



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

THAÍS CRISTINA DE SOUSA COSTA

**EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA:
uma experiência etnográfica em escolas que educam crianças livres**

FLORIANÓPOLIS

2018

THAÍS CRISTINA DE SOUSA COSTA

**EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA:
uma experiência etnográfica em escolas que educam crianças livres**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC, para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Professora Orientadora: Dra. Andréa Márcia Lohmeyer Fuchs

FLORIANÓPOLIS

2018

THAÍS CRISTINA DE SOUSA COSTA

**EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA:
uma experiência etnográfica em escolas que educam crianças livres**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Florianópolis, 30 de novembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andréa Márcia Santiago Lohmeyer Fuchs
Orientadora

Profa. Dra. Carla Rosane Bressan
Departamento de Serviço Social — UFSC
1ª Examinadora

Sabrina Severo da Silva
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação — UFSC
2ª Examinadora

Dedico este trabalho à minha pequenina Ana Terra, por ser a criança-mestre que me escolheu como mãe para compartilhar um caminho de evolução e crescimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha mãe, Maria de Fátima, por me inspirar a explorar os melhores aprendizados com autonomia e criatividade, e pela motivação na área da educação.

Ao meu pai, José Rodrigues, pelo incentivo no caminho da persistência para alcançar os meus objetivos, sendo exemplo de resiliência e cuidado na arte de educar.

Ao meu amado parceiro, Virgílio Varela, amigo e companheiro de descobertas de um novo mundo possível.

Agradeço às minhas raízes, aos meus familiares e aos amigos que torceram pela minha trajetória acadêmica.

Àqueles que ajudaram a construir esta pesquisa sugerindo escolas, materiais e ótimas referências, em especial aos colegas da Rede de Educação Alternativa e da Rede Nacional de Educação Democrática.

À minha orientadora, Andréa Lohmeyer Fuchs, por mergulhar neste desafio e trabalho em conjunto, de mãos dadas a todo tempo. A todos os mestres que me ensinaram a aprender e a desaprender.

Às crianças, aos educadores e aos adolescentes de cada escola por onde passei, que contribuíram para este percurso teórico-prático ao se disponibilizarem para que eu conhecesse um pouco mais sobre suas experiências de aprendizagem.

A tudo aquilo que eu sei que não vem somente de mim, mas é o que consegui traduzir dos saberes que passaram por mim até este momento.

“Uma educação transformadora proporciona mentes livres. E mentes livres não podem ser dominadas.”

Carla Teixeira

RESUMO

Todas as crianças e adolescentes têm garantidos os seus direitos relacionados ao processo educativo, visando ao pleno desenvolvimento e formação para a cidadania. A perspectiva da Educação Democrática alia gestão e proposta pedagógica com os princípios de liberdade, autonomia, participação e protagonismo dos estudantes, desenvolvendo sua capacidade de viver na democracia e de exercê-la. A proposta deste trabalho diz respeito à análise das contribuições das experiências de Educação Democrática para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo de crianças e adolescentes no âmbito de qualificação das escolas do modelo tradicional. Quanto à metodologia, adotamos a pesquisa etnográfica de abordagem qualitativa. Como unidades de análise empírica, foram escolhidas três escolas localizadas em países diferentes, as quais são estão há mais tempo em funcionamento e contam com equipes pioneiras na Europa. A imersão nas instituições utilizando a observação participante nos permitiu conhecer suas instalações, compreender sua organização e cultura escolar. Durante a jornada nessas escolas inovadoras, observou-se em comum abordagem curricular integradora, colaborativa, planejada pelos próprios estudantes e acompanhada pelos educadores, combinada aos espaços democráticos de decisão coletiva e salas que dispõem de diversas fontes de materiais e conhecimento, que trazem vantagens no aproveitamento e aprendizados dos estudantes. A utilização dessas práticas oferece formação integral ao estudante, desenvolvendo competências de responsabilidade individual, coletiva, social e política, cultivando assim valores-chaves na renovação das escolas e transformação da sociedade. Sendo assim, as escolas tradicionais podem incluir tais meios práticos para a participação das crianças e adolescentes buscando a coerência entre as demandas contemporâneas e as propostas educacionais, guiando-se pelo objetivo democrático numa concepção ampla de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos da Criança e do Adolescente. Participação. Escolas inovadoras. Educação Democrática. Serviço social.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Oficina de Recortes	52
FIGURA 2	Atividade com cartões	52
FIGURA 3	Clube de Filmes	52
FIGURA 4	Oficina de Receita Culinária	53
FIGURA 5	Parede de registro das atividades realizadas	53
FIGURA 6	Calendário Coletivo	54
FIGURA 7	Agenda de reuniões	54
FIGURA 8	Deveres do presidente da reunião de Conselho Escolar	55
FIGURA 9	Terreno da escola Ca l'Aulet com as salas exteriores	58
FIGURA 10	Interior de salas com modelo de “Yurta”	58
FIGURA 11	Interior de salas com modelo de “Yurta”	59
FIGURA 12	Agenda Semanal Grupo 8 a 10 anos	59
FIGURA 13	Sala Escola da Ponte	62
FIGURA 14	Quadro com a organização dos Grupos de responsabilidade	62
FIGURA 15	Prédio Escola da Ponte	63

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Étapas do trabalho de campo	49
QUADRO 2	Enfoque descritivo dos elementos estruturais	63
QUADRO 3	Categorias nas práticas democráticas em educação	68

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAIEV	Centro de Apoio e Investigação da Educação Viva
CF/88	Constituição Federal de 1988
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CONANDA	Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONANE	Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUDEC	European Democratic Education Community
IDEC	International Education Network
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ODECO	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
REEVO	Rede de Educação Alternativa
RNED	Rede Nacional de Educação Democrática
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
USP	Universidade de São Paulo
XELL	Xarxa de Educación Libre de España

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CAMINHOS DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE PARA A PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO	17
2.1	Um resgate sobre o reconhecimento da infância e da adolescência e o processo de escolarização	18
2.2	A construção do sujeito de direitos e da participação no processo educativo	26
3	EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: A PRÁTICA DA LIBERDADE	31
3.1	Impulsos para uma renovação pedagógica/educacional	33
3.2	Concepção e características do movimento pela Educação Democrática	39
4	AS ESCOLAS COMO ESPAÇOS DE “TRANS-FORMAÇÃO” COLETIVA: ANÁLISE E DISCUSSÃO	46
4.1	Percurso metodológico — uma viagem investigativa	46
4.2	Territórios de análise: escolas pelo mundo	50
4.2.1	<i>A “École Nikola Tesla”, na cidade de Lyon (França)</i>	<i>50</i>
4.2.2	<i>A “Escuela Ca L’aulet”, em Barcelona (Espanha)</i>	<i>56</i>
4.2.3	<i>A “Escola da Ponte” em Braga (Portugal)</i>	<i>59</i>
4.3	Compartilhando as “des-aprendizagens” colhidas na jornada	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	72

1 INTRODUÇÃO

*Primeiro Ato é achar,
Perder é o segundo Ato,
Terceiro, a Viagem em busca*

Emily Dickinson

O presente trabalho de conclusão de curso, visa analisar contribuições das experiências de educação democrática para renovação e qualificação das escolas do modelo tradicional, a partir da relação com as políticas e as práticas para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo de crianças e adolescentes.

A trajetória histórica de evolução das legislações para a infância e juventude reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e, portanto, parte das agendas políticas. Conforme preconizado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), tornou-se dever da família, da sociedade e do Estado assegurar-lhes, com prioridade absoluta, os seus direitos fundamentais e sociais, dado o valor prospectivo que representam para o futuro e o presente do país. A partir disso, promoveram-se alterações significativas no plano dos valores, direitos e políticas públicas para garantir a proteção integral à criança e ao adolescente.

Conforme estabelecido pelo Artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente — Lei 8069/90 — (BRASIL, 1990b) e pelo Artigo 12 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança — Decreto 99.710/90 — (BRASIL, 1990a), “toda criança e adolescente, como pessoas e sujeitos de direito, podem e devem expressar suas opiniões nos temas que lhes afetam, e têm o direito de participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação”.

Na educação, o marco da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB — Lei 9.394/96) dispõe como princípio da educação nacional em seu Art. 2º: “Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Essas declarações significam, assim, o comprometimento social de desenvolver, por meio da educação, as competências necessárias para os “pequenos” cidadãos colocarem em prática seus direitos.

A convergência entre os Direitos da Criança e do Adolescente, a liberdade de participação ativa nos assuntos que lhes dizem respeito e uma educação de qualidade, que lhes assegure uma formação para a cidadania foram as associações que levantaram os

questionamentos iniciais em relação ao tema deste trabalho, evidenciado no tópico sobre a participação dos indivíduos, especialmente em seu processo educativo.

Assume-se, como ponto de reflexão, a perspectiva da educação básica como etapa para formação de sujeitos participativos e autônomos. Nesse sentido, cabe questionar se as escolas, em colaboração com a sociedade, têm realizado suas propostas pedagógicas pensando o pleno desenvolvimento das suas potencialidades, estimulando ações de autonomia e de protagonismo.

Definimos esse protagonismo como um processo onde os estudantes são colocados no centro, com voz ativa na discussão, decisão e execução das ações propostas. Para Costa (2000, p. 126), o protagonismo juvenil é uma ferramenta que o estudante precisa desenvolver para agir na transformação da sua realidade.

Na verdade, embora existam as diretrizes e os direitos previstos nas principais legislações sobre os princípios da participação ativa no processo educativo, a prática opõe-se ao contexto do sistema educativo formal. Práticas de ensino obsoletas, profissionais enfadados e o esgotamento do modelo escolar hierárquico e autoritário intensificam o processo de exclusão, na medida em que ficam fora da escola as crianças e adolescentes que não se adaptam a esse processo.

Movimentos educacionais inovadores em diferentes lugares do mundo têm pautado a transformação do modelo educacional vigente. Usamos neste trabalho a definição de Barrera (2016, p. 24) sobre a inovação: “Inovação na educação é um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática”.

Essas iniciativas inovadoras resgatam as necessidades de: a) ampliar a participação do estudante na construção de uma escola democrática, incentivando o protagonismo juvenil; b) formar cidadãos livres e conscientes de que podem fazer a diferença nos lugares onde estão inseridos.

Tais constatações já foram assinaladas em estudos anteriores sobre os movimentos de renovação escolar, como o movimento escolanovista¹ nos primeiros anos do século XX, os quais se caracterizaram pela *educação ativa* e construíram práticas pedagógicas bastante diversas (BARRERA, 2016).

¹ No Brasil, o movimento da Escola Nova, nas décadas de 1920 e 1930, buscou por mudanças no modelo de escola tradicional. Caracterizou-se por inúmeras técnicas, métodos e formas de organização do ensino; ideais sociais; foco na criança, na liberdade e na criatividade.

As experiências de pedagogias mais ativas superaram o modelo competitivo e o foco conteudista da escola tradicional. Essas práticas inovadoras mostram que envolver as crianças e adolescentes nas decisões da escola promovem uma cultura de participação capaz de ampliar o engajamento, promover a aprendizagem, melhorar a educação e contribuir para o exercício da cidadania.

A permanência e a multiplicação das escolas livres e democráticas motivaram diferentes estudos e análises sobre seu movimento de resistência. Elas estão na contramão da vertente mais utilitarista de educação da sociedade capitalista. No desenvolvimento deste trabalho, surgiram questionamentos teóricos e empíricos a respeito dessas experiências escolares, como: “O que podemos integrar dessas escolas ao nosso projeto de sociedade? Como fazer das escolas do modelo formal ambientes democráticos? Quais valores e práticas são comuns nas escolas que têm como prioridade o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo? Como essas diferentes experiências podem contribuir para inspirar uma nova educação?”.

No Brasil, segundo Barrera (2016), está em curso um movimento nacional de renovação educacional. Agentes educacionais e organizações escolares, componentes de uma rede de inovação educacional neste início de século XXI, se propõem a trabalhar e/ou promover uma nova abordagem na escola brasileira. Há, contudo, poucos trabalhos e análises sobre essa reforma-inovação “silenciosa”.

O Ministério da Educação (MEC) definiu em 2015 como tarefas principais para a educação brasileira incluir todos no direito social, qualificar a educação e criar uma nova escola para um novo tempo (BRASIL, 2015).

Com a assessoria da especialista em projetos inovadores na educação Helena Singer, desenvolveu-se uma iniciativa que propunha novo olhar para a Educação, o Programa Nacional de Criatividade e Inovação na Educação Básica (BRASIL, 2015),² para encontrar instituições educativas que já estão criando novas formas de educar. Foram cadastradas cerca de 500 instituições, sendo selecionadas 178, seguindo os critérios do programa (BARRERA, 2016, p. 53). Participaram do desenvolvimento desse projeto alguns membros do Grupo de Trabalho “Fortalecimento de Escolas em Processo de Inovação”, realizado na III Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE), em Brasília, em junho de 2017.

Na escolha do tema deste trabalho, levou-se em consideração a trajetória pessoal de aproximação da pesquisadora com diferentes componentes do movimento nacional, a própria

² Para obter informações sobre o Programa Nacional de Criatividade e Inovação na Educação Básica, acessar a página: <<http://criatividade.mec.gov.br>>.

participação na CONANE e o envolvimento com os debates por uma educação democrática. Nesse mesmo evento (CONANE), realizou-se o contato com a Rede Nacional de Educação Democrática (RNED) e com a Rede de Educação Alternativa (REEVO), que consiste numa plataforma *online* de mapeamento de experiências educacionais alternativas pelo mundo. A partir desse encontro, surgiu o interesse em explorar o mapeamento, conectando as indagações e reflexões a uma experiência etnográfica de observação das organizações escolares com propostas inovadoras.

Com isso, na temporada de verão no Brasil, enquanto tivemos o período de férias acadêmicas, iniciou-se uma viagem investigativa e de estudos que possibilitou a experiência em escolas com diferentes propostas pedagógicas, entre elas escolas democráticas, em três países, sendo eles: França, Espanha e Portugal. Essas vivências durante a graduação em Serviço Social acrescentaram ao olhar o enfoque específico na temática da Educação e o entendimento de suas contribuições, pensando-a como forma de superar obstáculos da realidade e, portanto, fonte de libertação para todos (FREIRE, 1996).

Partimos do pressuposto de que a questão da escola — como espaço de formação de sujeitos participantes — é também objeto de estudo do Serviço Social, por encontrarem-se muitas similaridades de princípios das escolas democráticas com o Projeto Profissional do Serviço Social, a serviço da construção de educação de qualidade e de uma sociedade mais solidária e democrática.

De acordo o Conselho Federal de Serviço Social, a inserção do Serviço Social nos espaços educacionais é uma das estratégias da categoria ao longo dos últimos vinte anos, em razão da dinâmica contraditória das lutas em torno dos processos de democratização e qualidade da educação (CFESS, 2012), embora a atuação dos assistentes sociais na Política de Educação até os tempos atuais tenha se voltado principalmente para a garantia do acesso à educação escolarizada como um direito social. A escola deve ser compreendida como um espaço privilegiado para a atuação profissional, permeado de conflitos, contradições, tensões e desafios. Esses subsídios enfatizam que as expressões da questão social manifestadas nas escolas se inserem, portanto, como objeto de estudo de intervenção do Serviço Social.

As observações então realizadas provocaram as motivações para uma sistematização das análises e um ensaio sobre as contribuições das escolas democráticas para o processo de renovação e qualificação das escolas convencionais. Neste sentido, a discussão proposta sobre as experiências de educação democrática e o desenvolvimento do protagonismo do estudante têm como contorno a discussão do modelo educacional vigente e o envolvimento de agentes e organizações no processo de renovação da organização escolar.

Estabelecemos como objetivo geral deste trabalho analisar as contribuições das experiências de educação democrática para o desenvolvimento do protagonismo estudantil no contexto de qualificação das escolas do modelo tradicional. Quanto aos objetivos específicos, temos: a) identificar as políticas e os princípios que relacionam o acesso aos direitos de participação e gestão democrática nas escolas brasileiras; b) analisar as características das experiências de educação democrática, que constroem o acesso aos direitos de protagonismo e autonomia no processo educativo; c) apontar as aprendizagens nas escolas democráticas que têm potencial de contribuir para a qualificação das escolas do modelo tradicional.

Para tanto, optou-se pela base de estudo da pesquisa qualitativa, dada a metodologia escolhida ter uma abordagem que trabalha com o universo das intencionalidades sociais e dos significados historicamente construídos. Conforme descreve Minayo (2010), este tipo de método procura “desvelar” processos sociais que ainda são pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares, sendo seu objetivo e indicação final proporcionar a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referentemente ao fenômeno estudado.

As visitas às escolas configuraram-se como uma abordagem de investigação de cunho etnográfico (WOODS, 1998). Analisaram-se alguns documentos das escolas, realizamos a observação participante, o que nos permitiu conhecer suas instalações e seu entorno, compreender a organização e sua metodologia, bem como parte de sua cultura e o público que atende. Dialogamos com educadores durante 60 dias (2 meses de viagem e mergulho nas culturas escolares diferentes) em três países da Europa, além das experiências visitadas e conhecidas no Brasil. Os registros foram feitos em diário de pesquisa que servirão de fonte primária para o estudo proposto.

O método etnográfico para pesquisa em educação como modelo originário da antropologia, utiliza-se da descrição da cultura escolar. Conforme Sabirón (2001), a etnografia escolar mantém a dependência descritiva mas também compreende a finalidade conscientizadora e dialética sobre os fenômenos educativos, tendo como base a interpretação e a crítica.

A inovação educacional pressupõe a prática, que somente é entendida se olhada *por dentro*, e por isso apoiamos este trabalho baseando-nos na experiência pessoal e na participação, que envolve a compreensão do comportamento humano implicado nos acontecimentos com o contexto habitual em que ocorrem. Assim, em termos metodológicos, mantemos a centralidade da observação e da conversa informal.

A recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias

que serão posteriormente usadas para interpretar o comportamento das pessoas (o que não significa que a investigação não seja sistemática, mas apenas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível) (FINO, 2008, p. 49).

