- BEANE, James e APPLE, Michael. **Escolas Democráticas**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Uma cidade a construir, um mundo a transformar. S/D. Não publicado.
- BRANDÃO, Zaia. **Conversas com pós-graduandos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF, 2016.
- CANÁRIO, Rui. Estabelecimentos de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, António (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

CANDAU, Vera. Educação escolar: entre o sequestro e a reinvenção. In: CANDAU, Vera e SACAVINO, Susana Beatriz (org.). **Educação: temas em debate**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

_____. **Qualidade da educação: questões e desafios**. In: CANDAU, Vera e SACAVINO, Susana Beatriz (org.). **Educação: temas em debate**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral como “política especial” na educação brasileira. In: COELHO, Lígia Martha C da Costa (Org.) **Educação Integral: História, Políticas, Práticas**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO, Eduardo Prado, *Jornal do Brasil*. Cadernos ideias, 3 de maio 1991, p.4 in Faria, Hamilton e Garcia, Pedro. **Arte e Identidade Cultural na construção de um mundo solidário**. São Paulo: Polis/Aliança, 2003.

COELHO, Lígia Martha C da Costa e HORA, Dayse Martins. Políticas públicas de educação integral em jornada escolar ampliada e trabalho educativo: docência questionada ou precarização do trabalho docente? In: COELHO, Lígia Martha C da Costa (Org.) **Educação Integral: História, Políticas, Práticas**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira – católicos e liberais**. 4ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DEWEY. John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

EUDEC – Comunidade Europeia de Educação Democrática. Educação Democrática. **Site da organização**. Disponível em <<https://www.eudec.org/Democratic+Education+Info>>. Acesso em 05 de fev. 2018.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. In: FERNANDES, C.O org. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória**. In: Cadernos de pesquisa, v. 40, n. 141, p.881-894, 2010.

_____. **A organização escolar em ciclos: velhos e novos desafios**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. Campinas, 2012.

_____. **Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

FONSECA, Josélia Mafalda Ribeiro da. **A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva**. Tese de Doutorado. Universidade dos Açores, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GALLO, Silvio.; MORAES, José Damiro de. Anarquismo e Educação – a educação libertária na Primeira República. In: Maria Stephanou; Maria Helena Camara Bastos. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 1ed.Petrópolis: Vozes, 2005, v. III, p. 87-99.

GARCIA, Pedro Benjamin. Paradigmas e crises em educação. In: BRANDÃO, Z. (org) **A crise dos paradigmas e a educação**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 61-69.

GARCIA, Regina Leite. **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

- GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudanças nas escolas. In: NÓVOA, António (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- HECHT, Yaacov. **Educação democrática: o começo de uma história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- KELIAN, Lilian L'Abbate. A educação democrática e a dimensão social da saúde. In.: JUSTO, Marcelo Gomes (Org.). **Invenções Democráticas: a dimensão social da saúde**. Belo Horizonte: Autentica Editora; Nupsi-USP, 2010. p. 101 a 103.
- KLEIN, Ana Maria. **Democracia na escola**. Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Sem data. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/%C3%89tica%20e%20cidadania/Democracia%20na%20escola.pdf>.
- LOPERATTO, C. R. **O espírito das leis: anarquismo e repressão política no Brasil**. Revista Verve, 2003.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/download/4922/3484>
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.pedago
- LIMA, Jorge de. Redes na educação: questões políticas e conceptuais. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 20, núm. 2, 2007, pp. 151-181. Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- MORAES, José Damiro. . Educação e trabalho: reflexões anarquistas na Primeira República no Brasil. In: Angela Maria Souza Martins; Nailda Marinho da Costa Bonato. (Org.). **Trajetórias Históricas da Educação**. 1ed.Rio de Janeiro: ROVELLE, 2009, v. , p. 233-245.
- MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzafa. **Metodologia para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, Edgar e KERN, Anne-Brigitte. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

MOGILKA, Maurício. **O que é educação democrática**. Editora da UFPR, 2003.

NEILL, Alex Sutherland. In: VAUGHAN, Mark... [et al.]. **Summerhill e A.S. Neill: a escola com a democracia infantil mais antiga do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 19 – 117.

