



# Escolas Democráticas E A Orientação À Queixa Escolar

Dalriane Cristina Tarosso Lopes; Daniele Mio Corrêa;  
Fernanda K. Pereira; Fiamma Do Amaral Diaz;  
Hélio R. Braunstein; Mirian Espiridião Araújo; e  
Rodrigo De Almeida  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
São Paulo, 2019



# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Um olhar sobre as escolas democráticas</b>	<b>3</b>
2.0.1	Estruturas e processos democráticos . . . . .	5
2.0.2	Currículo democrático . . . . .	6
<b>3</b>	<b>Escolas democráticas e algumas bases epistemológicas</b>	<b>9</b>
<b>4</b>	<b>Queixas escolares, orientações e metodologias de ensino democráticas e colaborativas</b>	<b>14</b>
4.0.1	O papel do psicólogo frente às queixas escolares . . . . .	20
<b>5</b>	<b>Experiências de duas escolas democráticas na cidade de São Paulo</b>	<b>22</b>
5.0.1	Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima . . . . .	22
5.0.2	Escola Municipal de Educação Infantil Dona Leopoldina . . . . .	25
<b>6</b>	<b>Considerações finais</b>	<b>29</b>
<b>7</b>	<b>Bibliografia</b>	<b>31</b>



# 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre sobre o que são as escolas democráticas, faz uma leitura de algumas de suas bases epistemológicas, tais como Vigotski, Paulo Freire, Martin Baró, Michael Apple, de como o currículo é estabelecido neste contexto, de quais são algumas de suas práticas metodológicas, bem como de que modo as queixas escolares ocorrem nas escolas democráticas.

Um levantamento teórico foi realizado a fim de abarcar como isso se fundamenta e uma visita foi feita a uma escola democrática de Ensino Infantil, a *Escola Municipal de Educação Infantil Dona Leopoldina*, bem como foi feito um olhar à luz de uma leitura sobre a conhecida escola democrática *Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima*, a fim de conhecer nos modelos presentes em nossa cidade como essa prática tem se dado.



## 2 UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

Direcionar nossa atenção para a educação nos faz questionar o que seria de fato uma educação significativa, a que se pretende uma escola, o que está envolvido, o que as pessoas estão fazendo e em prol do que estão trabalhando. Aliás, trabalham juntas ou sozinhas? É a partir dessas reflexões que os autores, Apple e Beane (2001), de base marxista, trabalharam. Segundo eles, a palavra *democracia* deve ser a ideia que envolve e direciona uma escola.

O entendimento do termo *democracia*, contudo, é fundamental. Ele está ligado a um princípio essencial das relações sociais e políticas. Por vezes contaminada de percepções confusas e opostas, a palavra *democracia* aparece junto a um emaranhado de tramas políticas perversas que se dizem supostamente aliadas à *democracia*. Ou mesmo um uso frequente que justifica toda e qualquer ação válida por viver em uma “sociedade democrática”, quando na verdade estão pautando-se em ações que apenas reforçam divisões sociais a favor da riqueza e do poder para aqueles que já os têm, ampliando e justificando seus privilégios. Diante de tamanha confusão na sociedade, é comum notar semelhante dificuldade em entender do que se trata esse termo na escola. Justamente por isso é preciso esclarecer e se apropriar desse importante conceito e exercitá-lo (APPLE; BEANE, 2001).

Trata-se de entender que *democracia* não é apenas um modo de governo, ela se aplica também às instituições e às escolas; de saber que não é algo apenas para adultos, mas também para crianças e adolescentes. Importante compreender que este é um modo de vida que se aprende pela experiência, que é algo acessível a todas as pessoas e que ela pode dar certo nas sociedades e nas escolas (APPLE; BEANE, 2001).

[...] a crença fundamental de que a *democracia* tem um significado poderoso, que pode dar certo e que é necessária se quisermos manter a liberdade e a dignidade humana em nossa vida social. [...] As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a ideia de *democracia* também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas. Isso significa que os educadores profissionais,



assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar informados e de ter uma participação crítica na criação de políticas e programas escolares para si e para os jovens (APPLE; BEANE, 2001, p. 16-18).