Diante do exposto, o presente trabalho de conclusão de curso está organizado da seguinte forma: no Capítulo 2, localizamos o conjunto de políticas públicas que garantem os direitos na formação para a cidadania e o protagonismo, ambos preconizados pelo ECA, relacionando-os à educação com o desenvolvimento de competências para o exercício da democracia. No Capítulo 3, a partir da revisão bibliográfica e análise documental, abordaremos a concepção e as características que sustentam o movimento das experiências de educação democrática, compreendendo a proposta da renovação educacional e as relações com o Projeto Profissional do Serviço Social. Por fim, no capítulo 4, apresentaremos a análise etnográfica sobre as escolas visitadas e a reflexão sobre as observações, buscando relacionar os resultados com o objetivo geral deste estudo.

Esperamos, com este trabalho, contribuir para o debate sobre a temática da educação democrática e propostas educacionais, pensando no seu papel libertador e crítico, estimulando ações de autonomia e protagonismo, oferecendo subsídios para pensar e construir o futuro que desejamos para as próximas gerações, de modo a assegurar-lhes a formação comum indispensável para a cidadania.

2 CAMINHOS DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE PARA A PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

“Dez Direitos Naturais das Crianças

- *1. Direito ao ócio: Toda criança tem o direito de viver momentos de tempo não programado pelos adultos.*
- *2. Direito a sujar-se: Toda criança tem o direito de brincar com a terra, a areia, a água, a lama, as pedras.*
- *3. Direito aos sentidos: Toda criança tem o direito de sentir os gostos e os perfumes oferecidos pela natureza.*
- *4. Direito ao diálogo: Toda criança tem o direito de falar sem ser interrompida, de ser levada a sério nas suas ideias, de ter explicações para suas dúvidas e de escutar uma fala mansa, sem gritos.*
- *5. Direito ao uso das mãos: Toda criança tem o direito de pregar pregos, de cortar e raspar madeira, de lixar, colar, modelar o barro, amarrar barbantes e cordas, de acender o fogo.*
- *6. Direito a um bom início: Toda criança tem o direito de comer alimentos sãos desde o nascimento, de beber água limpa e respirar ar puro.*
- *7. Direito à rua: Toda criança tem o direito de brincar na rua e na praça e de andar livremente pelos caminhos, sem medo de ser atropelada por motoristas que pensam que as vias lhes pertencem.*
- *8. Direito à natureza selvagem: Toda criança tem o direito de construir uma cabana nos bosques, de ter um arbusto onde se esconder e árvores nas quais subir.*
- *9. Direito ao silêncio: Toda criança tem o direito de escutar o rumor do vento, o canto dos pássaros, o murmúrio das águas.*
- *10. Direito à poesia: Toda criança tem o direito de ver o sol nascer e se pôr e de ver as estrelas e a lua.” E aí eu pedi às crianças licença para acrescentar o décimo primeiro direito: “Todo adulto tem o direito de ser criança...”*

Rubem Alves

A análise proposta como objetivo deste trabalho de conclusão de curso sobre o desenvolvimento do protagonismo estudantil nos conduz inicialmente a uma reflexão sobre os direitos que envolvem as crianças e adolescentes no âmbito da escola. Contudo, se faz necessária uma abordagem sobre os processos sociais que marcaram historicamente o desenvolvimento do conceito sobre infância e adolescência, e que estão estreitamente relacionados com o processo educativo.

Neste capítulo nos interessa a contextualização do objeto de estudo: compreender as implicações das construções sociais sobre a infância e adolescência e os marcos conceituais recentes que construíram, ao menos no plano formal-legal, um importante conjunto de políticas e de direitos da população infanto-juvenil visando ao seu desenvolvimento e formação para a cidadania.

2.1 Um resgate sobre o reconhecimento da infância e da adolescência e o processo de escolarização

Na busca da ampliação do olhar sobre a concreta inserção das crianças e adolescentes na organização social, entendemos a necessidade de enxergar a criança e o processo de escolarização em sua perspectiva sociológica. A categoria infância é uma construção social e histórica.

Phillipe Ariès (1981) estudou o sentimento de infância como uma construção da Modernidade. Nesse estudo, apresentou os aspectos sobre a história da educação, que revelaram o progresso do sentimento de infância na mentalidade comum:

Como a escola que na Idade Média, onde misturavam-se as idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, tornou-se nos tempos modernos, onde um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (ARIÈS, 1981, p. 165).

Segundo o autor, na Idade Média europeia, assim que as crianças se tornavam mais autônomas e dispensavam os cuidados da mãe ou da ama, já eram inseridas na sociedade como pequenos adultos.

Na escola dessa época, crianças e adultos, jovens e velhos, longe de serem separados pela idade, tinham relações reguladas por tradições de iniciação que uniam com laços estreitos os alunos pequenos aos maiores. Esse era um dos traços mais característicos da antiga sociedade (ARIÈS, 1981).

Foi a partir de uma série de mudanças da sociedade, como a ascensão da burguesia, o interesse pela alfabetização e principalmente pela moralização, que as modernas sociedades ocidentais se conscientizaram de que a criança não estava madura para a vida e que era preciso submetê-la a um regime especial antes de unir-se aos adultos.

A criança foi separada dos adultos e mantida sob uma espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderá até os nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (AIRÈS, 1981, p. 11).

A família e a escola retiraram juntas as crianças da sociedade dos adultos. Ficou convencionalizada a substituição da aprendizagem tradicional por meio da preparação pela escola, o que criou também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento de família e do sentimento de infância.

O retrato de família predominante na arte do século XVIII mostra esses sujeitos, antes inexistentes, formando parte do centro do mundo familiar. A família concentrou-se em torno da criança e assumiu uma função moral e espiritual. “O laço se estreita, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou ao menos que o hábito geral de educar as crianças na escola” (ARIÈS, 1981, p. 232).

Formou-se assim uma concepção moral da infância, que associava sua fraqueza, sua inocência, a um verdadeiro reflexo de pureza divina e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas. O sentido da inocência infantil resultou, portanto, numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida e principalmente da sexualidade tolerada — quando não aprovada entre os adultos — e fortalecê-la desenvolvendo o caráter e a razão.

Entretanto, conforme Ariès (1981), a existência do valor intrínseco de responsabilidade moral dos mestres “encarregados das almas dos alunos” foi incorporada à educação e, por esse motivo, passou a impor às crianças uma disciplina severa: a disciplina tradicional dos colégios, num sentido mais autoritário e mais hierárquico.

Nesse contexto, pode-se perceber que a criança era tida como irracional e, portanto, incapaz de movimentar-se com sobriedade e com coerência no mundo. Passou-se a submeter o corpo da criança de forma que se pudesse exercer um controle efetivo sobre o pequeno ser.

Essa nova disciplina introduziu a organização moderna dos colégios e pedagogias em que o diretor e os mestres tornaram-se depositários de uma autoridade superior. O estabelecimento da regra da disciplina completou definitivamente a mudança da escola

medieval: simples sala para o colégio moderno, instituição complexa não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude (ARIÈS, 1981).

Confinou-se uma infância outrora livre num regime disciplinar, reunindo estudantes de oito, nove até os 15 anos com um corpo docente separado, classes numerosas formadas por uma ampla população. Independentemente da condição social, todos eram submetidos à disciplina humilhante, que se tornou uma característica da nova atitude diante da infância. Enquanto durava sua escolaridade, o controle da infância a separava da liberdade do adulto.

A partir do século XVII, a criação das classes estabeleceu as subdivisões dessa população escolar segundo a sua idade e desenvolvimento — essa iniciativa de origem flamenga e parisiense gerou a estrutura moderna da classe escolar. Conforme Ariès (1981), esse processo correspondeu à necessidade de adaptar o ensino do professor ao nível do aluno.

Esse ponto foi essencial para a distinção e conscientização da particularidade da infância ou da juventude e do sentimento de que, no interior dessa infância ou juventude, existiam várias categorias. Entretanto, dentro do mundo escolar, o adolescente era afastado do adulto e confundido com a criança e a consciência social que ainda não admitia a existência autônoma da infância e adolescência como categorias diferenciadas do desenvolvimento humano.

Nessa política escolar, as crianças muito pequenas deixaram de ser aceitas, independentemente do costume geral da aprendizagem ou caráter excepcional de seus dons. “O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, ‘a imbecilidade’ ou a incapacidade dos pequeninos” (ARIÈS, 1981, p. 177).

Isso implicou um sentimento de distinção entre a primeira infância, que se tornava mais longa, até os sete anos, e a infância propriamente escolástica. A partir da observação da dependência das crianças menores, o adulto passou a preocupar-se com a criança como ser dependente e fraco. A palavra infância passou a designar a primeira idade de vida, o que acontece até os dias de hoje.

Ao final do século XVIII, o sentimento de infância se transformou na ideia de que dever-se-ia despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. Foram criados então manuais de civilidade e boas maneiras e, logo em seguida, surgiu também uma literatura pedagógica destinada aos pais e educadores.

Se compararmos essas concepções com a questão da civilidade da vida moderna, podemos entender que a proteção das crianças e preservação de sua moral e dignidade naquela época não era preservada.

A concepção de preparação para a vida adulta foi a de educação, que repercutiu no século XIX. A educação moral das gerações seguintes inscreveu na subjetividade da criança a manutenção do jogo social, político e econômico, educando-a para a vida adulta, integrando-a a uma noção de desenvolvimento, porém ainda não sendo vista como ser cujo crescimento era um desdobrar-se de questões distintas.

Também, naquele momento, “toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo” (ARIÈS, 1981, p. 194). A escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, segundo a condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) — ensino longo e clássico, e a escola para o povo (primário), sendo o ensino curto e exclusivamente prático.

Conforme Martinez (1997), nesse período o Estado imperial brasileiro, por meio da Constituição outorgada em 1824, trazia como um direito do cidadão a difusão da instrução primária como obrigatória (somente para homens), que emergiu como uma das primeiras iniciativas do Estado dirigido às crianças e jovens. Para além da divisão entre indivíduos livres e escravos, crianças e jovens, a legislação também estabelecia outras distinções expressando as hierarquias daquela sociedade. Preconizava-se a generalização de um nível ensino, relacionando a instrução primária à instrução popular.

Essa relação ficou mais evidente a partir da regulamentação que se referia ao objetivo de matricular nas escolas públicas os menores de 12 anos que se encontrassem “vagando pelas ruas” da Corte em estado de pobreza ou indigência (MARTINEZ, 1997).

A essa parcela específica da população livre, os meninos pobres, o governo ofereceria vestuário e material escolar. Os pais eram obrigados a garantir a instrução elementar. Após o ensino primário, eles eram encaminhados à aprendizagem de ofícios que lhes garantissem o sustento e o trabalho. Nesse momento, a conjunção entre educação e prevenção dos crimes surgiu praticamente como uma relação de causa e efeito.

Tal obrigatoriedade do ensino primário e profissional às crianças e jovens livres, somada a questão do trabalho, visavam a uma preparação para o futuro, formando trabalhadores e cidadãos identificados e emprenhados no progresso da nação — como garantia de transformação social e alcance de “civilização” — mas também fundamentalmente como elemento de direcionar as ideias populares (MARTINEZ, p. 161, 1997).

A perspectiva do projeto higienista e civilizador do Brasil formulou propostas para “salvar a criança” mediante campanhas de vigilância sanitária de proteção à vida infantil, de doenças contagiosas e do alcoolismo.

A utilização da profissionalização como elemento de educação e regeneração passava a ser cada vez mais uma estratégia de inculcar o hábito do trabalho, de forma a manter a organização social capitalista. Outro espectro da função social da educação consistia em desempenhar um papel na educação moral e religiosa das crianças, preparando-as para o exercício futuro de suas atribuições como cidadãos (MARTINEZ, 1997).

Todavia, aconteceu o início do processo de institucionalização da criança considerada “perigosa” por ter sido enquadrada em delitos penais. Para tais crianças “desviantes” ou “menores criminosos” foram criadas as escolas correcionais para que elas tivessem educação mais severa disciplinarmente e separada das outras crianças: um processo institucionalizado de diferenciação entre as categorias *criança* e *menor*.

Médicos e juristas colocaram-se “em prol da infância”, com a implantação do governo republicano (1889), inaugurando uma época em que as crianças pobres se tornaram objetos de aparato e saber predominantemente jurídico. Um longo processo de transformação das crianças desvalidas e abandonadas em menores abandonados e delinquentes, iniciado no final do século XIX, que foi concretizado nos primeiros trinta anos da República Velha. Os dois Códigos de Menores, entre 1927 e 1990, foram os principais produtos desse processo (RIZZINI; PILOTTI, 1995).

Também se iniciou novo entendimento da responsabilidade de crianças e adolescentes, o que se dá até os dias atuais: a responsabilização das famílias pela educação e criação dos filhos, com o apoio da sociedade e do Estado.

No Código de Menores³ foi instituído que, se a criança e o adolescente não estivessem sob proteção e cuidado da família, por causa de falhas ou falta de condições, o Estado assumiria a tutela para si, por meio da suspensão do Pátrio Poder,⁴ consagrando, dessa forma, o entendimento do “menor em situação irregular” e a visão da criança e do adolescente marginalizados como “patologia social” (RIZZINI; PILOTTI, 1995, p. 28).

Segundo Rizzini e Pilotti (1995), existia uma menoridade jurídica com dupla instituição — uma para a criança rica e outra para a criança pobre — que estava diretamente referida à variável demográfica de uma faixa etária de indivíduos considerados com

³ Segundo Fuchs (2004, p. 67), “O Código de Menores (Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979) tinha como princípio a doutrina da situação irregular, que não era dirigida a todos os ‘menores’, mas somente àqueles que se encontravam em situação de exclusão social”. A situação de exclusão social era formalizada pelo entendimento de situação irregular, que atuava sob o viés da proteção e da vigilância.

⁴ O antigo Pátrio Poder mudou no novo Código Civil para Poder Familiar. Na época o pai exercia o poder absoluto sobre os membros da família numa concepção patriarcal. Atualmente a responsabilidade sobre os filhos é de ambos, e o poder dos dois — pai e mãe — é equivalente no processo de decisão no âmbito da família.

características problemáticas. Sobre a ideia da condição social da criança na estrutura de classes, os autores expõem ser um grande indicador de seu meio geográfico, social, físico e político. Tais fatores condicionam o seu processo de desenvolvimento.

A criança “normal” burguesa recebia assistência mediante uma rede de apoio totalmente diferente por meio do ensino profissionalizante. A criança órfã, carente, infratora, deficiente, de “rua” era retirada da tutela dos pais, aplicando-se mecanismos jurídicos que a declaravam como “irregular”, e era encaminhada para as instituições de recolhimento, triagem, ressocialização ou guarda. No período da ditadura militar, as crianças e adolescentes tornaram-se objetos legítimos de intervenção militar e normalização disciplinar.⁵

Dada a diferença da categoria *criança* para a categoria *menor*, resultante dos aspectos sociais, culturais e econômicos de cada criança e adolescente, a família e a escola cumpriram, para a infância, as funções de controle e socialização.

O período da Era Vargas (1930 a 1945) caracterizou-se pela mudança do modelo agroexportador para o industrial. Essa passagem de uma sociedade totalmente agrária para uma sociedade cada vez mais industrializada caracterizou importantes alterações no agrupamento familiar.

A escolarização passou a deter importância crescente na organização de sociedade, que passou a exigir cada vez mais formação e especialização do trabalhador. O desempenho do aluno foi tendo maior amplitude em uma sociedade racionalizada e burocratizada, onde senso do conhecimento escolar obedecia a uma pedagogia do treinamento e da disciplina, construindo uma relação meramente utilitarista com o saber.

O sociólogo Durkheim (1858–1917), que estudou o processo educativo de uma sociedade, na compreensão do ideal de cidadão que ela reproduz, relaciona o sistema social dominante como sintoma de um dispositivo pedagógico fundamentalmente disciplinar não comprometido com o ideal de autonomia de cidadãos livres, responsáveis e criadores. (SINGER, 1996).

Mesmo com os problemas complexos com respeito ao cumprimento de suas funções nos tempos atuais, a escola representa uma forte referência de inclusão/exclusão social. Estar dentro ou fora do sistema escolar tornou-se um fator de identidade, respeito e autoestima.

No plano internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) trouxe uma menção específica à necessidade de proteção social para as crianças. Assim

⁵ O governo militar criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), às quais coube comandar todas as ações voltadas à infância e à adolescência (RIZZINI; PILOTTI, 1995).

se ampliou a visão da criança e do adolescente como pessoa integrante da sociedade e reconheceu seu caráter cidadão, finalmente tornando seus direitos uma questão de caráter público e político.

A concepção da criança e do adolescente, não mais como objeto de proteção e intervenção do Estado, mas como sujeito de direitos, começou a ser fomentada a partir da década de 1970, na efervescência da luta pelos direitos humanos. Nesse percurso para a promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes, foi consagrada a proteção especial no documento da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), que trouxe a Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas.

Essa convenção influenciou as principais democracias do mundo, no que diz respeito ao reconhecimento das crianças e adolescentes como *sujeitos de direitos*, em condições peculiares de desenvolvimento e, portanto, prioridade na formulação de políticas públicas. Dois princípios fundamentam tal concepção: igualdade perante a lei (universalização dos direitos) e o respeito à diferença (consideração como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, com direitos específicos pela sua condição).

As formas arbitrárias de atendimento à infância e adolescência foram sendo deslegitimadas no Brasil com o fim da ditadura e a mobilização popular pelo Estado Democrático de Direito. “O cenário da redemocratização vivida no País, nessa década (1980), criou uma atmosfera favorável para o fortalecimento e consolidação da sociedade civil como ator social fundamental da história dos direitos da infância e juventude” (FUCHS, 2004, p. 67).

O movimento social durante o processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2010), embora permeado de conflitos e tensões de classes, elaborou recomendações que construíram a Emenda Constitucional sobre a criança, possibilitando alterações significativas no plano legal tanto em valores quanto nos desenhos institucionais da política de atendimento à criança e ao adolescente (FUCHS, 2009). Essa Emenda trouxe então o que havia de mais atualizado, como o conteúdo sintetizado no artigo 227 da CF/88:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010).

A expressão "absoluta prioridade" traduz o princípio do "interesse superior da criança" (ONU,1989). Esse olhar da CF/88 inicialmente demarca referências sobre a perspectiva de seus direitos e, posteriormente, a concepção desses direitos desafia os trabalhos

de criação, projetos, planos e ideias a não ficar apenas no plano das intenções, mas, sim, de atuar sobre as legislações infraconstitucionais no sentido de ampliar-lhes a cobertura e melhorar-lhes a qualidade, de modo a torná-las realmente capazes de incluir o conjunto da população infanto-juvenil. Segundo Fuchs (2009, p. 15),

A necessidade social transformada em demanda política sinalizava que a substituição da doutrina assistencialista e correccional-repressiva pela doutrina da proteção integral não se daria apenas formalmente ou procedimentalmente. Muito mais do que a mudança de caráter formal jurídico-legal, buscava-se a mudança de concepção (conteúdo), de método (procedimentos) e de gestão (organização e funcionamento) (FUCHS, 2009, p. 76).