OLIVEIRA, Inês Barbosa In: OLIVEIRA, I. B. org. **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima (orgs.). **A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. **Pequeno dicionário dos absurdos em educação**. São Paulo: Penso Editora, 2009.

_____. **Revista Educação**. Publicado em 10/09/2011. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/educar-na-cidadania/>. Acesso em: 19/11/2018.

_____. Aprender em comunidade. In: GOUVÊA, Tathyana. GREIER, Philippe (Orgs.). **Edushifts: o futuro da educação é agora**. Edushifts, 2017, p. 183-190.

PINHEIRO, Odete de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: Spink, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Edição virtual. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.

POSTMAN, Neil. **O fim da educação: redefinindo o valor da escola**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

PROJETO ÂNCORA. Site institucional. <https://www.projetoancora.org.br/>. Acesso em 13/04/2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

REDE NACIONAL DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA. Grupo público [do Facebook]. 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/redenacionaldeeducacaodemocratica/>. Acesso em: 14/02/2019.

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

_____. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A. T. (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SIEMENS, George. **Learning Ecology, Communities, and Networks: Extending the Classroom.** Elearnspace. 2003. Disponível em: http://translate.google.pt/translate?hl=ptBR&sl=en&u=http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm&ei=KdZYSvnLFJOKmwP3_tHdCQ&sa=X&oi=translate&resnum=1&ct=result&prev=/search%3Fq%3DLearning%2BEcology,%2BCommunities,%2Band%2BNetworks:%2BExtending%2Bthe%2BClassroom%26hl%3Dpt-BR%26rlz%3D1T4ADBR_ptBRPT302PT316. Acesso em 19/02/2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed; Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2016.

SINGER, Helena. **República de crianças.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

_____. Quando a educação é Invenção Democrática de pesquisa-ação. In.: JUSTO, Marcelo Gomes (Org.). **Invenções Democráticas: a dimensão social da saúde.** Belo Horizonte: Autentica Editora; Nupsi-USP, 2010. p. 105 a 114.

_____. **Entrevista.** Entrevistada por Simone Aleixo Avellar. Rio de Janeiro, 2018. Gravação digital.

STAKE, Robert E. (1994). Case Studies. In N. Denzin Y. Lincoln, **Handbook of qualitative research** (p. 236-247). Newsbury Park: Sage. In: ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, e, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

STRECK, Danilo. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012.

TADEU, Tomaz e MOREIRA, Antonio Flavio. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F. e TADEU, T. (org). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ªed. São Paulo: Cortez, 2013.

THOMPSON, Grahame Frederick. **Between Hierarchies & Markets: the Logic and Limits of Network Forms of Organization**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
In: LIMA, Jorge de. Redes na educação: questões políticas e conceituais. Revista Portuguesa de Educação, vol. 20, núm. 2, 2007, pp. 151-181. Universidade do Minho. Braga, Portugal.

TRINDADE, Rui e COSME, Ariana. A construção de uma escola pública democrática. In: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, R. (Orgs.). **Escola da Ponte: Defender a Escola Pública**. Porto: Profedições, 2004, p.56-60.

VAUGHAN, Mark. In VAUGHAN, Mark ... [et al]. **Summerhill e A.S. Neill: a escola com a democracia infantil mais antiga do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 7-11.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. Entrevista. In. COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WHITAKER, Francisco. Rede – uma estrutura alternativa de organização. **Mutações Sociais**. Rio de Janeiro, Ano 2/nº 3/ março/abril/maio de 1993.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

- “Destino: Educação - Escolas Inovadoras”, Canal Futura. Episódio 1: Projeto Âncora. 51 min, Brasil, 2016.
- “Quando sinto que já sei”, Despertar Filmes. 78 minutos, Brasil, 2014.

APÊNDICES

Apêndice I - Visitas às escolas:

✓ Projeto Âncora:

O Projeto Âncora, localizado na cidade de Cotia, São Paulo, é uma instituição educativa inspirada na Escola da Ponte, em Portugal, que tem como um de seus idealizadores o professor José Pacheco. Lá, fui recebida por dois estudantes, de 9 anos, do núcleo de desenvolvimento, que ciceronearam a visita e mostraram cada área da escola, assim como contaram um pouco sobre o seu funcionamento.