A luta pela democracia na educação tem sido longa e valiosa. Tem buscado por meio da educação e de outras instituições criar cidadãos críticos e conhecedores de suas próprias vidas. O entendimento de uma sociedade organizada por visões dominantes de raças, sexualidade, deficiência, direito de imigrantes etc. e uma interrogação crítica sobre quem somos nós é ponto de partida (APPLE, 2017).

Tais escolas buscam oferecer uma educação com qualidade para uma sociedade democrática e os educadores dessas escolas são pessoas que valorizam e praticam um modo de vida democrático – é um pressuposto para que essas escolas aconteçam.

Segundo Apple (2017), educadores devem assumir papel de ativistas, bem como testemunhar a negatividade, isto é, dizer a verdade sobre o que está acontecendo na educação e na sociedade, revelando espaços onde a democracia pode ser implantada com êxito e avaliando de forma crítica o que tem acontecido na sociedade, sendo otimistas sobre a possibilidade de transformações.

Os educadores devem se envolver na pedagogia crítica, participativa e nas lutas por elas. Devem questionar e se posicionar diante do sucateamento dos fundos para educação, a força e os investimentos todos que são mobilizados a favor do capitalismo e como essa dinâmica é nociva para uma sociedade democrática e crítica (APPLE, 2017).

Nesse sentido, algumas condições são fundamentais para a escola democrática, como: a livre fluência de ideias; a crença na capacidade individual e coletiva das pessoas resolverem problemas; o uso de reflexão e crítica para avaliar todas situações; a preocupação com o bem-estar comum, com a dignidade e com os direitos dos indivíduos e das minorias; o entendimento de que democracia não se trata de um “ideal” a ser buscado, mas sim algo da realidade; e a organização de instituições sociais que promovam e ampliem o modo de vida democrático (APPLE; BEANE, 2001).

São escolas com educadores que buscam colocar “em prática acordos e oportunidades que darão vida à democracia” (APPLE; BEANE, 2001, p. 20), e isso envolve duas linhas importantes de trabalho: a criação de *estruturas e processos democráticos* e de um *currículo* que favoreça experiências democráticas.



### 2.0.1 Estruturas e processos democráticos

Todos os diretamente envolvidos têm o direito de participar do processo de tomada de decisões, marcando a escola democrática como esse lugar de participação geral nas questões administrativas e políticas envolvidas. Os comitês, conselhos e demais grupos que tomam decisões na escola incluem educadores, estudantes, pais, membros da comunidade, todos de diferentes idades. Dentro da sala de aula é o educador e os estudantes que num planejamento cooperativo chegam a decisões sobre os interesses, as aspirações e os caminhos a serem seguidos. Segundo Apple e Beane (2001), não se trata de um processo de engenharia de unanimidade, mas sim uma genuína tentativa de respeitar os direitos de cada pessoa e entender como isso afeta suas próprias vidas.

Tais decisões, contudo, devem ser guiadas por valores democráticos, servindo a fins democráticos. Não se trata de colocar em unidade opiniões ou o direito à palavra, quando estes estão pautados por interesses exclusivamente pessoais ou que estejam em consonância com a produção de poder, de mercado, de interesses capitalistas de uma sociedade acostumada com a competição, invés da cooperação e da colaboração. É de fundamental importância que estejam pautadas no olhar sobre a diversidade, que reflita a sociedade com diversas etnias, sexo, classes sociais, culturas, idades e que tenham um propósito comum, mesmo diante das diferenças, que é o bem comum, característica central da democracia (APPLE; BEANE, 2001).

Os educadores comprometidos com a democracia entendem que esse é um caminho vivido dentro da escola e que é também estendido para fora dela, a todos. E este é um ponto crucial!

Além disso, os educadores democráticos visam amenizar as desigualdades sociais na escola, bem como propor meios para mudar o que as gera fora da escola, por meio da criação de grupos heterogêneos e com base na ideia de justiça e acesso equitativo como objetivos sociais fundamentais (APPLE; BEANE, 2001).