Demarcou-se, com este movimento, um reordenamento jurídico que deu insumo para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990 (BRASIL, 1990). Esse conjunto de direitos da criança e do adolescente inspirados na Doutrina da Proteção Integral, segundo Costa (2004), pode ser resumido em três subconjuntos de direitos: à Sobrevivência, ao Desenvolvimento pessoal e social e ao Respeito à integridade física, psicológica e moral. O primeiro eixo, o da Sobrevivência, constitui-se o conjunto de direitos à vida, à saúde e à alimentação. O segundo, do Desenvolvimento pessoal e social, corresponde ao conjunto de direitos à educação, à cultura, ao lazer e à profissionalização. Já o terceiro eixo, da Integridade física, psicológica e moral, integra o direito à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária.

Tal mudança assume uma perspectiva que redefine a história da infância e juventude, como explicita Fuchs (2009):

[...] em contraposição ao antigo marco legal [referindo-se ao Código de Menores] o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) afirma o valor intrínseco da criança como ser humano; a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento; o valor prospectivo da infância e da juventude, como portadora de continuidade do seu povo e da espécie; e o reconhecimento da sua vulnerabilidade, o que torna as crianças e adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, o qual deverá atuar por meio de políticas específicas para a promoção e defesa de seus direitos (FUCHS, 2009, p. 76).

Isso significa que a simples disposição dos instrumentos jurídicos para a proteção desses direitos não é suficiente, pois é preciso efetivamente concretizá-los. Todavia, a proposta escolar dominante está centrada no papel desempenhado pelo professor como detentor do poder e conhecimento, apropriado do formato hierárquico que ignora a identidade da criança e do adolescente como sujeitos possuidores de interesses e escolhas no processo educativo. Ou seja, ora a escola age como protetora, ora age como violadora dos direitos da criança e do adolescente, embora ela não tenha se reconhecido como parte disso.

Para o estudo proposto neste trabalho, destacamos os direitos à educação e à participação, conforme preconizado pelo ECA, baseado em uma nova cultura de infância e adolescência.

Em razão dessa perspectiva, julgamos importante trazer na próxima seção, uma breve reflexão sobre os direitos acima destacados, contextualizando aspectos que recuperam o sentido da escola como espaço de apropriação de tais direitos e incluindo a educação como processo de desenvolvimento da capacidade e competência das crianças e adolescentes.

2.2 A construção do sujeito de direitos e da participação no processo educativo

A partir da Constituição de 1988, apesar da influência que o processo histórico adultocêntrico⁶ teve na educação, constituiu-se avanço, no que se refere aos direitos da criança e do adolescente, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que representou um marco no reconhecimento das questões inerentes ao desenvolvimento infanto-juvenil.

Entretanto, Arantes (1995), indagando sobre as noções de criança e menor, verifica que no ECA — embora ele pretenda designar uma mesma realidade ontológica —, os pressupostos se confundem, pois a categoria *menor* é uma variável demográfica, na medida em que se desdobra em questões relativas à cor, ao sexo, moradia, escolaridade, renda, incidência de doenças e se refere a uma faixa etária da população. Também é uma variável jurídica, onde o indivíduo, embora sujeito de direitos, ainda não é um cidadão totalmente responsável por seus atos, necessitando, juridicamente, de um tutor responsável.

Já sobre a noção de *criança*, ela cita:

[...] tal qual definida em manuais de Pediatria e Psicologia, nos remete, em princípio, não a uma cidadania a ser exercida entre os limites de direitos e deveres, mas um organismo integrante de uma espécie e de um grupo social: como etapa do processo evolutivo, como ser imaturo e, portanto, em processo de desenvolvimento biopsíquico-social (ARANTES; 1995, p. 207).

Ou seja, o processo evolutivo se caracteriza tanto pelo crescimento dos órgãos e funções vitais quanto pelo desenvolvimento e ampliação das competências afetiva, motora e cognitiva.

Contudo, segundo a autora, à medida que esses dois últimos saberes sobre a criança

⁶ A sociedade adultocêntrica é onde a organização de valores, atividades e significados dos adultos são mais importantes que os da criança, por sua infantilidade. Ela revela um juízo de valor derivado do pensamento econômico: os mais novos são colocados em posição de menor *status* social que os mais velhos, porque exibem menos maturidade, autonomia e produtividade, valores que são os mais prezados nas sociedades capitalistas modernas.

foram reconhecidos cientificamente, postulou-se a ideia de uma identidade, natureza e ser universal da criança. Tal pressuposto implica relativa autonomia do organismo e do indivíduo em relação ao meio geográfico e político no qual nasce e se cria (ARANTES, 1995), o que indica que o meio físico, social, político e cultural pode dificultar ou promover o seu crescimento e desenvolvimento como sujeito, mas ele é possuidor de características e possibilidades próprias.

Assim sendo, a categoria infância abrange um conceito muito mais amplo de criança, o qual será tomado em conta para seguimento da discussão deste trabalho.

Enquanto pressuposto o pertencimento da criança a um Estado, embora sendo sujeito de direitos e judicialmente não apto ao exercício da cidadania, ele é constituído como cidadão e, de acordo com as políticas, leis e estatutos, deve ser preparado para exercê-la.

Se observarmos as estratégias de atenção necessárias ao pleno desenvolvimento e ao seu preparo para o exercício da cidadania, no marco da Declaração Universal dos Direitos da Criança, da Constituição Federal e do ECA, veremos que a educação é uma das políticas sociais básicas de atenção direta.

Em nosso país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),⁷ aprovada em 1996 (BRASIL, 1996), organiza o Sistema de Educação estipulando os níveis de ensino e estabelece os princípios da educação pública e gratuita, delegando as responsabilidades e competências às três esferas do Governo.

Como todo documento síntese de diversas disputas políticas, a LDB carrega muitas contradições, principalmente pela influência da perspectiva neoliberal que provocou a adequação da instância educacional aos princípios mercadológicos e, conseqüentemente, colocou em questão a própria noção de direitos. Porém, de modo geral, representou um avanço no ordenamento da educação brasileira e no que diz respeito ao espaço para o desenvolvimento da participação do estudante. O seu artigo 2º afirma: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Posteriormente o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de

⁷ Efetivamente tivemos três projetos de LDB: um que foi construído com a participação de educadores, estudantes, movimentos sociais e parlamentares mediante conferências e fóruns, por meio do Projeto de Lei na Câmara Federal (PL 101/93). O segundo, designado Substitutivo Cid Sabóia (1994), recebeu emendas, acordos e sugestões com intensa participação do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública. Entretanto, a versão final que foi aprovada no Senado Federal, em 1995, possuía um texto encomendado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, desconsiderando todas as conquistas incluídas no PL 101/93.

2006, também demarca a afirmação dos direitos humanos na educação por meio de um plano de ação, como estratégia para a construção da educação necessária no século XXI. São objetivos balizadores do PNEDH, conforme estabelecido no artigo 2º: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdade fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e d) construir, promover e manter a paz (BRASIL, 2006).

Dessa forma, o esforço para ampliação da ação da educação básica está implicado no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão do processo de construção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa. Requer, necessariamente, a formação de cidadãos conscientes para que, além de conhecerem seus direitos e deveres, os incorporem a partir de vivências concretas no seu cotidiano.

Segundo Costa (2004), o desafio nesse campo é adentrarmos cada vez mais “no terreno das práticas e vivências como um caminho de educação das crianças e adolescentes, para viver, conviver, e trabalhar no novo mundo que vai nascendo” (COSTA, 2004, p. 100). Portanto, formar a pessoa e o cidadão que o mundo necessita para realizar o seu potencial e cumprir seus objetivos, torna a participação e o protagonismo infanto-juvenil um caminho extremamente promissor para levar à prática essas ideias.

A concepção de protagonismo que utilizamos neste trabalho é a proposta formada por Costa (2000), como sendo uma possibilidade concreta do desenvolvimento e exercício da cidadania, ao mesmo tempo que se volta ao sujeito, em relação à formação da identidade, autoconhecimento e autoestima, que são componentes importantes para a construção da autonomia.

Na experiência educativa com crianças e adolescentes, usamos a expressão protagonismo juvenil para definir o processo em que o estudante é colocado no centro da prática educativa, com voz ativa na discussão, decisão e execução das ações propostas. Ao participar ativamente de todo o processo, ele tem legítima participação social, contribuindo não somente com a escola como também com a comunidade em que está inserido. Segundo Costa (2001),

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p. 179).

O protagonismo juvenil, desse modo, é tanto um direito quanto um dever para que

os sujeitos reconheçam que a sua participação pode gerar mudanças decisivas na realidade à sua volta. Por consequência, ele envolve a capacidade de se tomarem iniciativas em prol da transformação da realidade social, formando pessoas capazes de se solidarizar com o próximo. Implica uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para uma cidadania ética e responsável.

Esse enfoque busca criar espaços estruturados a partir dos quais o educando possa ir empreendendo, ele próprio, a construção do seu ser em termos pessoais e sociais. O desenvolvimento do potencial da criança e do adolescente se traduz em competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas.

Toda pessoa nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-lo. Para desenvolver o seu potencial as pessoas precisam de oportunidades. O que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez. Além de ter oportunidades, as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolhas (PNUD, 2004).

A articulação desse elenco de princípios, extraído do Paradigma do Desenvolvimento Humano e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), nos mostra o papel central do processo educativo para a viabilização do desenvolvimento da pessoa. As escolas, os espaços e as instituições sociais são, portanto, mediadores das relações que as crianças e os adolescentes estabelecem, contribuindo para a construção de relações afetivas e de suas identidades individual e coletiva.

Sendo assim, estruturar e viabilizar um processo educativo inteiramente sintonizado com o desenvolvimento das melhores promessas que cada educando trouxe consigo ao nascer requer a garantia de sua liberdade de expressão e de se fazer ouvir, de ser respeitado nas suas ideias e de ser tratado com dignidade.

Se, durante grande parte da história, as crianças e adolescentes foram excluídos dos conhecimentos e da participação na sociedade, os tempos atuais nos convidam a outra postura que está intimamente ligada à prática escolar, que tem a função de preparar as crianças e adolescentes para a autonomia e responsabilidade consciente e reflexiva.

Entre os avanços consequentes destes tempos, destacamos o direito à participação, entendida como a garantia plena do exercício da cidadania de crianças e adolescentes deste país como protagonistas de sua história, dada atualmente na perspectiva do reconhecimento de sua capacidade para expressar suas opiniões e participar das decisões sobre os assuntos que lhes dizem respeito.

Segundo Freire (1996), os educandos não devem ser percebidos como depósitos de

conhecimento, mas sim serem estimulados às possibilidades para a construção e produção do seu próprio saber. Dessa forma o sujeito — como uma realidade em processo — deve conquistar sua autonomia, construindo-a a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade, oportunizando assim o alcance de uma sociedade justa e democrática, que protagonize as potencialidades dos sujeitos em fase peculiar de desenvolvimento para que deixem de ser meros receptores de conhecimentos e de propostas predefinidas para serem agentes participativos no próprio desenvolvimento e na transformação social.

Nesse sentido, a possibilidade de construção do protagonismo no processo educativo, deve ser sustentado por indivíduos e instituições comprometidas com o processo de democratização dos direitos da criança e do adolescente, utilizando-se do alicerce pedagógico com finalidade à consolidação da cidadania.

Para Freire (1996, p. 59), “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros”. Portanto, educar para a participação é favorecer que o estudante possa empreender ele próprio na construção do seu ser, enxergando-se com latente potencial de escolha, iniciativa, liberdade e responsabilidade.

Cabe às sociedades atuais o desafio de desenvolver espaços educacionais para a construção da cidadania numa sociedade democrática, uma vez que “[...] a democracia não pode ser imposta: tem que ser cotidianamente construída, ensinada e aprendida ao longo da vida das pessoas e sociedades” (SOUSA, 2003, p. 19).

A proposta pedagógica de uma educação democrática pode ser entendida de diferentes formas, de acordo com a experiência e o contexto de cada educador, educando, instituição e comunidade.

Depois de termos refletido sobre os direitos das crianças e adolescentes relacionados ao processo educativo visando ao seu pleno desenvolvimento e formação para a cidadania, destinaremos o próximo capítulo a revelar circunstâncias acerca da concepção da educação democrática e das perspectivas escolares que se dispuseram a aliar gestão e proposta pedagógica com os princípios de liberdade e participação dos estudantes.

3 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: A PRÁTICA DA LIBERDADE

*“Educação é feita principalmente de gente
Gente é feita principalmente de abundância
Freire disse que se a educação não pode tudo, alguma
coisa fundamental ela pode
E a educação pode uma podênciã
Que surgiu bem antes de método ou ciência*

*A educação tem a podênciã do esticamento do olhar
Para que ele se abra enorme
Do tamanho do mar*

*A educação tem a podênciã da expansão
Do cultivo de campos de diversidade
Para fertilizar os sertões
Que hoje têm o nome de cidade*

*A educação tem a podênciã do desafioamento
Passa pelo encontro com nossos redemoinhos internos
Que giram, sem trégua, num movimento de bagunça
Daquelas entranhas feitas principalmente de emoção*

*A educação tem a podênciã de instaurar
Uma catação de horizontes dentro de cada um
Para que as abundâncias sejam descobertas
Lapidadas, expostas, caleidoscopadas
Tocadas, abertas, compartilhadas*

*A educação tem a podênciã de conjugar
Um verbo sinuoso, em chamas
O verbo ousadiar
Que é verbo de significância
Verbo de propósito sem demora
Para que nos ousadiemos no agora
E no gerúndio, ousadiando
A qualquer hora”*

André Gravatá

O conjunto de direitos que elevou crianças e adolescentes ao patamar de sujeitos de direitos foi fundamental para romper historicamente com a condição de objetos de intervenção social, conforme já discutido no capítulo anterior.

Muito embora esse conjunto de direitos procure ser o ordenamento jurídico da autonomia, os meios práticos para a participação das crianças e adolescentes em assuntos que lhes dizem respeito, nos espaços públicos, sobretudo nas instâncias deliberativas, ainda são tímidos e insuficientes.

As passagens abaixo descritas, retiradas dos anais da 8ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, sinalizam como é preciso avançar na reflexão sobre os limites colocados para o desenvolvimento de mecanismos jurídicos e de políticas públicas que de fato garantam a implementação dos princípios constitucionais.

Eu estou aqui [8ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente] para falar um pouco do protagonismo juvenil. Infelizmente, tem muitos adultos que não acreditam na capacidade da gente: dizem que falta aos jovens idade, maturidade. Mas é isso que nos diferencia deles, porque nós estamos com a cabeça cheia de ideias e o coração cheio de sonhos. Viemos aqui para discutir políticas públicas para crianças e adolescentes. Então, se é política pública para crianças e adolescentes nada mais justo que tenhamos crianças e adolescentes discutindo o seu futuro. As crianças e os adolescentes são o futuro desse país (SHUES, 2009, p. 17).

Nessa mesma linha, temos:

Eu queria encerrar a minha fala [no painel 2 da 8ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescentes] reforçando que nós temos que fazer um laço, um laço contra o preconceito. [...] Eu estou falando do preconceito criado há muito tempo atrás [...], é o preconceito que a criança não pode fazer mais do que é dado para ela. [...] Eu acho que é importante acreditar principalmente nas crianças [...]. Se a criança é capaz de enfrentar um abuso sexual, e mesmo assim falar; se uma criança é capaz de enfrentar uma situação de violação que vive na rua para não apanhar em casa, e mesmo assim falar, mesmo assim enfrentar, mesmo assim escolher sair debaixo da família dela para ficar na rua, essa criança também sabe escolher o que é melhor para ela e nós temos que lembrar disso (NOGUEIRA, 2009. p. 66).

A cultura da subalternização e da subjugação à qual foram submetidos as crianças e adolescentes é uma realidade histórica que desafia os processos educacionais e políticos atuais, na tentativa permanente de rompimento de uma visão adultocêntrica, pautada na incapacidade de crianças e adolescentes pensarem na sua realidade.

A educação formal e obrigatória como um fator de padronização da sociedade e sujeição disciplinar desde sua concepção tem atuado sobre um pensamento moral que nega a capacidade de envolvimento das crianças e dos adolescentes dentro da discussão política e das decisões pedagógicas das escolas. Contudo, ela também pode se tornar um importante espaço socializador de práticas democráticas e difusor de nova cultura de participação, envolvendo crianças e adolescentes de forma que se transforme o lugar passivo do estudante na escola para uma escola do futuro, que seria um terreno onde o estudante tenha um fator ativo e operante no sistema.

Neste capítulo, nos interessa apresentar e analisar fundamentos que sustentam as propostas educacionais para o desenvolvimento de práticas democráticas com crianças e adolescentes, tendo como processo pedagógico fortalecer sua participação concreta e efetiva.

3.1 Impulsos para uma renovação pedagógica/educacional

Nos últimos anos vem crescendo o reconhecimento generalizado de que o sistema educacional deve ser reformado. Esse reconhecimento é traduzido segundo os indicadores do próprio sistema pelo baixo desempenho dos estudantes nas habilidades mais básicas, como português e matemática, no Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), onde, no ranking de 65 países, estamos na 58ª posição.

Além disso, estima-se que 27% da população brasileira são analfabetos funcionais, segundo dados de 2012 do Instituto Paulo Montenegro (DIAS, 2016). E mais: os índices de evasão escolar, em especial dos estudantes do ensino médio, de acordo os Indicadores da Educação Básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁸ e Ministério da Educação (MEC), revelam que, considerando todas as séries do ensino médio, 11,2% de estudantes evadiram da escola nessa etapa entre os anos de 2014 e 2016, correspondendo a aproximadamente 950 mil adolescentes fora da escola.