Um exemplo de experiência de Educação Democrática no Brasil, o Âncora não trabalha com aulas expositivas, salas de aula ou divisão por séries. Os alunos são agrupados em salas multisseriadas, de acordo com seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, em diferentes núcleos (iniciação, desenvolvimento e aprofundamento); e eles próprios são os responsáveis por escolher o que e quando vão estudar, de acordo com suas necessidades e curiosidades, por meio de projetos de pesquisa individuais e coletivos. Para tanto, contam com o auxílio de professores tutores e de instrumentos como o Roteiro de Estudos e o Planejamento Diário, com os quais aprendem a gerir o tempo, espaços e conteúdos a cumprir.

A escola, atualmente, abriga 180 estudantes. Há assembleias quinzenais com alunos, pais, funcionários e professores para se discutirem questões relativas à escola. O Âncora também trabalha com Grupos de Responsabilidade, que incluem estudantes e educadores, pais, funcionários e voluntários em atividades como limpeza, agricultura urbana, alimentação e política.

✓ Escola Municipal Desembargador Amorim Lima:

Em São Paulo, capital, no bairro de Vila Indiana, encontra-se a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima. O colégio começou a ser democratizado entre os anos de 2004 e 2005, quando recebeu a assessoria do Projeto Fazer a Ponte, da Escola da Ponte,

e formulou um Projeto Político Pedagógico bem diferente das escolas públicas tradicionais²⁹. Hoje, o colégio conta em seu quadro com 780 estudantes.

Fui recebida na Amorim por aluno do 6º ano, que, assim, como no Âncora, ficou responsável por me apresentar a escola e contar sobre seu funcionamento. Depois, a diretora Ana Elisa Siqueira conversou comigo e tirou algumas dúvidas restantes.

A Amorim Lima é uma escola oficialmente seriada (uma vez que é vinculada à Secretaria Municipal de São Paulo), mas os alunos são misturados nos salões para trabalharem nos roteiros (instrumentos de estudo feitos a partir dos livros distribuídos pela rede pública, mas que não possuem divisão por matérias – e sim por temas. São interdisciplinares) e em projetos de pesquisa. Os alunos só têm aulas expositivas nas oficinas de matemática, inglês e redação.

Nessa escola, os alunos se reúnem mensalmente nas assembleias para discutir problemas e fazer sugestões para a escola. Funcionam, também, nessa escola, Grupos de Responsabilidade, que englobam toda a comunidade escolar, além de comissões, formadas somente por pais de alunos.

✓ Escola Politeia:

A Escola Politeia é uma escola privada particular de pequeno porte – conta apenas com 30 alunos – que trabalha dentro da perspectiva da Educação Democrática. No entanto, apesar de paga, a mensalidade é negociável de acordo com a condição financeira dos estudantes, não restringindo o seu acesso apenas às classes mais abastadas. Os alunos são divididos em três ciclos (Ciclo I – 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; Ciclo II – 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental; e Ciclo III – 7º, 8º e 9º anos no Ensino Fundamental), nos quais trabalham em pesquisas individuais e coletivas sobre temas de seus interesses. Os professores atuam como tutores, auxiliando os estudantes em suas pesquisas. Alunos, pais, professores e funcionários se reúnem semanalmente em assembleias para discutir questões estruturais da escola, assim como regras de convivência. Além disso, há um outro espaço de decisão de coletiva, o Planejamento Coletivo, que acontece semanalmente, reunindo estudantes e educadores para deliberar sobre questões de currículo, conteúdos e atividades. A instituição conta ainda com um fórum de resolução de conflitos para trabalhar questões disciplinares.

²⁹ <https://amorimlima.org.br/institucional/31-2/> <Acesso em 30/10/2017>

Como estive na Politeia na parte da manhã, e a escola abria, naquele dia, apenas no turno da tarde, não pude ver o espaço ocupado pelos alunos. Fui recebida pela educadora Carol Sumie, sócia fundadora da escola, que conversou comigo sobre Educação Democrática e me explicou a dinâmica do colégio.

✓ Escola Municipal Mariana Nunes Passos:

A Escola Municipalizada Mariana Nunes Passos, em Xerém, Caxias, iniciou um processo de democratização em 2015, quando as gestoras, motivadas pelo documentário “Quando sinto que já sei”, de 2014, decidiram mexer na dinâmica da escola, a partir do Ciclo de Alfabetização. O agrupamento, que era feito por ciclo, seguindo o padrão da rede de Caxias, foi alterado, nas aulas de português e matemática, para um critério por avanços de aprendizagem. Os demais conteúdos passaram a ser trabalhados a partir de projetos com temas votados pelos alunos. Além disso, a escola adotou algumas outras práticas da Educação Democrática, como a gestão de conflitos, partilha de conhecimentos e aproximação entre pais, escola e comunidade. Por tais mudanças, a escola foi reconhecida pelo MEC como projeto inovador e incluída no Mapa da Inovação. Ainda não implementou assembleias periódicas, apesar de os alunos serem consultados para algumas decisões sobre a escola.

✓ Colégio Integral Solar

O Colégio Integral Solar faz parte da organização civil filantrópica Solar Meninos de Luz, em Copacabana, e atende crianças em situação de vulnerabilidade social das comunidades do Pavão-Pavãozinho e Cantagalo. A escola iniciou, em 2017, um processo de democratização, intercalando um bimestre tradicional com um bimestre por projetos. No bimestre de projetos, os alunos ficam em salas multisseriadas desenvolvendo projetos de pesquisa individuais ou coletivas, sem aulas expositivas. As avaliações, nos períodos “democráticos”, são formativas, com acompanhamento dos professores do processo de pesquisa. Estão sendo formados Grupos de Responsabilidade e há assembleias de alunos, porém não regulares. No período tradicional, os alunos fazem provas e assistem a aulas de cada disciplina.

✓ Escola Municipal André Urani (Projeto GENTE)

Apesar de pretender seguir os princípios da Educação Democrática quando lançado, o projeto Gente (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias), na comunidade da Rocinha, no seu percurso de quase cinco anos, acabou deturpado. A ideia era que não

houvesse turmas, salas ou aulas expositivas. No entanto, atualmente, a escola – que atende 240 alunos - funciona com turmas regulares seriada e encontros multisseriados nos salões, em que os alunos se reúnem para estudar as matérias do dia e fazer lições. Os estudantes, todavia, não têm autonomia para escolherem o que vão estudar. Há disciplinas eletivas (teatro, dança, natação, línguas), porém já definidas previamente pela escola, os estudantes não tem participação na escolha. E também existem as tradicionais semanas de provas. Não há qualquer tipo de assembleia.

✓ Escola Municipal Professora Acliméa Oliveira Nascimento

Localizada na Região Serrana do Rio de Janeiro, em Teresópolis, a Escola Municipal Professora Acliméa Oliveira Nascimento recebeu o título de “Escola Transformadora”, pela organização internacional Ashoka e o Instituto Alana, e também entrou no Mapa da Inovação do MEC como um projeto inovador. Com 250 alunos em seu quadro, a escola mantém a seriação e divisão por salas de aulas, porém os alunos possuem uma maior autonomia à medida que estudam os conteúdos previstos para sua seriação por meio de projetos votados semestralmente. Existem assembleias, porém elas não envolvem toda a escola. Cada turma, semanalmente, tem um tempo destinado para debater com os professores questões relacionadas à escola, como comportamentos, conteúdos e aprendizados. Os alunos fazem provas regulares, porém, segundo a orientadora pedagógica Gisele Gomez, o foco da avaliação é no processo. Há grande preocupação com o envolvimento dos pais e da comunidade na vida escolar.