Ao mesmo tempo, o Brasil é conhecido entre os educadores estrangeiros por ter uma legislação muito avançada no que diz respeito aos direitos educacionais e aos direitos sociais, de maneira geral. Atualmente a maioria dos projetos político-pedagógicos das escolas, bem como projetos educacionais de organizações sociais, já trazem em seus objetivos centrais a formação para a cidadania e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

No entanto, o que parece ser definitivo para a reestruturação da escola, junto com a parte de regulamentação, é o aprimoramento das práticas, porque certamente ainda estamos na superfície do problema e em busca de soluções prontas. Nas escolas, no primeiro momento de um vazio para o qual não sabemos a resposta, remediamos um grupo, um espaço, um conflito ou um assunto com as práticas convencionais conservadoras e disciplinares.

Decorrente dos objetivos — formação para a cidadania e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes —, fala-se da construção do conhecimento pelo próprio estudante, reconhecimento da diversidade cultural e participação das estruturas decisórias, ou seja, há um movimento pela mudança do paradigma educacional pautado nas concepções mencionadas acima que, embora já tenhamos práticas pedagógicas concretas nesse sentido, ainda são muito

⁸ É possível acessar a apresentação completa dos dados pelo endereço eletrônico: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf>.

frágeis e têm sido obstruídas por concepções distorcidas de disciplina e autonomia para os tempos atuais.

Para nortear uma análise acerca das categorias da disciplina e da autonomia nas escolas, precisamos desenvolver alguns aspectos sociológicos sobre a compreensão e crítica do modelo de educação. Nesse sentido, reflexões teóricas, filosóficas e sócio-históricas, foram desenvolvidas na tese de doutorado da socióloga Helena Singer, pela Universidade de São Paulo (USP), em 1995, numa investigação até então inédita no Brasil, que resultou na publicação de um livro⁹ sobre propostas educativas voltadas para a autonomia do estudante.

Em seu estudo, a pesquisadora traz em seu referencial as concepções de Émile Durkheim (1858–1917), tendo em vista que suas ideias ainda sustentam concepções pedagógicas vigentes no Brasil (SINGER, 1995). Assim, segundo Durkheim, o modelo de educação de cada sociedade reflete em cada uma de suas etapas de desenvolvimento os fins aos quais ela serve.

Para o sociólogo, a educação é a base de um processo de moralização, puramente racionalista, que possibilitou a transição de uma concepção religiosa de mundo para outra, laica, cujos princípios são o respeito, a ciência e as ideias que configuram a moral democrática. A escola, portanto, é a instituição que serve por excelência à função de evocar a regularidade dos indivíduos e grupos sociais a que pertencem, fazendo com que internalizem as regras vigentes, os valores estabelecidos e o espírito da disciplina na sociedade.

De acordo com Singer (1995), Durkheim defende que é a partir do processo educativo disciplinador que se pode atingir a autonomia da vontade ou a verdadeira liberdade, o que leva paradoxalmente a uma obediência disciplinada.

Essa proposta pode ser entendida como característica social dominante nas escolas de hoje, porque nelas continuam prevalecendo seus elementos básicos: visão da criança como uma tábua rasa, ênfase nos estímulos para a apreensão de um amplo arsenal de conhecimento, planejamento máximo do ambiente como estratégia de ensino, busca do controle do comportamento testes e provas como instrumentos técnicos de avaliação, busca incessante de eficácia pedagógica e a concepção de escola que utiliza a competição e o controle como princípios ativos (SINGER, 1995, p. 27).

Entretanto, o discurso dos precursores da educação democrática é totalmente contrário a esse pensamento, uma vez que as tentativas de reinvenção das escolas deram-se num contexto marcado tanto pelos ideais socialistas quanto pelos ideais democráticos formulados pelo iluminismo, de maneira que as convicções de promover uma educação emancipadora

⁹ SINGER, Helena. República das crianças — sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: FAPESP, 1995.

produziram, desde meados do século XIX, movimentos de resistência à escolarização obrigatória, como veremos mais adiante, apoiados na crítica à moralização moderna.

Segundo Singer (1995), a crítica mais adequada ao modelo de moralização moderna foi formulada por Michel Foucault (1926–1984)¹⁰ quando demonstrou como o poder continua coagindo corpos e mentes nas sociedades de hoje, mediante o mecanismo muito próprio, que é a disciplina: “A escola é analisada então como um dos espaços institucionais — ao lado das prisões, dos hospitais e dos manicômios — onde o poder disciplinador se faz presente, produzindo indivíduos dóceis e eficientes” (FOUCAULT, 1979, p. 191).

Para Foucault, a especificidade da disciplina, conforme analisa Singer (1995), é aquela que produz docilidade e eficiência servindo-se da domesticação e da moralização.

Não basta punir, é preciso vigiar, corrigir, reeducar, organizando o tempo e o espaço e formulando novas técnicas de vigilância. Trata-se de deixar o poder sempre invisível, porém sempre potencialmente presente, sem precisar recorrer às imagens religiosas. Essa é a grande novidade da modernidade para instituições como a escola: a racionalidade assume o lugar antes ocupado por Deus e deixa de ser necessário que o poder dê constantes demonstrações de força para que as regras sejam observadas (SINGER, 1995, p. 41).

Ainda para Singer (1995), o ponto de vista de Foucault questiona os modos pelos quais as ideias e os métodos humanistas para a educação foram formulados, questionando a adequação destes ao ideal de uma educação emancipadora. Ou seja:

[...] embora o ponto de vista humanista tenha realmente introduzido resultados nas escolas, acabando por exemplo com o castigo físico. Foucault afirma que o poder continua sendo inscrito nos corpos das crianças, mudando apenas a sua forma e os mecanismos por ele acionados (SINGER, 1995, p. 43).

Diante do pensamento de Foucault, vemos que a escola é uma organização burocrática disciplinadora que, pela sujeição dos indivíduos, sustenta as estruturas de poder e funcionamento das modernas sociedades, reforçando que o campo social exerce um poder que restringe a relação autônoma do indivíduo com suas necessidades individuais.

Contudo, a Revolução Burguesa inspirou várias reformas na educação. Desejava-se a emancipação da educação tanto em relação ao poder da Igreja quanto ao poder do Estado.

Conservadores e progressistas se questionavam sobre a suposta escolha que deveria ser feita: ou bem se cuidaria de erradicar a pobreza primeiramente, para depois o povo

¹⁰ Foucault (1926–1984) inseriu-se num outro contexto intelectual da realidade político-social francesa em relação a Durkheim. Entretanto, em sua análise sobre a disciplina nas instituições de controle social — entre as quais, a escola merece destaque —, ilumina os mesmos elementos enfocados pelo sociólogo Durkheim sobre a sujeição da sociedade à disciplina tocando na questão da produção de uma individualidade moralizada.

ter condições de se instruir, ou tratar-se-ia de instruir o povo para que ele conseguisse sair da penúria (SINGER, 1995, p. 66).

O que definia fundamentalmente o anseio de emancipação era a descoberta da psicologia infantil e da crítica à escola tradicional, que aos poucos ia saindo das mãos da Igreja.

O movimento de renovação escolar se inseriu numa condição sócio-histórica de divergência e inovação no campo pedagógico por uma educação não capturada pelo poder e, portanto, como uma possibilidade de resistência ao controle da vida mediante a reivindicação da autonomia das crianças sobre seus próprios corpos, suas necessidades e sua felicidade, rejeitando a execução de mecanismos disciplinares de subordinação.

O grande precursor dessa corrente, o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), entendia que, ao nascer, o ser humano já era provido de inteligência, personalidade e disposições mentais e emocionais — de uma individualidade própria, enfim.

Seria preciso permitir a exteriorização plena destas disposições. Apostava na curiosidade infantil e deixava que ela conduzisse o processo de aprendizado, procurando reduzir ao mínimo o contato da criança com a sociedade, considerada a fonte de todo mal (SINGER, 1995, p. 18).

Tendo a natureza como mestra e fonte do bem, Rousseau desprezava os livros e não se preocupava com a lentidão do aprendizado. Afirmava que a educação devia dar-se progressivamente, partindo dos sentidos, passando pela inteligência para, só na etapa final, atingir a consciência, quando então se daria a educação moral. Segundo Rousseau (*apud* SINGER, 1995, p. 69), “a infância não é de fato conhecida, porque se procura o adulto na criança e esquece-se de olhar para ela, como um ser que tem um lugar na ordenação. Mais do que isso: a criança não é amada como deveria ser”.

Se, para o começo da mudança da reforma educacional, o ponto de partida foi uma retomada da noção rousseuniana de crença na bondade infantil, a elaboração do ponto crucial desse processo educativo é subalterna às teorias terapêuticas: trata-se de curar a criança da infelicidade.

A cura refere-se como um estado mínimo de repressão, um sentimento de bem-estar, de equilíbrio, de satisfação. A criança livre é destemida e aberta para a vida. O processo de cura da infelicidade só pode dar-se mediante o amor. Ao contrário, tudo que violenta a natureza da criança, cria nela o ódio (SINGER, 1995, p.109).

Desde então as críticas à escolarização tornaram-se cada vez maiores, e a busca por formas educacionais emancipadoras cresceu enormemente, compreendendo-se que um novo

sistema educacional precisa ser criado, cujas considerações seriam mais adequadas a um novo mundo conceitual, atualizado e democrático.

O modelo de tratamento dos estudantes numa escola regular foi construído num mundo ainda não democrático. Portanto, as mudanças que levaram à sociedade democrática, na qual a maioria mundial vive hoje, também devem encontrar expressão na área da pedagogia.

A escola, que viria a dar conta desse desafio, portanto, recebeu o nome de Escola Democrática. Na educação democrática, as crianças são o centro de todo o processo, que visa torná-las, ao mesmo tempo, pessoas felizes, autodirecionadas e de comunidade.

Esse era o principal objetivo de Alexander S. Neill (1883–1973) quando fundou a Escola Summerhill, em 1921, na Inglaterra, a mais famosa das escolas democráticas. Ela é o resultado mais radical do movimento de reforma escolar que se fortaleceu na Europa após o fim da Primeira Guerra e está em funcionamento até os dias de hoje.

Para Neill, amar a criança significa aprová-la, estar ao seu lado, tratá-la com a dignidade que todo adulto precisa receber, e a distinção da educação democrática se dá em torno da questão moral, que divide as atitudes entre certas e erradas, onde o predomínio da liberdade nessa escala de valores é fortemente acentuado (NEILL *apud* SINGER, 1995).

Assim, quaisquer interferências e direcionamentos do adulto no desenvolvimento infantil são vistos como a causa da produção de uma geração de conformistas, sem vontade própria, algo adequado para uma sociedade que precisa de operários obedientes e bem treinados.

Mas, se para permitir o desenvolvimento de pessoas autodirecionadas ou autônomas, são necessárias a ausência de uma moral reguladora e valorização da liberdade, isso não significa nenhum elogio a licenciosidade. É muito importante que as crianças saibam respeitar os direitos dos outros e compreender os seus sentimentos. É nessa perspectiva que se formam “as pessoas de comunidade (SINGER, 1995, p. 111).

No entendimento de Neill (*apud* SINGER, 1995), a transformação da sociedade pela educação tem como ponto de partida a própria transformação da infância. Não se trata de educar visando somente ao cidadão produtivo de amanhã, e sim tornar a vida da criança mais feliz para que ela se torne um adulto mais pleno.

Educar uma criança para a autorregulação significa em última análise incentivar os sonhos que ela pode realizar, libertá-las das fantasias impossíveis, encorajando-a a falar sobre elas, tentar encontrar o amor e acabar com o instinto destrutivo criado pelo ódio, limitar a necessidade da obediência apenas a casos que coloquem em risco a vida ou que interfiram na liberdade alheia, e não forçar jamais uma opinião (SINGER, 1995, p. 114).

Dessa forma, as escolas democráticas privilegiam o protagonismo juvenil em sua estratégia político-pedagógica, que tem como proposta metodológica a abertura para caminhos de diálogo, empoderamento da voz dos estudantes, espaço para a autonomia e pensamento crítico, trazendo consciência para os problemas que envolvem a sua vida e a sociedade como um todo. Não se trata, portanto, de simplesmente inverter os polos da educação tradicional e passar a permitir tudo o que até então foi proibido ou negar por completo a ação de todos os agentes responsáveis por aquela educação: trata-se de formular outra proposta de educação para a formação de cidadãos aptos para viver sob o regime democrático moderno (SINGER, 1995).

Envolver os educandos no processo de construção do seu saber implica proporcionar espaços para que eles expressem suas demandas e potencialidades. Garantir espaços para que as crianças e adolescentes expressem suas perspectivas e opiniões é um processo que destaca o papel de ações de gestão democrática que envolvam os alunos nas discussões e decisões, como assembleias e comissões — espaços em que os estudantes são convidados a refletir sobre processos, problemas e fazer parte das soluções —, que podem fazer da escola um espaço de maior pertencimento, melhor convivência e mais oportunidades de desenvolvimento.

Em sua análise, Singer (1995) resgata o pensamento básico sobre a aprendizagem e os discursos dos precursores das escolas democráticas, alinhando experiências de natureza semelhante em épocas e lugares distintos, afim de apreender a essência de suas práticas.

O resgate dessas iniciativas, produtoras de um discurso que busca construir uma prática educativa voltada para a transformação das nossas sociedades tendo em vista sua real democratização, mostra-se pertinente quando percebemos um fosso entre um discurso de exaltação da democracia e um modelo de educação impróprio para a formação de cidadãos autônomos (SINGER, 1995, p. 22).

A autora aponta claramente uma contradição entre a valorização da democracia, bastante difundida, inclusive nos espaços educativos, e a realidade opressiva e excludente. Afinal, no Brasil, as violações aos direitos humanos mais fundamentais, a profunda desigualdade social e a injusta distribuição de acesso aos direitos em geral evidenciam um autoritarismo e conservadorismo que parece nos colocar sob um sonho-enigma: pode a educação ser o lugar da emancipação? Os educadores das escolas democráticas acreditam que sim. Buscaremos encontrar os pontos-chaves para tal crença.

Dando continuidade ao objetivo deste trabalho, buscamos compreender as práticas desenvolvidas para a efetivação de uma educação democrática e as características dessa

perspectiva — de resistência —, que se propõe a recuperar o sentido democrático da escola e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

3.2 Concepção e características do movimento pela Educação Democrática

A filosofia e metodologia desenvolvidas pelas experiências concretas de educação democrática ao redor do mundo têm impulsionado e podem se tornar um caminho viável para o fortalecimento da participação protagonista de crianças e adolescentes no mundo público dos direitos.

Nessa perspectiva, buscamos refletir a respeito do caminho de construção das comunidades escolares que se propuseram a assumir a democracia como fundamento do seu projeto pedagógico — em meio a diferentes vozes (idiomas), perspectivas, ressonâncias e divergências, que têm sido a ambiência para a imaginação de novas maneiras de educar para a democracia:

[...] o movimento da educação democrática advém de diferentes áreas que estão debatendo as condições necessárias para que a escola opere uma pedagogia cooperativa, de troca de saberes, que coloca os estudantes, desde cedo, no papel de definir, planejar, executar e avaliar projetos de seu interesse (SINGER, 1995, p. 4).

A Europa do início do século XIX foi precursora do movimento com a criação de uma associação pela reforma radical da escola, com o objetivo de levar cada criança a desenvolver suas potencialidades, valendo-se da centralização do processo educativo no aluno, do aprendizado em grupo e da liberdade como princípio fundamental.

A primeira escola reconhecida pelo movimento foi em Yasnaya Polyana, residência de Leon Tolstoi (1828–1910), no ano de 1857, criada para atender filhos de camponeses pobres da região. O escritor opunha-se à rigorosa disciplina do sistema de ensino de inspiração militar do meio, sem dúvida, industrial, o que significava um esforço contínuo para intensificar a utilização do tempo.

Tolstoi via nesse controle e produtividade e em outros métodos de seu tempo uma forma de violência contra a criança, não considerando em nada positivos os seus resultados: “a compulsividade prolongada, o desenvolvimento desproporcional da memória, a falsa concepção de completude da ciência, a relutância por uma educação contínua, a falsa vaidade e o hábito de compreender erroneamente a leitura” (TOLSTOI, 1904 *apud* SINGER, 1997, p. 72). Desenvolvendo a ideia de que o sistema educativo moderno não conhece realmente a

criança, Tolstói concluiu que a concepção errada da natureza humana forjou uma educação desnecessariamente baseada na violência.

As crianças são seres humanos, submetidos a iguais necessidades dos adultos. A necessidade de aprender é a mais forte, porque somos seres pensantes, e, para aprender, as crianças logo percebem que precisam observar certas condições, sem que o professor precise utilizar-se de castigos ou repressões (SINGER, 1995, p. 72).

Na mesma linha de pensamento de Rousseau, Tolstói valorizava o aprendizado por meio da experiência e acreditava que a liberdade era a única forma de se atingir a perfeição de um sistema educativo. Segundo o escritor citado por Singer (1995), a liberdade torna os sujeitos responsáveis por suas experiências e lhes permite um desenvolvimento global. Ele entendia que “qualquer agressão a esta liberdade é uma forma de violência que destrói a autêntica e verdadeira autoridade” (SINGER, 1995, p. 73).

Entre as características que marcaram o funcionamento da escola, estavam as regras escolares elaboradas aos poucos, livremente, de acordo com as necessidades dos alunos, que organizavam o tempo, as matérias e até a disciplina dos mais novos. Os alunos se sentavam onde queriam e assistiam às aulas que lhes interessavam.

A liberdade era tal, que acontecia de uma ou duas vezes na semana os alunos, espontaneamente, decidirem ir embora no meio do dia — fato nunca recriminado — ou prolongar-se uma aula por sete horas seguidas, dependendo do interesse dos alunos. O que se observava era uma articulação entre a liberdade e a responsabilidade (JESUS, 2005, p. 15).

Um aspecto importante de uma escola democrática é dar aos estudantes a possibilidade de escolher o que querem fazer com o seu tempo. Os estudantes são livres para escolher as atividades que desejam ou o que acham que devem fazer.

A segunda escola, alinhada aos princípios de uma escola democrática de que se teve notícias no Leste Europeu, foi o Lar das Crianças (1912–1942), criado pelo médico Janusz Korczak (1878–1942), que tinha como público-alvo o atendimento a crianças judias carentes. Korczak tinha dificuldades em separar as funções de educador da alma e educador do corpo. Propunha-se a aliviar os sofrimentos físicos e psicológicos das crianças, conhecendo-as profundamente. Considerava a infância uma chave para a compreensão da humanidade, não um período de transição, mas um momento absoluto, com sua própria beleza. Korczak teve contato com obras dos pensadores da Escola Nova. Tendo-se já diversas linhas de pensamento distintas das ideias de Rosseau e Tolstói, voltou-se mais para a formulação de procedimentos que incentivassem o aprendizado por meios das últimas descobertas da educação, os quais desenvolviam métodos bastante influenciados pela psicologia — sobretudo com Piaget (1896–

1980) —, almejando tornar o aprendizado mais interessante e adequado às várias etapas do desenvolvimento das crianças.

Seu princípio fundamental era de que o educador não deveria sobressair-se em relação ao educando, deveria sempre levar a sério sua opinião, seu ponto de vista, porque desfazê-lo seria doloroso para a criança, oprimiria sua personalidade e seu amor próprio. Em vez de mandar na criança, é preciso dar-lhe a oportunidade de se convencer, com base em suas experiências, numa atmosfera de confiança (SINGER, 1995, p. 86).

Ao seu ver, não há como exigir a perfeição dos seres humanos, a educação pode somente acalmar e abrandar seus instintos, sem jamais conseguir eliminá-los. Se o adulto oprime a criança, desrespeita sua individualidade com castigos e insultos, acaba por incentivar seus maus instintos.

Korczak, proclamava a criança como um ser racional, que compreende bem suas necessidades, dificuldades e fracassos. Isto significa que ordens despóticas e leis dogmáticas não são adequadas ao ambiente educativo, sendo preferível a compreensão e a confiança. Acreditava que, com a justiça para a criança, seria lançada a base para a justiça social; se a criança fosse criada num ambiente em que os adultos fossem justos com ela, sem oprimir sua liberdade, quando crescida, ela também seria justa com seu semelhante e livre dos complexos que impulsionam o sentimento de vingança (SINGER, 1995, p. 88).

Sua prática pedagógica deu início a uma revisão de métodos referentes à estrutura da escola, à relação aluno-professor e entre pais e filhos. O maior avanço da sua pedagogia era a autoeducação.

Korczak procurou trabalhar com as crianças o senso de responsabilidade e a livre expressão. O meio criado para isso também se tornou uma característica fundamental para as escolas democráticas: os mecanismos para a instituição de regras, resolução de conflitos e questões de convivência, denominados por ele de: o Tribunal e o Parlamento.

O tribunal tinha como objetivo o reconhecimento do respeito às normas de convivência, que pressupunha uma mudança de atitude por parte do réu. Dessa forma deu-se um caráter educativo ao tribunal, ao admitir que todos os que viviam no Lar, adultos e crianças, eram passíveis de erros e capazes de repará-los diante e com a ajuda da comunidade escolar. Dessa maneira, aprendiam o valor da crítica construtiva e desenvolviam o espírito de cidadania. “Saiba ouvir e também reconhecer seus próprios erros como educador e suas fraquezas humanas. Korczak afirmava que a criança deve ter a liberdade de errar, a vontade de melhorar e corrigir seus erros” (EL CHAER; SILVA; ZIDAN, 2008, p. 72).

Korzac procurava o apoio da criança e, dessa maneira, pretendia transformá-la em seu ajudante, valorizando-a. A criança também tem o seu amor próprio e personalidade e seu caráter.

Logo, tomamos que uma escola democrática se baseia em princípios democráticos, em especial na democracia participativa, dando direitos de participação iguais para estudantes, professores e funcionários. Organizados em assembleias escolares, todos da comunidade escolar têm o mesmo poder de voto, no qual são tomadas decisões relativas ao cotidiano e estrutura escolar.

Para Singer (1995), o conjunto dessas experiências educativas optou por fazer da infância um período de felicidade, responsabilidade, autenticidade, autodeterminação e respeito, ao invés de reforçá-la como uma fase marcada por tristeza, dor, esforço, antecipação e regulação.

As propostas educacionais posteriores que desenvolveram ações para fortalecer os princípios da democracia tiveram forte influência da tendência psicológica da educação, na elaboração da teoria educativa de Rosseau, Tolstói, Korzac e Neill, em termos gerais.

Contudo, foi somente a partir das décadas de 1960 a 1980 do século passado, um período marcado por inúmeras transformações políticas e sociais no mundo, que as escolas com tais princípios inovadores democráticos conseguiram se estabelecer. Assim podemos interpretar que, no sentido das práticas emancipadoras, o movimento pela educação democrática tem tradição centenária, embora só mais recentemente esteja se tornando conhecido.

O contexto atual no qual se inserem as escolas democráticas, atualmente aponta para uma ambiguidade que as acompanha desde a sua aparição, tratando-se de um fenômeno ao mesmo tempo internacional e isolado. As mais diversas realidades socioculturais suscitam a formação de escolares muito similares, que se caracterizam sempre pela proposta de uma prática diferente, que se opõe a um sistema de avaliações, à competição e ao autoritarismo (SINGER, 1995).

De acordo com o educador israelense e pioneiro mundial da educação democrática Yaacov Hecht (2017), a democracia é um modo de vida — e não apenas um mero procedimento governamental —, é antes de tudo um conjunto de valores. Ela (democracia) tem uma essência que se expressa na proteção de igualdade dos direitos humanos.

A experiência de Yaacov ao criar a primeira escola do mundo a se denominar democrática — a Escola Democrática Hadera, no ano de 1987, em Israel — foi fundar uma entidade cujo propósito é promover e implementar os direitos humanos na sociedade e difundir seus fundamentos por uma nova educação. Foi ele que articulou em nível mundial a rede

internacional de educação democrática (International Education Network — IDEC). Os pontos mais fortes da rede estão na Europa, nos Estados Unidos e em Israel, além de estarem presentes em diversos países pelos cinco continentes (SINGER, 2017, p. 197).

O movimento articula, sobretudo, iniciativas escolares que promovem a democracia da gestão e do conhecimento. São escolas públicas, privadas ou comunitárias que se autodefinem democráticas, tendo práticas, referências teóricas e princípios afins. “Na escola, o estudante se concentrará na seleção e na identificação de seus objetivos pessoais e sociais e virá a desenvolver seus pontos fortes de modo a conduzir sua vida de acordo com estes objetivos” (HECHT, 2017, p. 29).

Pouco a pouco, a experiência da escola Hedera se constituiu entre a desconstrução de estruturas escolares tradicionais e a emergência de uma comunidade de pesquisa (HECHT, 2017).

Um currículo interdisciplinar e aberto aos interesses emergentes, um educador tutor e vários educadores especialistas, grupos sociais e de estudo multietários, cursos eletivos (propostos por professores ou por estudantes) e centros de estudo (ateliê de artes, de marcenaria, de ciências, de música, biblioteca, espaços onde os estudantes podem ter experiências individuais), formaram a estrutura da escola. Nelas, as atividades desenvolvidas fora da sala de aula são ainda mais importantes.

O propósito da escola democrática é desenvolver nas crianças o poder de escolher e de criar a realidade em que elas desejam viver, bem como a habilidade de verem a realidade de hoje com multipropósito e multifacetada. Essa escola enfatiza o respeito pela individualidade da criança, a participação dos alunos na elaboração de todas as decisões sobre a vida em comunidade e o respeito que eles têm de observar em relação a essas regras para que adquiram o sentido de responsabilidade, sendo a gestão democrática fundamento efetivo da estrutura escolar, composta por assembleias semanais (o legislativo), pelos diversos comitês escolares (o executivo) e pelos comitês de mediação, o disciplinar e o de recursos (o judiciário).

São escolas formais e experiências de educação não formal que buscam a construção de comunidades democráticas a partir da gestão administrativa, pedagógica e curricular por educadores, estudantes e, em alguns casos, pelas famílias dos estudantes.

A partir de 1990, iniciou-se o processo de internacionalização do movimento das Escolas Democráticas, sendo sua principal característica — muito embora desenvolvendo experiências muito diversas entre as escolas que integram esse movimento — a pluralidade, mas se reconhecendo dentro de um campo de militância comum, a partir do qual trocam experiências, defendendo ainda que as políticas públicas devem sustentar e promover a

pluralidade de contextos, visões e práticas. Assim sendo, pelo diálogo sobre os problemas vividos por educadores em outras escolas democráticas, o *aprendizado pluralista* é uma teoria centrada na singularidade humana (HECHT, 2017).

De acordo com Hecht (2017), no Brasil o movimento pela educação democrática encontra-se com outras tradições “rebeldes” ou progressistas: a educação popular inspirada por Paulo Freire; a educação política que corre entre os militantes e a educação libertária ou anarquista, que se caracteriza por abordar uma questão pedagógica diante de uma perspectiva baseada na liberdade e igualdade, eliminando as relações autoritárias presentes na educação tradicional. Escolas particulares e privadas vêm consolidando experiências e organizando uma rede nacional para trocar experiências e sustentar um debate com as políticas públicas.

Em 2015 esse movimento organizou no Brasil a 15ª Conferência Internacional de Educação Democrática. Em 2016, movimentos juvenis ocuparam escolas públicas em diferentes estados brasileiros; entre as suas inúmeras reivindicações, eles convergem na aspiração por mais democracia nas escolas.

Sobre esse exercício da liberdade como prática educativa, Adorno (1991 *apud* SINGER, 1995, p. 65) compreende como a “formação de cidadãos livres, dotados de autonomia de vontade, capazes de orientar seu comportamento vivendo a experiência da liberdade individual, podendo conhecer e participar do mundo das liberdades públicas”. Essa proposta educativa de transformação da realidade opõe-se às várias formas de ditadura e a qualquer autoritarismo, sob uma *utopia política da modernidade*.

Com base nas reflexões de Hecht (2017), compreendemos que a convicção em promover uma educação emancipadora para todos nasce ao mesmo tempo que nasce a suspeita de que talvez esse seja um desejo que não possa ser realizado. O centro da controvérsia é o tema da desigualdade social como elemento a ser superado por meio da instrução dos pobres pelos homens da cultura.

A educação democrática forma pessoas que questionam, que querem participar das decisões e escolha das regras que regem a sociedade, e se permitem pensar diferente. Entretanto, ainda não se tornou um projeto generalizado, pois que a sociedade moderna é profundamente escolarizada e forma indivíduos submissos, dependentes e inseguros.

Realizar tal espaço de autonomia, Adorno (1991) afirma só ser possível se as poucas pessoas que são a seu favor trabalharem energeticamente para fazer da educação uma ação pela contradição e pela resistência, mediante a crítica imanente. É uma luta constante contra o mecanismo de imaturidade que impera modernamente.

Segundo o autor, o desejo de transformação profunda em qualquer campo é imediatamente exposto à força do *status quo* e parece condenado à impotência. Qualquer um que possua esse desejo precisa converter sua impotência em fator de mudança.

Toda escola democrática enfrenta a ideia de pais e professores de que, sem aulas obrigatórias, o sistema educativo desmorona e que assim as crianças não aprendem nada. Esse modelo de educação democrática tem sido alvo de muitos questionamentos por inúmeras correntes.¹¹ Afinal, o discurso das escolas democráticas volta-se ao pensamento básico que a verdadeira aprendizagem é aquela que os homens buscam espontaneamente.

Retomando o questionamento: “Pode ser a educação o lugar da emancipação?”. Pode, até os educadores das escolas democráticas afirmarem que sim, todavia, o movimento que vemos emergir das experiências trazidas neste estudo não nos permite confiar total responsabilidade somente por esse processo. Assim, concluímos que a educação é uma jornada permanente e infinita na direção do conhecimento e do desconhecido.

Para tanto, o capítulo a seguir fará um exercício etnográfico de conhecimento vivencial de iniciativas de resistência e renovação, na quais localizamos as escolas enfocadas nesta pesquisa, como unidades de análise empírica. O desafio está posto, vamos a ele!

¹¹ Uma crítica simplista comumente dirigida à escola democrática, assinala uma suposta incapacidade de preparar a criança para as dificuldades da vida, deixando-a fazer o que bem entende. Essa é uma simplificação que não encontra respaldo nas formulações. Ou seja, a articulação complexa entre liberdade e responsabilidade chega por vezes a parecer ainda mais rigorosa do que o modelo de educação dominante.

4 AS ESCOLAS COMO ESPAÇOS DE “TRANS-FORMAÇÃO” COLETIVA: ANÁLISE E DISCUSSÃO

*“O essencial é saber ver,
mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),
isso exige um estudo profundo,
uma aprendizagem de desaprender.*

*Eu prefiro despir-me do que aprendi,
eu procuro esquecer-me do modo de lembrar que me
ensinaram
e raspar a tinta com que me embotaram os sentidos,
desembrulhar-me e ser eu”*

Alberto Caeiro

O presente capítulo tem como objetivo analisar as práticas desenvolvidas para a efetivação de uma educação democrática, a partir da apresentação de escolas reconhecidas por realizarem tal princípio pedagógico. Foram selecionadas escolas a partir do Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa do Projeto REEVO, que se constitui uma plataforma virtual para difusão, visibilidade, encontro e ação colaborativa de experiências educacionais pelo mundo. Nesse mapa encontram-se 777 experiências ao redor do mundo, sendo 99 delas no Brasil.

Por meio da imersão nas culturas escolares de três países diferentes em uma investigação de cunho etnográfico, compreendemos quais são as dimensões que ajudam a estruturar suas práticas educacionais inovadoras e como elas funcionam, tendo como base a observação do comportamento humano implicado nos acontecimentos com o contexto habitual onde ocorrem.

4.1 Percorso metodológico — uma viagem investigativa

O caminho desta pesquisa iniciou-se com questionamentos que emergiram na trajetória pessoal de aproximação da pesquisadora com diferentes componentes do Movimento Brasileiro de Renovação Educacional (BARREIRA, 2016) e com propostas de inovações pedagógicas no sentido de uma educação integral, livre e democrática. Fino (2008, p. 3) afirma que “as inovações pedagógicas têm que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas

pedagógicas, e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais”.

A reflexão crítica sobre o modelo educacional e o contato com novas práticas relacionadas a temas, como participação, protagonismo e autonomia dos estudantes, suscitaram o interesse em realizar um projeto de pesquisa empírica relacionando-as à perspectiva da defesa dos direitos da criança e do adolescente e à qualidade da educação que lhes é oferecida. Durante o segundo semestre de 2017, começou-se a esboçar o desenho das ideias gerais sobre o referido projeto. Concomitantemente a este processo, surgiu a oportunidade de uma viagem à Europa, possibilitando assim a experiência de conhecer a realidade de escolas e movimentos de outros países na área da inovação educacional.

Por meio de contato feito com o argentino German Doin,¹² coordenador do Projeto REEVO — plataforma virtual já citada anteriormente neste trabalho —, tivemos acesso a uma lista de escolas que estariam abertas para receber-me e contribuir com esse aprendizado, por meio da vivência *in loco*. Assim, em meados de setembro de 2017, iniciou-se o planejamento da viagem com a escolha das escolas a partir do Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa (Mapa REEVO), tendo em vista a possibilidade de visita a pelo menos uma instituição em cada país da rota prevista. Iniciou-se o roteiro investigativo em 11 de dezembro de 2017 pela França, durante 15 dias; depois Espanha, por 18 dias e então Portugal, por 23 dias, totalizando os quase 60 dias da experiência de estudo, seguindo a intenção de uma pesquisa de ordem etnográfica, afim de se observarem as relações e práticas realizadas com as crianças e adolescentes, cujos cenários foram diferentes nas escolas que se baseiam nos princípios da educação democrática.

Cunha (2010) suscita significativa colaboração em relação às características para a pesquisa no âmbito da sociologia da educação e da infância. Para a autora, as tendências atuais reivindicam o lugar do sujeito nas suas investigações, tornando como objeto de pesquisa todas as interações contidas no espaço institucional, ou seja, faz parte de um novo campo de preocupações contemporâneas da área privilegiar a etnografia escolar e estudos de casos, entre outros.

¹² Diretor do filme “Educação Proibida” (2012): documentário que se propõe a questionar as lógicas da escolarização moderna e a forma de entender a educação, mostrando diferentes experiências educativas que evidenciam a necessidade de um novo modelo educativo.

Os aspectos epistemológicos da etnografia demonstram que ela é capaz de trazer contribuições importantes ao campo da pesquisa qualitativa por preocupar-se com uma análise dialética da cultura, revelando relações do sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as interações humanas (MATTOS; CASTRO, 2011). Assim, compreendemos como atores sociais os membros da escola — estudantes, professores e gestores, entre outros — e as relações estabelecidas dentro da sua dinâmica específica como participantes ativos na criação e significado das interações ocorridas no interior das escolas. Na interpretação que adotamos da cultura escolar, mantivemos a atenção ao interesse dos atores sociais na escolha de determinada forma de comportamento e qual o significado dessa escolha.

Segundo Erickson (1986 *apud* MATTOS; CASTRO, 2011, p. 56), existe a preocupação de “ênfatar-se o significado da interação como um todo, a relação entre a cena imediata da interação social de um grupo e o significado do fato social ocorrido em grandes contextos culturais, por exemplo, cultura da sala de aula, da escola, das escolas em geral”.

A abordagem etnográfica para a pesquisa científica também é conhecida como observação participante, pois compreende o estudo pela observação direta de um grupo de pessoas ou unidade social representativa para o estudo, nesse caso, a escola. Tal processo é preminentemente guiado pelo senso questionador do pesquisador e, desse modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não seguem padrões rígidos ou predeterminados, mas, sim, o sentido que o pesquisador desenvolve a partir da realidade do trabalho de campo. Assim, em termos metodológicos, mantivemos a centralidade da observação e da conversa informal.

Durante a vivência em campo, que ocorreu no período de dezembro de 2017 a fevereiro de 2018, os dados recolhidos para o diário de pesquisa foram provenientes de fontes diversas, como as observações apreendidas convivendo com os educadores e educandos, como também por meio de entrevistas etnográficas, ou seja, conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, mas sempre registrados os elementos importantes. Esse tipo de observação participante ativa foi adotado para conquistar a naturalidade e confiança do grupo com a participação da pesquisadora em todas as atividades como membra, mas mantendo certa distância quanto ao objetivo do estudo.

O método de pesquisa etnográfico, o qual utilizamos para estudar culturas escolares, particulariza-se pelo trabalho de campo, pela observação participante e pela reflexividade. A pesquisa de campo deste trabalho transcorreu ao longo de três etapas de incursões:

QUADRO 1 — Etapas do trabalho de campo

País	Escola	Período em campo
França	Escola Nikola Tesla	12 a 16 de dezembro de 2017
Espanha	Escola Ca l'Aulet	4 a 10 de janeiro de 2018
Portugal	Escola da Ponte	6 de fevereiro de 2018

Fonte: a autora (2018).