Apêndice II – Quadro segmentado das escolas visitadas

Escola	Localização	Categoria administrativa	Abrangência	Organização Tempo	Organização Espaço	Proposta Curricular	Gestão
Projeto Âncora	Cotia, São Paulo.	Privada, filantrópica.	Ensino Fundamental I e II.	Núcleos (iniciação, desenvolvimento e aprofundamento).	Salões multisseriados por núcleos.	Currículo não compulsório. Projetos de pesquisa individuais ou coletivos.	Democrática, com assembleias semanais.
Escola Municipal Desembargador Amorim Lima	São Paulo, SP.	Pública.	Ensino Fundamental I e II.	Seriada	Salões multisseriados.	Currículo aberto. Os alunos estudam por roteiros multisseriados e interdisciplinares, com ordem não estabelecida.	Democrática, com assembleias mensais.
Escola Politeia	São Paulo, SP.	Privada, particular.	Ensino Fundamental I e II.	Ciclos	Salões multisseriados por ciclos.	Currículo não compulsório. Projetos de pesquisa individuais ou coletivos.	Democrática, com assembleias semanais.
Escola Municipalizada	Caxias, Rio de Janeiro.	Pública.	Ensino Fundamental I.	Ciclos	Salas multisseriadas por critérios de	Currículo compulsório, trabalhado por	Democrática, com

Mariana Nunes Passos					avanços de aprendizagem.	meio de projetos de pesquisa.	assembleias esporádicas.
Colégio Integral Solar	Rio de Janeiro, RJ.	Privada, filantrópica.	Ensino Fundamental I e II.	Seriada	Salões multisseriados	Bimestre tradicional, com currículo compulsório. Bimestre de aprendizagem autogestionada.	Gerencial, assembleias não regulares.
Escola Municipal André Urani	Rio de Janeiro, RJ.	Pública.	Ensino Fundamental II.	Seriada	Salas de aulas seriadas. Tempo de estudos multisseriados com divisão em “famílias”.	Currículo compulsório.	Gerencial. Não há assembleia de alunos.
Escola Municipal Professora Acliméa Oliveira Nascimento.	Teresópolis, Rio de Janeiro	Pública.	Ensino Fundamental I.	Seriada	Salas de aula seriadas.	Currículo compulsório, trabalhado por meio de projetos de pesquisas semestrais.	Gerencial. Não há assembleia de alunos.

Apêndice III - Entrevista Helena Singer³⁰

S.A.: *Quando você escreveu sua dissertação de mestrado, que virou depois o livro “República de crianças”, você ainda usou a nomenclatura Escolas Democráticas. Isso veio do movimento internacional? Como você chegou a essa nomenclatura?*

H.S.: Eu fiz a minha pesquisa de mestrado entre 1992 e 1995. Naquela época, eu estava ainda mapeando experiências que tinham os alunos e os professores e os funcionários na gestão, decidindo as coisas por assembleias. E os alunos com liberdade de definir o seu currículo, sua trajetória de aprendizagem. Então, eu acabei usando esse nome de Escolas Democráticas por apresentar essas duas características, a questão de uma gestão democrática muito forte. Mas, assim, em 1993, se eu não me engano, em 1993, Michael Apple escreveu o livro Escolas Democráticas. E ele chama Escolas Democráticas e está relacionado a Escolas Públicas dos Estados Unidos, que também têm uma perspectiva de participação na gestão e tal. E, em 1995, acontece o 1º Encontro Internacional da Educação Democrática, que é a IDEC, que o [Yaacov] Hecht usa esse nome para as experiências de Israel e acaba pondo esse nome para a conferência e aí ficou. E tem muitas escolas que estão descritas no livro, como Summerhill e Sudbury, que participam da rede, mas não gostam do nome Escolas Democráticas. Eles vão nos encontros e dizem “a gente não se identifica com o termo Escolas Democráticas”.

S.A.: *Em 2003 você criou a Lumiar, que foi a primeira Escola Democrática no Brasil. Como você esse cenário de 2003 até agora, das Escolas Democráticas aqui? Houve uma evolução?*