Na primeira etapa, inseri-me na vivência de imersão no cenário da *Escola Nikola Tesla* (dezembro/2017), que é pioneira em educação democrática, na cidade de Lyon (França). Num segundo momento, estive na Espanha, no cenário da *Escola Ca l'Aulet* (janeiro/2018) com os fundadores da Rede de Educação Livre da Espanha e, na terceira etapa, em Portugal, realizei uma visita — no período de um dia, tempo limitado pela instituição — no cenário da *Escola da Ponte* (fevereiro/2018).

As escolas foram escolhidas por serem as experiências que estão há mais tempo em funcionamento em seus respectivos países, possibilitando a interlocução com mais de 40 educadores vanguardistas na área de inovação escolar. Tal escolha esteve motivada a encontrar algo que pudesse fornecer referência para levar ao Brasil sobre o processo de renovação e qualificação da educação convencional.

Tendo como fonte primária o diário de pesquisa, que serviu de base para o registro das ações e práticas de estímulo à liberdade e participação dos estudantes, obteve-se um importante instrumento para a compreensão e interpretação dos diálogos intersubjetivos existentes nos processos de inovação. Sobre isso, Oliveira (2006) traz importante contribuição:

[...] os dados contados no diário e nas cadernetas de campo ganham em inteligibilidades sempre que rememorados pelo pesquisador; o que equivale a dizer que a memória constitui provavelmente o elemento mais rico na redação de um texto, contendo ela mesma uma massa de dados cuja significação é melhor alcançável quando o pesquisador traz de volta o passado tornando-o presente no ato de escrever (OLIVEIRA, 2006, p. 34).

Ainda sobre o percurso empreendido nessa viagem de característica etnográfica, nos ancoramos também em Oliveira (2006), quando ele aborda a “produção do conhecimento do antropólogo” e a faz a partir de três etapas importantes: “olhar, ouvir e escrever”. Essas etapas conduziram o processo metodológico de captura da realidade e de suas filigranas durante o período de viagem. Ainda segundo o autor, “Se o olhar e o ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, o escrever passa a ser parte quase indissociável, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar” (OLIVEIRA, 2006, p. 33).

4.2 Territórios de análise: escolas pelo mundo

O exercício de lançar um olhar etnográfico sobre a cultura escolar implicou observar as especificidades quanto à sua estrutura e eleger categorias descritivas que revelassem as representações da dinâmica pedagógica de cada instituição. Nesta seção trazemos a apresentação das três escolas visitadas a partir das características que as estruturam, ao mesmo tempo que representam suas semelhanças, como unidades de análise.

Optamos pela definição dos elementos invariantes das escolas do modelo tradicional: a divisão de tempo, a organização do espaço e as relações didáticas — estrutura organizacional, metodologia de aprendizagem, currículo, seriação, avaliação.

4.2.1 A “École Nikola Tesla”, na cidade de Lyon (França)

Localizada na região leste da França, a primeira escola democrática da cidade de Lyon, Escola Nikola Tesla, traz uma proposta de completa liberdade, onde todos são livres para usar seu tempo de acordo com seus interesses e objetivos. Colocando a satisfação e a felicidade no centro da sua pedagogia, é uma instituição que atende cerca de 35 estudantes dos 6 aos 18 anos e faz parte da European Democratic Education Community¹³ (EUDEC), que tem como objetivo transformar escolas em comunidades democráticas de aprendizagem.

A estrutura básica não se beneficia de nenhum subsídio estatal, e por isso são pagas mensalidades para cobrirem as despesas. Afim de promover um misto social e tornar a escola acessível, leva-se em conta a situação familiar em uma escala sobre a renda líquida dos pais e o número de pessoas de cada casa. Os alunos podem entrar na escola em qualquer época do ano, desde que haja espaço disponível.

O horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h30 às 17h30, e esse período de permanência é flexível, porém sendo obrigatória a presença mínima de 5 horas por dia. Quanto à **divisão de tempo**, na escola cada um decide a duração das suas atividades voluntariamente, em uma comunidade autogerida e estimulante com o objetivo de proporcionar às crianças e adolescentes um ambiente para que eles possam desenvolver qualidades de responsabilidade, independência e confiança. Quando as crianças chegam à escola, assinam a folha de presença, guardam seus pertences e então realizam uma atividade de acordo com as regras de funcionamento, a qual pode durar o tempo que for necessário, mediante

¹³ Comunidade Europeia de Educação Democrática.

interesse e envolvimento na conclusão do objetivo pretendido. Em relação às regras de funcionamento da escola, importante detalhar que estão organizadas num Estatuto que estabelece os direitos e deveres dos estudantes e o compromisso dos demais membros da comunidade educativa. Esse estatuto é construído coletivamente pelo Conselho Escolar no qual estudantes e educadores têm igual direito de participação e de voto.

Na **organização do espaço** físico, que possui cozinha, refeitório e amplas salas organizadas de acordo com os tipos de materiais disponíveis em cada uma delas, a circulação e ocupação do ambiente é espontânea, observando as regras do Estatuto. Não há divisão específica de salas por idade ou séries, mas, sim, uma organização mista baseada na troca entre as diferentes idades e experiências de acordo com a proposta pedagógica.

A **estrutura organizacional** conta com a própria dinâmica democrática coordenada pelo presidente da comunidade educativa, o qual garante a organização e coordenação dos espaços de decisão coletiva, onde é obrigatória a participação de todos, tanto educandos quanto educadores, que são o *Conselho Escolar* e o *Conselho de Justiça*.

O Conselho Escolar, que acontece uma vez por semana, tem a função de dar voz a cada um para apresentar propostas, votar as decisões sobre participação, liberdade de expressão, normas de convivência ou o uso de materiais e o orçamento dedicado a atividades, por exemplo.

Já o Conselho de Justiça determina sobre todas as divergências e conflitos, com a participação ativa dos membros da escola nas situações de descumprimento das regras do Estatuto. Todos podem apresentar uma reclamação contra outro membro, sejam crianças ou adultos (que são frequentemente tratados com mais firmeza, pois devem dar o exemplo), afim de resolverem os conflitos de forma estruturada, justa e acompanhada. Esse grupo acontece todos os dias, exceto às quartas-feiras.

Como **diretriz pedagógica** que incentiva o desenvolvimento autônomo, o estímulo dado às crianças e aos adolescentes, idealiza-se uma *meta pessoal* de acordo com seus desejos e ambições, podendo estabelecer um ou mais objetivos, como, por exemplo, passar no teste para entrar na universidade, aprender a ler, saber tocar violão, tornar-se um bombeiro. Para isso, o aluno escolhe um educador que será seu mentor para atingir esse objetivo e determinam juntos a frequência de suas reuniões, com o objetivo de fazê-lo progredir.

O papel do educador/mentor é de orientar o estudante na direção certa com fontes relevantes, ponderando questões e motivando-o a alcançar seu objetivo. Os membros da equipe de educadores têm um papel essencial, porque são os responsáveis pela sustentabilidade da escola, pelo bom funcionamento de seus princípios democráticos e pelo cumprimento das regras de procedimento. Eles garantem a segurança dos educandos e promovem um clima de respeito

mútuo. Muito embora pratiquem a não intervenção, oferecem atividades optativas a fim de levar as crianças para o mundo exterior e fazê-las descobrir coisas que poderiam não ter feito.

Dentre as atividades optativas, as crianças e os adolescentes podem escolher criar ou participar de um *clube*, que acontece quando um grupo se reúne para praticarem juntos uma atividade de que gostem e têm o direito de reservar um espaço para tal atividade, desde que criem uma carta constitutiva definido as regras de bom funcionamento que cada membro do clube terá que respeitar. Eles também podem elaborar um *projeto* sobre qualquer proposta que lhes vier à imaginação quando um grupo interessa alcançar um objetivo comum. O líder do projeto preenche uma ficha onde ele descreve o objetivo que desejam alcançar e quando querem alcançá-lo e assim, uma vez por semana, a equipe de mentores responde às perguntas e fornece instruções para o grupo prosseguir. Propõe um *passeio* qualquer membro da escola que tenha uma ideia específica ou ainda se pode organizar uma *oficina* a ser realizada por um amigo, por um pai ou uma pessoa de confiança e experiente no assunto escolhido, sob a condição de que o tema da oficina tenha sido anunciado no Conselho Escolar anteriormente.

FIGURA 1 — Oficina de Recortes



Fonte: a autora (2018).

FIGURA 2 — Atividade com cartões



Fonte: a autora (2018).

FIGURA 3 — Clube de Filmes



Fonte: a autora (2018).

FIGURA 4 — Oficina de Receita Culinária

Fonte: a autora (2018).

FIGURA 5 — Parede de registro das atividades realizadas

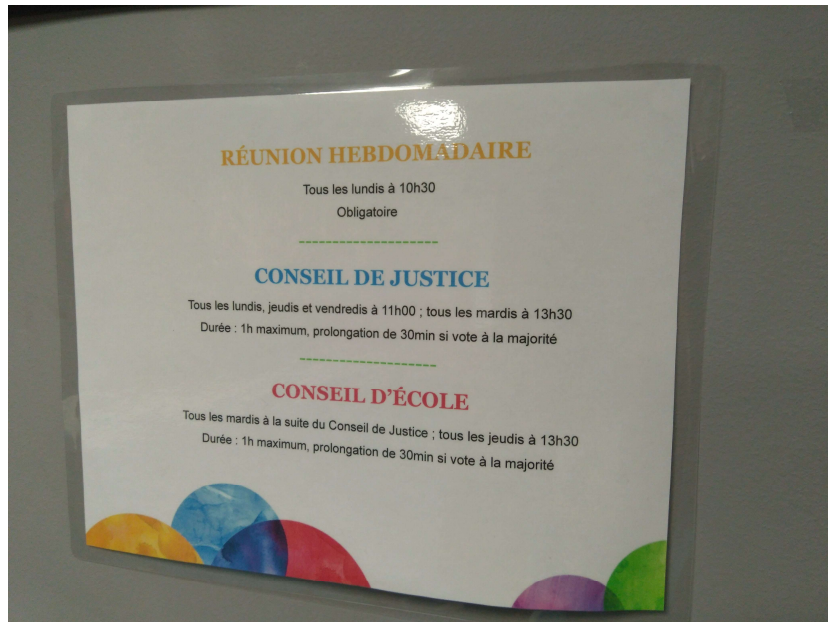
Fonte: a autora (2018).

FIGURA 6 — Calendário Coletivo



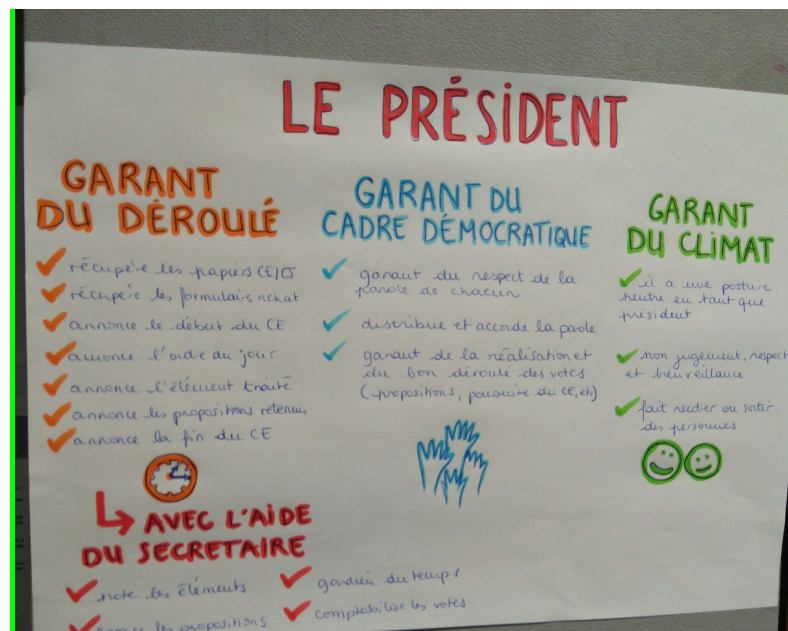
Fonte: a autora (2018).

FIGURA 7 — Agenda de reuniões



Fonte: a autora (2018).

FIGURA 8 — Deveres do presidente da reunião de Conselho Escolar



Fonte: a autora (2018).

Todo dia é diferente numa escola democrática, as atividades escolhidas transcorrem entre navegar na internet, desenhar, ler, fazer quebra-cabeças, jogar jogos de tabuleiro, fazer matemática, praticar um instrumento musical e assim por diante. Todo dia é uma oportunidade para uma nova experiência em que a imaginação e o interesse da criança são os únicos condutores.

As avaliações pedagógicas ocorrem por meio da observação dos conhecimentos e competências adquiridas no decorrer das atividades e propostas criadas pelos próprios alunos. Ao final de cada dia, os educadores realizam o registro sistêmico em uma plataforma digital criada pela EUDEC, a fim de legitimar a avaliação das aprendizagens, de acordo com os princípios orientadores do currículo nacional francês.

Segundo a visão do fundador da escola, Florent Berthet, a educação funciona melhor em um contexto de cooperação e autonomia, e não em um contexto de competição e restrições. Assim, em vez de ter controles, anotações e trabalhos de casa, a Escola Nikola Tesla oferece aos estudantes oportunidades ilimitadas de aprender de maneira autodeterminada, em um ambiente tranquilizador e positivo, que exige criatividade e o desejo de aprender.

4.2.2 A “Escuela Ca L’aulet”, em Barcelona (Espanha)

Na língua catalã, a expressão: “Ca l’Aulet” é traduzida por: “A Casa do Bosque”. Uma escola localizada em meio à natureza na região litorânea de Barcelona, Espanha. É reconhecida como um centro de desenvolvimento de educação viva¹⁴ e de respeito à natureza, que promove atividades e experiências de conhecimento, de respeito pela biodiversidade e para com o meio ambiente.

A escola é uma associação aberta à incorporação de qualquer pessoa que esteja de acordo com os princípios e práticas desenvolvidas, recebendo atualmente 120 crianças entre os 2 e 15 anos de idade. Acolhe cerca de 80 famílias e educadores membros da Associação CAIEV (Centro de Apoio e Investigação da Educação Viva), que nasceu em 2011 a partir da participação na Red de Educación Libre de España (XELL), baseada nas investigações sobre educação viva, reunindo e combinando as referências práticas que respeitam as necessidades das crianças em seu desenvolvimento psicopedagógico.

Na **organização do espaço**, os grupos são divididos por idade e fase de desenvolvimento: infantil, até os 3 anos; iniciação, até os 5 anos; três grupos de primário, divididos da seguinte forma: 1º grupo: 6 e 7 anos, 2º grupo: 8 a 10 e 3º grupo: 11 a 13 anos, e ainda o secundário, com os de 14 e 15 anos. O espaço físico dispõe de estruturas interiores e exteriores disponíveis para atividades educativas e experiências de conhecimento, oferecendo recursos e materiais concretos para facilitar a aprendizagem autônoma das áreas curriculares das ciências da natureza, da linguagem e literatura, das ciências sociais, da matemática, da educação emocional, etc. Alguns dos espaços atuais são uma sala de psicomotricidade, uma de jogos e materiais de lógica matemática, uma de linguagens e comunicação, uma de tecnologia e robótica, uma de expressão artística e corporal, uma de música, uma de ciências da natureza, um espaço para atividades esportivas e um horto ecológico. Os espaços são partilhados entre todos a partir de uma agenda feita de acordo com os projetos escolhidos e desenvolvidos pelas próprias crianças.

O horário de permanência na escola é das 8h30 às 14 horas, e a agenda semanal de cada grupo é organizada de acordo com a **divisão de tempo** das sessões de atividades, em períodos de uma hora e meia, levando-se em conta que cada espaço da escola seja ocupado no

¹⁴ Educação Viva é uma proposta pedagógica que tem como objetivo acompanhar o crescimento das crianças e adolescentes para que se desenvolvam de forma integral e equilibrada em todas as suas dimensões: cognitiva, emocional, intelectual, física, social e cultural. No Brasil utilizamos a denominação de Educação Integral para essa perspectiva.

mínimo uma vez por semana pelos grupos e ao menos duas vezes por semana para o espaço de jogos e materiais de lógica matemática, assim como o de linguagem e comunicação.

A **estrutura organizacional** da associação possui o princípio padrão de uma organização de tal caráter, havendo um presidente, que é também o diretor pedagógico da escola. A equipe pedagógica conta com a presença de profissionais da área de educação e psicologia que assessoram educadores e familiares na aprendizagem dos valores e práticas educativas, de maneira a favorecer a participação e a corresponsabilidade pela educação das crianças. As decisões sobre a organização da escola são realizadas em assembleias periódicas onde todos os membros da comunidade educativa participam, tanto as crianças quanto os responsáveis pela educação, como pais e educadores, partilhando uma diretriz democrática e colaborativa.

Diariamente as crianças, ao chegarem, guardam seus pertences, retiram os sapatos e adentram a sala correspondente ao seu grupo etário. Iniciam todos em círculo, com o educador a facilitar um exercício de silêncio e conexão com as próprias emoções, seguindo para um momento de partilha onde sempre uma das crianças faz a mediação do círculo dando voz a quem manifesta o desejo de se expressar sobre o que estão sentindo e o que esperam do dia, ou algum outro assunto que queiram. É permanente o acordo que estabelece o espaço de fala e escuta entre todos, sendo de suma importância a atenção e cuidado dos educadores para mediar as situações de conflito, por vezes pelo diálogo restrito com os envolvidos, e outras vezes mobilizando toda a turma para pensar estratégias de soluções inclusivas. Para acompanhar as necessidades de proximidade e do respeito aos processos individuais de cada criança, há sempre nas salas a proporção do número de cinco crianças para cada educador.

Os grupos possuem dinâmicas particulares cumprindo a agenda do dia, que segue o planejamento semanal por meio das sessões de atividades que favorecem o desenvolvimento de alunos capazes de aprender por si mesmos e encontrar soluções inovadoras em um mundo complexo e em mudança, alunos sensíveis e responsáveis pelas necessidades sociais e ambientais, capazes de administrar suas emoções com maturidade e autoestima saudável, ligadas à sua essência vital.

Com isto, a escola tem como **diretriz pedagógica** o desenvolvimento de uma educação viva, fundamentada na aprendizagem significativa, como o resultado de vivências experienciais, recorrendo à manipulação de materiais em ambientes preparados que facilitem a exploração e a atividade autônoma. Cada grupo planeja mensalmente um objetivo a ser realizado a partir de um desejo coletivo, assim os educadores fazem a mediação e, casualmente, quando há propostas muito distintas, cria-se mais de um projeto por turma.

Como avaliação pedagógica, realizam o processo de *autoavaliação* tanto dos estudantes quanto dos educadores, caracterizado por uma forma contínua e sistemática de regulação e autorregulação das aprendizagens, da ação pedagógica, da reflexão sobre os resultados escolares e do funcionamento em geral da escola, não havendo assim nenhum outro tipo de avaliação disciplinar ou curricular.

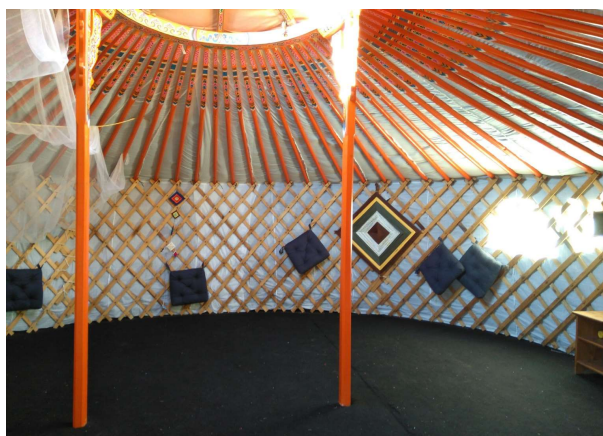
Segundo o diretor Jordi Mateu, cada criança é diferente e única, por isso a atitude educativa deve respeitar os interesses e ritmos de cada uma, não impor valores ou estruturas de pensamento e também facilitar para que todas as crianças atinjam as competências culturais básicas e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

FIGURA 9 — Terreno da escola Ca l'Aulet com as salas exteriores



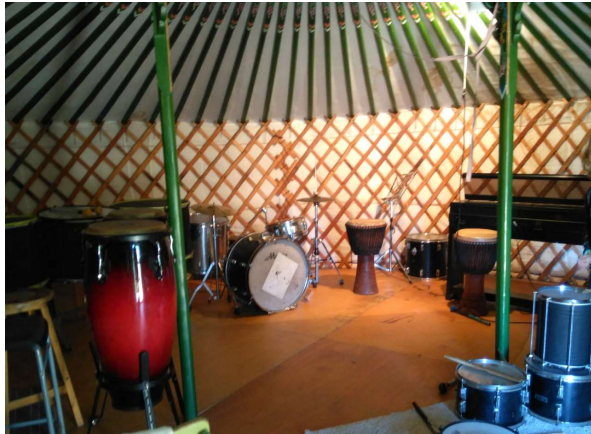
Fonte: a autora (2018).

FIGURA 10 — Interior de salas com modelo de “Yurta”



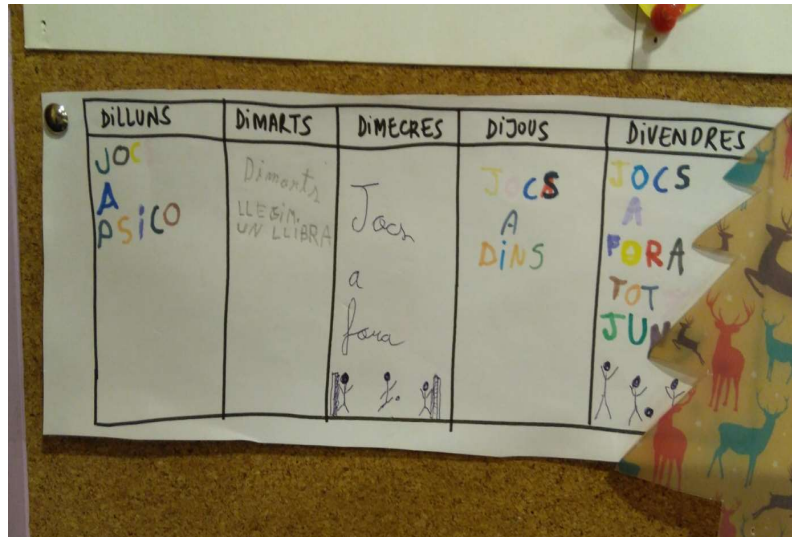
Fonte: a autora (2018).

FIGURA 11 — Interior de salas com modelo de “Yurta”



Fonte: a autora (2018).

FIGURA 12 — Agenda Semanal Grupo 8 a 10 anos



Fonte: a autora (2018).

4.2.3. A “Escola da Ponte” em Braga (Portugal)

A Escola Básica da Ponte situa-se em Vila das Aves, Conselho de Braga, norte de Portugal. É uma escola municipal pública, que tem destaque internacional por trabalhar inteiramente na gestão democrática, tornando-se exemplo para pesquisas e estudos da área. Desde 1970 o fundador e educador José Pacheco desenvolveu uma proposta de aprendizagem libertária e inclusiva, a partir da ideia construtivista¹⁵ que estimula a igualdade e uma proposta pedagógica na qual o aluno é o centro do aprendizado.

¹⁵ A pedagogia de ensino construtivista, inspirada na obra de Jean Piaget (1896–1930), entende que o aprendizado se dá em conjunto entre professor e aluno, ou seja, o professor é um mediador do conhecimento que os alunos já

Atende cerca de 200 alunos de 5 a 16 anos, de diferentes origens sociais. Em funcionamento no período integral, exigido pelo Ministério da Educação português, das 8h às 16h, a gestão tem a filosofia de **divisão do tempo** baseada na liberdade, responsabilidade e solidariedade, onde os alunos organizam seus horários com progressiva autonomia, mediados por um educador tutor, respeitando as normas do Regulamento Interno,¹⁶ convivendo e aprendendo nos mesmos espaços, sem divisão por idade, mas, sim, de acordo com os Núcleos de Projeto:¹⁷ iniciação, consolidação e aprofundamento.

A **organização do espaço** conta com instalações similares a um prédio escolar habitual, com secretaria, auditório, refeitório, sala dos professores, quadra de esportes e área recreativa, entretanto não existem salas de aula no sentido tradicional, mas espaços de trabalho, onde são disponibilizados diversos recursos, como livros, dicionários, gramáticas, internet, vídeos e outras várias fontes de conhecimento. Os grupos estão divididos nos Núcleos de Projeto, de acordo com sua fase de desenvolvimento de competências.

A **estrutura organizacional** está pautada numa lógica de trabalho horizontal, organizada de acordo com as regras definidas do Regulamento Interno, de forma a garantir a coerência e a qualidade dos percursos de aprendizagem dos alunos à luz do objetivo do Projeto Pedagógico. Os órgãos da escola são constituídos numa proposta de afirmação e consolidação do Projeto Pedagógico, dispõem do *Conselho de Gestão*, que é responsável pela definição das grandes linhas orientadoras da atividade da escola, sendo constituído por diversos representantes da comunidade escolar, entre educadores, associação de pais, a secretaria de educação e um representante da comunidade local.

No início de cada ano letivo, alunos e educadores organizam-se em *Grupos de Responsabilidades* preservando a paridade de gêneros e a presença de alunos de todos os anos. Os grupos de responsabilidade asseguram uma gestão dos espaços de trabalho e das diferentes formas de atuação dos alunos. Percebe-se que essa disposição e organização escolar põe em prática uma filosofia inclusiva e cooperativa em que todos podemos aprender uns com os outros.

Os alunos, por meio dos dispositivos de intervenção direta, são responsabilmente envolvidos na gestão das instalações e dos recursos materiais disponíveis, tomando decisões

têm em busca de novos conhecimentos criando condições para que o aluno vivencie situações e atividades interativas, nas quais ele próprio vai construir os saberes.

¹⁶ O Regulamento Interno da Escola estabelece a estrutura organizacional, direitos e deveres a cada um dos membros da comunidade escolar.

¹⁷ Os Núcleos de Projeto são a primeira instância de organização pedagógica do trabalho de alunos e educadores, na qual, em cada etapa, se consolida o desenvolvimento de competências, de acordo com o perfil definido pelo Regulamento Interno.

com impacto na organização e no desenvolvimento das atividades por meio da *assembleia de escola*, que se reúne semanalmente e é dirigida por uma *mesa*, eleita anualmente pelos estudantes. É nesse espaço que os próprios alunos estabelecem os mecanismos para lidar com aqueles que se recusam a obedecer às regras (direitos e deveres). Assim, são os alunos que refletem acerca dos problemas que, por ventura, aconteçam na escola, de modo que estabeleçam um *tribunal* para auxiliar o aluno desobediente a refletir sobre as regras que desrespeitou. Esse exercício de cidadania proporciona e garante a participação democrática de todos os alunos na tomada de decisões, fazendo com que aprendam a viver em sociedade, ao mesmo tempo que a estrutura administrativa da escola funcione.

A **diretriz pedagógica** está organizada numa lógica de *projeto* e de *equipe*, estruturando-se a partir das interações entre os estudantes e educadores, tendo como intencionalidade a participação efetiva destes em conjunto com os educadores no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação. Cada temática ou saber é trabalhado por um grupo de professores. Quanto às temáticas a serem estudadas, cada aluno define suas áreas de interesse e desenvolve o itinerário de seu aprendizado, por meio de projetos de pesquisa individuais e em grupo, consoante interesses comuns.

O trabalho do aluno é supervisionado permanentemente por um educador, ao qual é atribuída a função de tutor do aluno. A singularidade do percurso educativo de cada aluno supõe a apropriação individual (subjéctiva) do currículo, tutelada e avaliada pelos educadores. Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver. O currículo nacional português é o referencial de aprendizagens e realização pessoal do Projeto Pedagógico da Escola, estando articulado em seis dimensões fundamentais: linguística, lógica-matemática, ciências biológicas, artística, pessoal e social.

Uma vez que os alunos trabalham em autonomia a partir dos *planos individuais de trabalho*, que podem ser quinzenais ou diários, eles se autoavaliam e, quando consideram que dominam o assunto em estudo, escrevem o nome, o assunto trabalhado e a data num papel que se encontra em todos os espaços com o título “Já sei”. Depois, um dos professores desloca-se até o aluno e faz uma avaliação, que pode ser escrita ou oral e escrita. A partir de então, esse ponto é ocasionalmente reavaliado, de forma a garantir que realmente se encontra consolidado. Todo o percurso de aprendizagem do aluno é registrado pelo educador e consta num documento sobre o processo individual do aluno.

A equipe docente é constituída por educadores de infância, psicóloga e professores do ensino fundamental. Os pais e responsáveis, à semelhança dos seus filhos e dos educadores,

estão também fortemente envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos e na direção da escola. Nesse contexto, toda a comunidade educativa desenvolve um sentido próprio na qualidade da educação por intermédio de uma organização que promove valores de autonomia, corresponsabilidade, liberdade responsável e cidadania, eliminando as relações autoritárias presentes no modelo educacional tradicional.

FIGURA 13 — Sala Escola da Ponte



Fonte: Escola da Ponte (2014).

FIGURA 14 — Quadro com a organização dos Grupos de responsabilidade

Grupos de responsabilidade				
Entrega dos materiais	Recolhimento dos materiais	Arrumação da sala	Calendário	Separação dos papéis
Luke Pedro V. Nathália	João Pedro Tiago Rafael Nina	Gabriel J. Gabriel P. Marina	Suzane Gabriel V.	António Victoria

Fonte: Escola da Ponte (2014)

FIGURA 15 — Prédio Escola da Ponte



Fonte: a autora (2018).

Dessa apresentação geral das escolas visitadas, reconhecemos os enfoques descritivos sobre os elementos estruturais, conforme sistematizado no quadro abaixo:

QUADRO 2 — Enfoque descritivo dos elementos estruturais

Elementos Estruturais	Escola Nikola Tesla	Escola Ca l'Aulet	Escola da Ponte
Divisão de Tempo	- Voluntariamente, de acordo com os interesses e objetivos dos alunos	- Agenda coletiva feita a partir dos projetos e objetivos do aluno - Sessões de atividade de uma hora e meia	- Integralmente organizado pelos estudantes, baseado nos seus itinerários individuais de aprendizagem
Organização do Espaço	- Salas amplas com diferentes recursos disponíveis	- Espaços interiores e exteriores com materiais para diferentes experiências de conhecimento	- Espaços de trabalho com diversos recursos pedagógicos e de pesquisa
Organização curricular / Sérição / Avaliação	- Áreas de conhecimento - Não há divisão de turmas - Educador-mentor - Registro de competências	- Áreas de conhecimento - Grupos por fase de desenvolvimento - Educador-mediador - Autoavaliação de competências	- Dimensões fundamentais de conhecimento - Grupos por etapa de desenvolvimento e núcleos de projeto - Educador-tutor - Avaliação oral e escrita do conjunto de aprendizados
Metodologia de Aprendizagem	- Objetivos e metas pessoais - Desenvolvimento de autonomia e atividades autogestionadas - Estímulo à troca entre diferentes idades	- Vivências experienciais - Aprendizagem autônoma - Oferta de recursos e materiais concretos - Desenvolvimento Integral	- Equipes e núcleos de projetos por áreas temáticas - Autonomia e Planos Individuais de Trabalho - Grupos de responsabilidade
Estrutura Organizacional	- Estatuto de direitos e deveres - Conselho Escolar - Conselho de Justiça	- Assembleias deliberativas com toda a comunidade educativa - Mediação de círculos	- Conselho de gestão - Assembleia da Escola - Tribunal

Fonte: a autora (2018).

Vemos, então, que as escolas visitadas se libertam de muitos conceitos da escola do modelo tradicional: a obrigação de seguir um programa predeterminado, o agrupamento por grupos etários, as notas, a hierarquia entre alunos e adultos, etc.

À primeira vista, pode não parecer fácil compreender uma escola democrática sem passar um tempo por lá, pois externamente há um senso comum sobre a liberdade, que se associa à desordem e à desestruturação. Entretanto, a estrutura na educação democrática está presente e desempenha um papel muito importante. A auto-organização dela é simplesmente menos visível do que a organização hierárquica das estruturas escolares convencionais. Suas características revelam por si sós a construção didática que executa o acesso e a efetivação do protagonismo e da autonomia no processo educativo de crianças e adolescentes.

Na próxima seção discutiremos as observações e falas apreendidas durante o trabalho de campo, buscando uma aproximação ao último objetivo específico traçado na metodologia: apontar as aprendizagens das escolas democráticas que têm potencial de contribuir para a qualificação da educação tradicional.

4.3 Compartilhando as “des-aprendizagens” colhidas na jornada

O exercício empreendido, a partir da escolha metodológica — discutido no capítulo introdutório — privilegiou a profundidade no conhecimento e compreensão sobre as práticas que caracterizam o espaço-tempo de aprendizagem das escolas que educam crianças livres na perspectiva da Educação Democrática, mais do que sua extensão. Portanto, o exercício proposto neste trabalho de Conclusão de Curso visa tão somente compartilhar as propostas das experiências visitadas, apresentando elementos que têm potencial de contribuir para a qualificação da educação de crianças e adolescentes, seja no Brasil ou em outro lugar do mundo.

Muito embora as escolas utilizem terminologias particulares em cada país, elas apresentam semelhanças pedagógicas, que podem inspirar e instigar educadores e escolas a buscarem a sua própria construção, levando-se em consideração o contexto e envolvendo a comunidade escolar na elaboração de uma proposta educacional guiada por um processo de constante ação-reflexão-ação. A atenção de todos os responsáveis pela ação educativa é a aprendizagem, tanto dos alunos quanto dos professores, funcionários, pais e comunidade educativa em geral. Todos são convocados a aprender novos conceitos, visões e métodos que aumentem a probabilidade de ter conhecimento.

Todavia, essa aprendizagem pressupõe uma disponibilidade à desaprendizagem. Fernando Pessoa, pela visão de Alberto Caeiro (1925, p. 50), sabia-o: “Trazemos a alma

vestida” de rotinas, de preconceitos, de senso comuns, de crenças e ilusões, e assim precisamos “desraspar a tinta com que nos embotaram os sentidos” para ver a realidade das pessoas, que são a escola. Para ouvir e escutar os pedidos silenciosos, para sentir os apelos inauditos e compreender os motivos das recusas e do não querer.

O que é aprender então, senão desaprender alguma coisa, deixar uma certeza ou condição que havia no mais íntimo de nós próprios? Aprender é, antes de mais nada, abandonar pseudocertezas, recusar as verdades aparentes, renunciar corajosamente o conformismo. É nesse sentido que, no título sobre o significado das ações e interações observadas no percurso metodológico, denominamos “des-aprendizagens”. Porque desaprender é de fato uma condição de mudança, e o que queremos é mudar de visão —sobre a função da escola, sobre a função do professor, sobre a condição de aluno. Mudar a forma de trabalhar e interagir no espaço escolar são ações que parecem ser essenciais para a garantia dos direitos fundamentais, do protagonismo e da autonomia no processo educativo. *“Nós somos diferentes, mas isso não significa que devemos ser separados por paredes”* (Estudante da Escola da Ponte).

Não existe uma fórmula pronta e mágica, mas, definitivamente, identificamos valores que são fundamentais para o desenvolvimento de práticas democráticas na educação. Distinguimo-los nas seguintes categorias: **participação, coletividade, diálogo empatia e autonomia.**

A preocupação em desenvolver a participação ativa dos estudantes promove a organização de um cotidiano escolar que coloca em prática momentos de debate, decisões coletivas, posições cooperativas e escolhas muito importantes para a integração dos grupos e utilização dos espaços, conforme relato de uma educadora:

Acreditamos que todos, independentemente da idade, podem tomar decisões responsáveis. É por isso que crianças e membros da equipe conduzem reuniões e têm direitos iguais de voto sobre as regras de vida da escola. Conflitos em potencial são resolvidos de maneira acompanhada. Através da discussão nesses encontros, as crianças praticam a fala de maneira articulada, convincente e respeitosa. Esta participação ativa mostra aos alunos como é gratificante fazer parte de uma comunidade e se sentir valorizado (Educadora da escola Nikola Tesla).

A intervenção educativa democrática como ação concreta contribui para a incorporação de valores participativos, visualizando a relação do estudante com o território escolar como um espaço de aprendizagem e de protagonismo. A vivência dessas interações, possibilidades de escolha e de responsabilidades são importantes para a socialização e articulação de temas e grupos, para desenvolver a construção participativa.