H.S.: Houve uma evolução tremenda que foi anterior há 2003. Na verdade, a virada se deu em 1996, depois que eu escrevi meu livro, que foi a aprovação da LDB. E a LDB possibilita a organização de uma escola nessa perspectiva, o que não era possível antes. E, a partir do momento em que a LDB possibilita, começam algumas experiências separadas, como a Amorim Lima e a Campos Salles, aqui em São Paulo, na rede municipal. E várias experiências que tinham a Educação Infantil nessa perspectiva começam a crescer para o Ensino Fundamental ou aparecer mais na educação infantil mesmo, tanto pública quanto privada. Mas eu acho que outro marco histórico importante e aí também tem um impacto no termo que aí em 2007 o governo federal lança o Programa Mais Educação e começa a lançar livros, documentos oficiais falando de Educação Integral. Aí Educação Integral não é a mesma coisa que Escola Democrática, mas trabalha numa perspectiva de o estudante ser reconhecido em sua individualidade e de a escola ter um projeto político pedagógico que faça sentido para a comunidade em que está. Então tem um diálogo com a questão da Educação Democrática e isso tem uma força enorme, porque é um programa do governo federal, que chega em 50 mil escolas. É claro que não são 50 mil escolas que se tornam de Educação Integral, mas espalha as ideias, os debates

³⁰ Realizada em 30/08/2018, por Skype.

e as perspectivas. Além disso, vem a diretrizes curriculares nacional de 2013 que cria uma nova perspectiva, então vão se criando mais possibilidades e mais notícias. E acho que tudo isso vem junto de uma mudança revolucionária no meio das comunicações, da tecnologia e tal que transforma radicalmente o modo como a gente lida com o conhecimento, com a informação. Como os jovens e as crianças lidam. E isso vai pressionando a escola a se transformar. Então eu acho que de 2013 para cá o que a gente vê é que de um movimento alternativo, uma coisa muito incipiente, voltada para poucos, passa a ser um tema que está em todos os debates. Porque a escola deixou de fazer sentido no formato em que ela está para todos. Então agora há uma busca por alternativas e outras possibilidades.

S.A.: De uns tempos para cá você tem usado mais o termo “Escolas Inovadoras”, inclusive recentemente esteve envolvida no lançamento do site “Movimento de Inovação da Educação”. Por que essa mudança na nomenclatura? Você entendeu que o nome Escolas Democráticas não dava mais conta? Qual a diferença entre uma Escola Democrática e uma Escola Inovadora?

H.S.: Essa questão é interessante. Assim, quando eu usei o termo Escola Democrática e como eu te contei isso começou a ser utilizado simultaneamente no movimento internacional, se referia à questão da gestão por assembleias com alunos e professores cada cabeça um voto, que é uma forma muito específica de gerir a escola e a integração a essa rede que é uma rede mundial, mas é uma rede de poucos, comparando com o tamanho do mundo. Embora tenha por todos os países e encontros anuais, também são pouquinhos. Aí a questão da Educação Integral traz uma outra referência que se você quiser também pode ser considerada na perspectiva da democratização que é o papel que a escola desempenha na sua comunidade. A Escola Democrática não fazia essa questão. Não se perguntava sobre isso. Especialmente Summerhill e Sudbury fazem questão de ser comunidades fechadas em si mesmas que não dialogam com o entorno. Agora algumas já fazem. Mas não está necessariamente ligado com ter gestão participativa dos estudantes também ter uma perspectiva comunitária importante. Então a educação integral traz essa perspectiva. Tem um outro aspecto que é a questão da escola inclusiva. Porque quando inclui a todos no processo de aprender, você precisa revisar tudo, desde o ambiente até o currículo, a metodologia, tudo, as relações. Então tem todo um movimento pela escola inclusiva que vai dar em algum lugar. E agora tem essa outra perspectiva que é a escola que transforma para o bem comum, que não só desenvolve uma perspectiva local para o seu contexto, mas pessoas capazes de realizar mudanças de que o mundo precisa, que se chama escola transformadora. Então são vários aspectos que todos convergem pelos mesmos princípios e por práticas que no fundo acabam sendo similares. Então essa é uma razão para criar um movimento que integre todas elas. Agora, chamar de inovadora é porque hoje, e isso não era sempre assim, mas hoje, por causa da revolução tecnológica, as pessoas desejam a inovação. Os professores desejam, os estudantes desejam, os pais desejam. E a gente quer falar com o desejo de todos. A gente não quer falar com uma rede de poucos que se alimentam entre si. A gente quer agora que isso seja possível para todos. E que em todos os cantos do mundo, todos os pais tenham a possibilidade de escolher uma escola assim ou não para os seus filhos. Que isso seja acessível a todos. Então, você tem que falar com o desejo das pessoas. E o desejo não é por Escola Democrática ou

Escola Transformadora ou Escola Inclusiva. É por Inovação. Então a gente está usando o termo que é o que as pessoas desejam.

S.A.: Mas as Escolas Democráticas fariam parte desse movimento de Escolas Inovadoras?

H.S.: Fazem parte, sem dúvida. Acho que o movimento é um movimento de todo mundo que quer fazer parte dele. O que a gente lançou agora foi um site que mostra as instituições que foram reconhecidas pelo MEC como inovadoras e criativas e como o mapeamento pelo MEC não teve continuidade, a gente buscou outras organizações que continuam mapeando. A própria Ashoka onde eu estou agora que mapeia escolas transformadores e empreendimentos sociais não escolares, mas educativos, também transformadores. A Fundação Telefônica Vivo que trabalha com um conjunto de escolas que ela também reconhece o caráter inovador. Então a gente está ampliando essa rede, porque é evidente que não acaba no mapeamento que o MEC fez. Muitas organizações não souberam. Eu estava na coordenação do grupo de trabalho lá do MEC. Então, os critérios daquele mapeamento falam de tudo isso que nós estamos falando, de democratização, de inclusão, de integralidade com o contexto, de capacidade de transformação, estão no critérios.

S.A.: Para classificar as Escolas Democráticas, você usou aqueles dois aspectos: gestão participativa e currículo não compulsório. Esses aspectos valem também para as Escolas Inovadoras? Elas precisam também ter assembleias e currículo flexível? Ou não necessariamente?

H.S.: Nos critérios do MEC, que ficaram valendo para o movimento, para esse site que a gente criou, as escolas precisam afirmar a democracia no seu projeto político pedagógico, portanto uma gestão participativa, não necessariamente precisa ser por assembleia, mas precisa garantir a participação da comunidade no processo de decisão. E o currículo precisa garantir que seja flexível de acordo com os interesses dos estudantes, que tenha contextualização com o lugar em que a escola está, que fale dessa nova questão global da sustentabilidade. São critérios mais amplos do que a forma como as Escolas Democráticas trabalham, mas são os mesmos princípios.

S.A.: Mas quando se fala em flexibilização do currículo não quer dizer necessariamente que não existe nenhum currículo, que o estudante pode escolher o que quiser?

H.S.: São outras formas de criar o currículo. Por exemplo, por roteiros, como trabalham a Campos Salles e a Amorim Lima, mas garantindo que é o estudante que tem autonomia na execução de seu roteiro, na escolha do roteiro. Ou através da criação coletiva de uma peça de teatro, como trabalha a Teia Multicultural. Tem várias formas diferentes de trabalhar o currículo. Mas são sempre formas de se buscar o que é significativo para o estudante.

S.A.: E vocês conseguiram quantificar o número de Escolas Inovadoras no Brasil?

H.S.: A chamada do MEC reconheceu 178 instituições. Metade eram escolas e metade não eram escolas, mais ou menos. Podemos falar de umas 90 escolas. Agora, para colocar nesse site, a gente foi atrás de todas elas. E algumas a gente ainda não conseguiu o contato ainda ou eles não estão mais fazendo a inovação ou não querem participar do site. A gente ainda está em busca das organizações, mas se não me engano a gente tem umas 110 organizações no site, entre escolas e não escolas. Tem algumas instituições, e aí são todas escolas, que não entraram no mapeamento do MEC ou porque começaram depois ou porque não ficaram sabendo do mapeamento do MEC na época, mas que foram reconhecidas como Escolas Transformadoras pela Ashoka ou como Escolas Inovadoras pela Telefônica.

S.A.: *Mas a gente pode dizer que essas Escolas Inovadoras são também democráticas?*

H.S.: Elas todas têm alguma perspectiva participativa na gestão. Acho que, assim, a gente sempre pode dizer que são democráticas, eu digo que são (risos). Mas não necessariamente elas se enxergam assim, não necessariamente elas participam de uma rede de Escolas Democráticas. Mas é democrática no sentido que garante a voz de todos na gestão.