Confiança e responsabilidade são palavras-base da nossa escola. Confiamos que as crianças administrem seu tempo e tomem decisões. Eles se sentem realmente responsáveis por suas vidas. Eles também cultivam seu senso de responsabilidade para com a comunidade por meio de sua estrutura democrática (Educador da Escola da Ponte).

Recordamos que, conforme Singer (1995), a educação democrática tem as condições necessárias para que o estudante desenvolva o seu papel de definir, planejar, executar e avaliar projetos de seu interesse ou de interesse coletivo. Observamos que, na dinâmica das escolas, durante os seus projetos, os estudantes enfrentam desafios concretos, situações que exigem grande perseverança, fracassos e conflitos, e decisões que têm consequências para si e para o grupo. O trabalho contínuo com o senso de responsabilidade por meio da livre expressão se reflete nos mecanismos de resolução de conflitos e questões de convivência. Esses são os verdadeiros espaços de diálogo, escuta e mediação. “*Nós temos que nos solidarizar uns com os outros*” (sic) (Estudante da Escola Ca l'Aulet).

Valores, como a tolerância e a empatia, são importantes para que sejam propiciadas situações positivas na solução de problemas na escola, comunidade e na vida social mais ampla. Essa construção de uma participação solidária e íntegra vai ao encontro dos valores propagados por Neil Postman (1999) sobre a transformação da sociedade pela educação por meio da transformação da infância, ao tornar possíveis experiências que permitem à criança um desenvolvimento global e social.

Entendemos que o ato educativo se dá por meio de relações - com os outros, consigo mesmo, com materiais concretos, etc.; em ambientes descontraídos, nos quais a criança se sente protegida, ligada e amada (Educador da Escola Ca l' Aulet).

Os projetos pedagógicos das escolas visitadas têm em primeiro plano que as crianças possuam sua própria natureza e necessidades vitais, que devem ser respeitadas e cuidadas para poder crescerem com equilíbrio e bem-estar.

O debate social sobre educação se concentra no que supostamente precisa, isto é, fornecer mais nível acadêmico, mais horas deste ou daquele assunto, mais educação pública ou privada, mais religião ou mais ética. (...) Em vez disso, raramente começamos a partir do que a infância realmente precisa. Felizmente, sempre houveram pessoas, movimentos de renovação pedagógica e grupos humanos que levaram à prática experiências educacionais baseadas em uma visão ampla das crianças e da educação. A psicologia e as neurociências de hoje também nos fornecem uma base sólida sobre a importância de cuidar dessas necessidades da infância em face de qualquer objetivo político ou ideológico (Coordenador da Escola Ca l' Aulet).

Os objetivos principais durante as atividades parecem ser promover a colaboração entre os indivíduos e manter a diversificação do aprendizado. Os jogos usados no ambiente

escolar têm caráter lúdico e divertido, proporcionando ao aluno desenvolver aspectos sociais, cognitivos e afetivos. O jogo é social quando estimula o relacionamento entre os alunos durante as partidas, bem como os motiva ao cumprimento de regras e respeito ao adversário. A área afetiva acontece no respeito ao colega durante a partida, bem como no saber ganhar e perder, compreendendo que ganhar e perder são inerentes ao jogo, e isso não significa que o que ganha é melhor que aquele que perde. O lado cognitivo é desenvolvido pelo aluno pelo raciocínio, estratégia, comunicação, administração, inteligência emocional, concentração, negociação e reflexão, entre outros. Conforme relato do educador, *“Através do brincar, as crianças aprendem a se referir ao mundo adulto. Eles aprendem a se concentrar, imaginar e se comunicar. Através do jogo, eles desenvolvem gostos e habilidades”* (Educador da Escola Nikola Tesla).

A construção das escolas é permanente, resultado de trajetórias institucionais progressivas ao longo dos anos, adotando sempre uma metodologia democrática onde cada aluno é único em seu aprendizado: *“Protagonismo é acreditar que a criança é capaz de ser construtora da história dela”* (Educador da Escola Nikola Tesla). Quando damos voz a uma criança, ela reconhece sua potência de agir e transformar o mundo e, para os educadores dessas escolas, é dever estimular o protagonismo dos estudantes e reconhecê-los como sujeitos de transformação.

Especialmente sobre a autonomia da construção do conhecimento, distinguimos uma mudança na relação aluno-professor, que altera o papel do educador, pois ele deixa de ser autoridade ou transmissor do conhecimento para tornar-se mediador das relações interpessoais e facilitador do descobrimento. Os educadores são tutores responsáveis por determinados alunos e, junto com eles, determinam quais conteúdos serão estudados, conforme o interesse do próprio aluno. Atuam como orientadores e esclarecedores de dúvidas, diferentemente do papel de um professor autoritário e rígido das escolas tradicionais.

A partir desse conceito, a relação professor-aluno torna-se de parceria e ausente de qualquer tipo de autoritarismo ou inferioridade em ambos os lados. A atuação direta do profissional resume-se em coorientar o percurso educativo de cada aluno e a apoiar os seus processos de aprendizagem, assim como acompanhar todos os educandos e trabalhar para que conquistem sua autonomia, direcionando o porquê e o para quê estudar. O processo educativo acontece em coerência com as bases curriculares legais, contando com o ambiente integral no qual o estudante é reconhecido e valorizado.

De fato, um indivíduo responsável por sua própria instrução se torna mais responsável e eficaz na busca de seus objetivos. De acordo com os pais e educadores, os

estudantes das escolas democráticas têm um desempenho tão bom ou melhor que os das escolas regulares, e têm maior probabilidade de se formar no ensino superior. Por estarem constantemente ativos em sua comunidade, eles adquirem todas as ferramentas para ficarem à vontade quando embarcarem em sua vida adulta.

Em um esforço de síntese, esboçamos quadros dessas qualidades fundamentais nas escolas visitadas.

QUADRO 3 — Categorias nas práticas democráticas em educação

CATEGORIA	PRÁTICA DEMOCRÁTICA
Participação	Assembleias escolares, conselhos estudantis, regras construídas coletivamente, autoavaliações, escolha ativa de temas e interesses.
Coletividade	Ambientes comuns e de livre circulação, integração entre diferentes idades, deliberações coletivas, grupos de estudo, cooperação entre projetos.
Diálogo	Todos têm direito a voz, acordos, mediação de conflitos, de círculos de escuta, flexibilidade, comunicação autêntica.
Empatia	Competências socioemocionais, compreensão da individualidade de cada um, todos são fontes de saber.
Autonomia	Ritmo do aluno, horário flexível e adaptável, tempos livres, roteiros personalizados de aprendizagem.

Fonte: a autora (2018).

Com isso, relacionamos as observações da rotina de aprendizagem direta das crianças e adolescentes, destacando os principais valores das suas práticas. Dessa maneira, poderemos enriquecer as discussões sobre esse tema e avançar na construção de processos educativos mais coerentes com a função social da escola, principalmente no que diz respeito a um sistema de garantia de direitos para resguardar e desenvolver as capacidades de crianças e adolescentes em totalidade.

Vimos que princípios democráticos requerem que todos estejam intrinsecamente comprometidos com os direitos e deveres e tenham igual oportunidade de tomar parte das decisões, e isso retira os indivíduos da zona de conforto, libertando o potencial natural de cada um. Nas escolas apresentadas neste trabalho, é possível perceber que conhecimento e informação estão sempre relacionados com a realidade, com a experiência e com relacionamentos humanos genuínos. São histórias inspiradoras, com novos olhares para a educação contemporânea, que representam parte das iniciativas que hoje estão reinventando a educação pouco a pouco, trazendo para o centro princípios de autonomia, cooperação e cidadania.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção deste Trabalho de Conclusão de Curso, objetivamos analisar as contribuições das experiências de educação democrática para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo de crianças e adolescentes no âmbito de qualificação das escolas do modelo tradicional.

Nessa perspectiva, nos propusemos a realizar um mergulho teórico-conceitual sobre a trajetória histórica de evolução das legislações para a infância e juventude até o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, o que levou à efetivação de um compromisso social e político com o desenvolvimento pleno de suas competências, por meio da educação. Entendemos como se deu o processo de escolarização tradicional, que funciona como aparelho ideológico e serve à reprodução social mediante a educação massificadora, centralizadora e padronizada. Evidenciamos assim o quanto, historicamente, a escola serviu como instrumento de negação da autonomia, da liberdade e de formação integral para exercício da cidadania.

Reconhecemos que esse foi o ponto central de motivação para nossa a investigação com experiências escolares inovadoras, que priorizam em suas propostas pedagógicas a formação de estudantes participativos e autônomos, por meio da prática dos princípios democráticos.

Abordamos as discussões conceituais e sócio-históricas que sustentam as propostas educacionais de educação democrática. Compreendemos as características e os princípios que fortalecem a participação concreta e efetiva de crianças e adolescentes no seu processo educativo.

Nessa pesquisa qualitativa, optamos por um mergulho de cunho etnográfico na realidade de três escolas em diferentes países, tendo como meta responder às questões centrais a respeito dessas experiências escolares, que foram: “O que podemos integrar dessas escolas ao nosso projeto de sociedade? Como fazer das escolas do modelo formal ambientes democráticos? Quais valores e práticas são comuns nas escolas que têm como prioridade o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo? Como essas diferentes experiências podem contribuir para inspirar uma nova educação?”.

A aproximação com as unidades de análise empírica, nos fez compreender — a partir da percepção dos sujeitos interlocutores das escolas — como as estratégias dos projetos político-pedagógicos devem estar no compasso das ações de estímulo à liberdade, participação e protagonismo com os estudantes, desenvolvendo a capacidade de viver na democracia e de

exercê-la. Conforme posto, uma formação com tais aspectos atende uma necessidade social de desenvolver competências de responsabilidade individual, coletiva, social e política.

Constatamos nesse processo que a construção de uma nova narrativa educacional requer mudança estrutural dos elementos que compõem as escolas, e vão desde a organização do espaço, divisão do tempo, currículo, seriação, avaliação, sistema organizacional, etc. A educação democrática é, portanto, sinônimo de uma organização sistemática e fundamentada sobretudo no diálogo livre, onde o sujeito se faz a cada encontro com o outro e nas atividades coletivas, cultivando assim valores e competências-chave na renovação das escolas e transformação da sociedade. Educadores pioneiros, professores, pais e entusiastas de uma educação libertadora devem participar de organizações horizontais e/ou coletivas para superar os desafios que surgem por causa de sistemas educacionais ultrapassados.

A partir do estudo e pesquisa, concluímos que a utilização de uma abordagem curricular integradora, colaborativa, planejada pelos estudantes e acompanhada pelos educadores, combinada com os espaços democráticos e salas que dispõem de diversas fontes de materiais e conhecimento trazem vantagens no aproveitamento e no aprendizado dos estudantes. Cada escola que abordamos desenvolveu-se num contexto social particular, e exatamente por isso foram relevantes para demonstrar a possibilidade de espaços de aprendizagem em diferentes realidades locais, ao mesmo tempo que praticam princípios em comum — como autonomia, participação, coletividade, diálogo e empatia. Demos a conhecer que tais princípios ainda precisam ser traduzidos nas práticas pedagógicas para que ganhem valor, pois ele só vem à tona quando o praticamos. Para isso as escolas tradicionais devem buscar a coerência entre as demandas contemporâneas e as propostas educacionais, guiadas pelo objetivo democrático numa concepção ampla de educação.

Foi possível perceber os princípios da gestão democrática que contemplam os desafios atuais da educação brasileira. Dessa forma, muito embora seja essencial todo o esforço realizado até o momento para incorporar uma visão de autonomia e cidadania aos planos e políticas educacionais, ainda há longo caminho a ser explorado para que os direitos de crianças e adolescentes sejam efetivamente garantidos, em especial no que tange à formação e desenvolvimento da participação democrática, comprometida com a emancipação humana e a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Reafirma-se, portanto, que a Educação Democrática e o Serviço Social são áreas afins, cada qual com sua especificidade, que se complementam na busca por objetivos comuns e projetos político-pedagógicos pautados sob a lógica do reconhecimento da liberdade, autonomia e expansão dos indivíduos sociais. Infere-se, portanto, que o assistente social é um

dos profissionais relevantes para atuar no campo da renovação e qualificação das escolas, tendo como viés a preparação do sujeito pelo empoderamento das suas inteligências, e com capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Espera-se com essa análise contribuir para debates tanto sobre os direitos das crianças e adolescentes quanto sobre a qualificação e inovação escolar, contextualizando historicamente essas discussões, em prol de uma nova educação que assuma pensar e construir o futuro democrático que queremos viver no século XXI.

Ainda que se fale muito sobre os problemas nos quais a sociedade está imersa, pouco tempo tem-se dedicado às boas práticas que estimulam a mudança. Este trabalho levou-nos a uma condição de abandonar a zona de conforto e imprimir o novo na própria realidade. Tornou-se uma jornada que acendeu nossa fagulha interna da mudança, aceitando os riscos e os embates que surgiram e são essenciais ao processo de mudança. Ao término do percurso acadêmico-científico finalizado com este TCC, “o desembarque”, sobretudo da jornada da pesquisa para sua realização, que trouxe imenso amadurecimento e aprendizados.

Percebemos que educação é um processo de transformação, de crescimento interior, que precisamos incorporar os aprendizados à vida e religar todas as dimensões que o sistema educacional convencional separou. O próprio tema deste trabalho permite-nos acreditar em microrrevoluções que estão transformando sutilmente estruturas e modelos de aprendizagem.

A inovação trata-se então, de romper com os formatos já conhecidos para fazer diferente, usar a criatividade e também dedicar uma boa dose de empenho. As descobertas e possibilidades expressas nesta pesquisa incentivam a pesquisadora a dar seguimento na investigação de processos educativos inovadores. Ela seguirá com uma diversidade de caminhos, entre eles, o acadêmico, a fim de polinizar ideias e olhares na percepção das inteligências humanas em potencial e do senso crítico.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Entre o passado e o futuro:** A educação em uma era de incertezas. Texto para a conferência de abertura do VI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 1991.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil — A criminalização da criança pobre. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (org.). **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARRERA, Tathiana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. 274 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 5 de outubro de 1998. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:** Emenda Constitucional nº 65/2010. Senado Federal. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 22 nov. 1990a.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** “ECA”. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 16 jul. 1990b.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inovação e criatividade na educação básica:** saiba como foi feito o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica. Brasília, DF, 22 dez. 2015. Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>>. Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2006.

CAEIRO, Alberto [Fernando Pessoa]. O Guardador de Rebanhos. In: **Athena**, 1ª publ., n. 4, Lisboa: jan. 1925.

CFESS — Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Sócio-educação: estrutura e funcionamento de uma Comunidade Educativa**. Manuscrito impresso, Belo Horizonte, abr. 2004.

CUNHA, Elizangela Lelis da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 157–178, 2010.

DIAS, Tatiana. 7 dados que mostram como está a educação brasileira hoje Censo da Educação 2015 mostra que índices melhoraram ao longo dos últimos anos. Mas os desafios ainda são estruturais. **NEXO Jornal**, abr. 2016. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/04/04/7-dados-que-mostram-como-est%C3%A1-a-educa%C3%A7%C3%A3o-brasileira-hoje>>. Acesso em: ago. 2018.

EL CHAER, Mauro Fernando; SILVA, Ana Patrícia; ZIDAN, Vanda Mendes Loureiro. Janusz Korczak: Bom Conhecê-lo. **Revista UNIABEU Educação e Saúde**, v. 1, p. 57–66, 2008.

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson Veríssimo (org.). **Educação e Cultura**. p. 43–53. Funchal (Portugal): DCE — Universidade da Madeira, 2008.

FOUCAULT, Michel. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUCHS, Andréa Márcia Santiago Lohmeyer. **Entre o direito legal e o real: o desafio à efetivação da cidadania do adolescente autor de ato infracional. A experiência da Medida Socioeducativa de Semiliberdade**. 2004. 221 páginas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

FUCHS, Andréa Márcia Santiago Lohmeyer. **Telhado de Vidro: as intermitências do atendimento socioeducativo de adolescentes em semiliberdade. Análise nacional no período de 2004-2008**. 2009. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

HECHT, Yaacov. Tradução por Adriano Scandolara. **Educação Democrática: O começo de uma história**. São Paulo: Autêntica, 2017.

JESUS, Kátia. Tolstoi. In: FARIAS, Iara; SILVA, Ana; OLIVEIRA, Denise (org.). **Escolas Democráticas e de Resistência**. Rio de Janeiro: Ed. Associação Brasileira de Ensino Universitário UNIABEU, 2005. 159 p.

MARTINEZ, Alessandra Frota Martinez. Educar e Instruir: Olhares Pedagógicos sobre a Criança Pobre no Século XIX. In: RIZZINI, Irene (org.). **Olhares sobre a criança no Brasil — Séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Amais, 1997.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NAMOY, Larissa. Escola é espaço de Aprendizagem e Protagonismo. **Caindo no Brasil**, São Paulo, 6 abr. 2018: Disponível em: <<https://www.caindonobrasil.com.br/blog/escola-aprendizagem-protagonismo>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

NOGUEIRA, Thayene. Adolescente do Distrito Federal, em participação no painel 2: Participação de crianças e adolescentes em espaços de construção da cidadania. In: **Anais da VIII Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**, Brasília, 7 a 10 de dezembro de 2009. Brasília: SEDH/ CONANDA, 2009. 36 p.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: **O trabalho do Antropólogo**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

ONU — Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2018.

PNUD — Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [site institucional]. 2004. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Graphia, 1999.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

SABIRÓN, Fernando. Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I). **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, 1. p. 27–42, 2001.

SHUES, Camila. Fala da adolescente retirada do discurso da representante das crianças e adolescentes na mesa de abertura da 8ª Conferência. In: **Anais da VIII Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**, Brasília, 7 a 10 de dezembro de 2009. Brasília: SEDH/ CONANDA, 2009. 17 p.

SINGER, Helena. Mudança de Paradigma. In: GREIER, Phillipe; GOUVÊIA, Tathyana. **EDUshifts**, O futuro da educação é agora, 2017. 1. ed. Disponível em: <www.edushifts.world>. Acesso em: ago. 2018.

SINGER, Helena. **República das crianças**: sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: FAPESP, 1995.

SINGER, Helena. **República das Crianças**: uma investigação sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

SOUSA, Vilma de. **Juventude, solidariedade e voluntariado**. Salvador: Fundação Odebrecht; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério de Trabalho e Emprego, 2003.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**. Barcelona (Espanha): Paidós Ibérica, 1998.