S.A.: *E quais os principais desafios que você vê para a democratização das escolas, principalmente das escolas públicas? Porque uma crítica que sempre aparece quando se fala em Escolas Democráticas é que ‘coisa de escola elitista, de mensalidades altas’.... Qual o principal entrave para que isso possa se ampliar nas escolas públicas do Brasil?*

H.S.: Nesse mapeamento do MEC, metade das escolas eram públicas. E se você pensar que as escolas públicas são muito maiores do que as privadas, o número de estudantes em escolas públicas democráticas e inovadoras é muito maior que o de escolas privadas democráticas e inovadoras. Mesmo assim é ínfimo diante do tamanho que tem o Brasil. Tem vários entraves, tem a questão cultural, tem a questão das próprias resistências pessoais, a falta de repertório de professores, estudantes e pais que não conhecem isso e portanto eles não podem desejar isso, porque eles só conhecem a escola tradicional. E eu acho que com essas iniciativas do MEC, da SAC, que reconhecem e dão bastante visibilidade, isso começa a espalhar. Antes, durante muitos anos, as escolas que começaram aqui no Brasil, começaram porque alguém foi para Portugal, conheceu a Escola da Ponte e começou aqui. Ou depois que o José Pacheco veio para cá e começou a falar da Escola da Ponte. Agora as pessoas têm muito mais acesso a escolas próximas que estão fazendo a mudança e portanto têm a condição de conhecer como é isso nos diferentes contextos. Então, depois do mapeamento do MEC várias outras começaram. Então eu acho que isso é uma etapa vencida dessa dificuldade de isso se espalhar pela educação. Eu acho que a gente agora tem que dar o segundo passo, que é influenciar política pública, os regulamentos, as regulações. Essa Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, se for aprovada, ela é uma ameaça tremenda a tudo isso. Ela volta a um modelo dos anos 1970. Muito anterior aos parâmetros curriculares nacionais. É uma coisa horrível. Então isso tem que mudar. Mas não é só isso. A própria forma de gestão dos profissionais das redes públicas é complicada. Porque o professor, em geral, na maior

parte das redes, é selecionado por concurso. E o professor vai para a escola de acordo com o lugar dele no concurso. Então ele não escolhe a escola e a escola não escolhe ele, em muitos lugares é uma rotatividade tremenda, porque ele vai tentar chegar mais próximo da residência dele e a cada ano ele vai mudando. Então essa forma é muito difícil de constituir uma equipe dentro da escola, que seja capaz de elaborar um projeto e que tenha conexão com a comunidade em que está e que preste contas à comunidade e ao contexto. Então essa forma é muito frágil para que se espalhe essa possibilidade de educação inovadora. E a forma de avaliação, que só leva em conta o desempenho em provas de português e matemática, ainda não é uma valorização dos critérios de qualidade da educação para esse tipo de questão, como a gestão participativa, a integração, a inclusão. Tudo isso ainda não está valorizado nos instrumentos de avaliação nacional. Então as prefeituras e as secretarias não correm atrás disso porque não é isso que vai ser considerado na pontuação final que vai decidir financiamento e uma série de coisas. Então esses entraves dizem do segundo passo que a gente tem que dar que é “já inspiramos muitos, agora temos que começar a formular as políticas”.

S.A.: E quais as suas perspectiva para o movimento num futuro próximo?

O site que a gente lançou vai facilitar as articulações, as trocas, as conexões... inclusive locais, porque instituições que estão próximas vão poder se conhecer e vai facilitar a divulgação. Porque eu espero que seja um site que seja consultado por pesquisadores como você, jornalistas, ou por pessoas que estão em busca de recontar essas histórias ou pesquisar e tem uma fonte agora mais completa. Acho que isso vai criando a base a partir da qual a gente pode construir o que eu estou chamando de “a próxima etapa”, que é começar a mobilizar entorno de pautas. Qual a nossa proposta para a Reforma do Ensino Médio? Para a Base Nacional Curricular? Temos que sair do lugar de “temos experiências interessantes” para “temos capacidade de exigir politicamente”.

S.A.: Tem mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

H.S.: Acho que não. Acho que já falei bastante (risos).