Trata-se de um trabalho exaustivo e cheio de conflitos, sobretudo por estarmos envolvidos de uma sociedade que caminha a passos largos por caminhos opostos, onde os interesses pessoais são primazia, onde as escolas preparam seus estudantes, por vezes, para o destaque pessoal, para a competição, para as aspirações de poder.

Contudo, “os educadores democráticos entendem que a democracia não representa um “Estado Ideal” definido com entusiasmo e à espera de ser alcançado. Uma experiência democrática se constrói mais por meio de seus esforços contínuos de fazer a diferença.



As escolas democráticas estão comprometidas em descobrir os meios de aumentar a participação significativa de todos os envolvidos no processo educativo, como os pais, a comunidade e sobretudo os próprios estudantes. O trabalho intelectual é valorizado a fim de ser instrumento capacitador para fazer a diferença no modo de entender e de agir de cada um em sua vida social, no mundo (APPLE; BEANE, 2001).

É preciso mobilizações a longo prazo e trabalho duro e contínuo de professores, membros da comunidade, movimentos sociais. De fato, há muito o que fazer, e as lutas são fundamentais para isso, envolvendo as instituições e as pessoas que atuam nelas. É preciso lutar pela democracia dentro e fora das instituições de educação, fundamentais para o empoderamento social tornando as utopias reais (APPLE, 2017).

Devemos pensar em escolas que se voltem ao entusiasmo, à vitalidade, à atividade – serem ativos. Mesmo nas mais distintas situações, mesmo naquelas de maiores dificuldades, um lugar de experiências e aprendizados no qual todos estão igualmente empenhados por um trabalho conjunto.

Diante disso, como refletir sobre uma maioria que pensa num currículo limítrofe e único numa sociedade tão plural e com tamanha diversidade cultural? Não parece claro que as necessidades do mercado estão à frente das humanas e sociais? Até mesmo as questões levantadas pela ética estão pautadas, com frequência, em direcionar a padrões de comportamentos desejados e não a reflexões.

## 2.0.2 Currículo democrático

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

O currículo temático também é presente nas escolas democráticas como meio eficaz de possibilitar um conhecimento prático em relação às questões da vida real, de sua



comunidade e da vida de cada pessoa verdadeiramente envolvida. Os alunos percebem que o conhecimento faz real diferença na vida das pessoas, inclusive na sua própria.

A escola democrática atua na construção de um currículo integrador que dialoga com os desejos e interesses de seus estudantes; pensa e constrói em um currículo que proporcione o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo voltado à resolução de problemas, à autonomia, à responsabilidade, à participação e à colaboração.

É fruto de trabalho árduo de todos os envolvidos, e uma ação consciente dos educadores que invés de se verem tomados por infinitas burocracias, tarefas administrativas, avaliações formais e prontas que nada tem a ver com a realidade de seus alunos, entre outras obrigações que tomam seu tempo e sua energia, na escola democrática eles sabem que estão exaustivamente envolvidos com atividades educacionais, princípios pedagógicos e sociais democráticos que verdadeiramente farão diferença e que valem a pena (APPLE; BEANE, 2001).

Direciona-se para além dessa tradição seletiva do conhecimento voltado à cultura dominante e reivindica a propriedade do saber a todos. Na seleção dos conteúdos, jovens são convidados a saírem de uma condição passiva diante do conhecimento e produzirem e decidirem sobre os saberes. Tratando-se de uma escola democrática, os professores também são colocados como participativos na produção de saberes, na escolha de conteúdos que fomentem a crítica, a reflexão, na exploração das questões para aprendizagem, na sugestão de programas de aperfeiçoamento profissional a partir das demandas de suas salas, escolas e vidas sociais, na criação dos currículos, em distinção do que tem sido visto nas últimas décadas, em que as próprias Secretarias ofertam currículos centralizadores e únicos a todos. Busca-se um olhar de justiça, de análise de contradições sociais, questões éticas, ajudando os alunos a se tornarem capazes e instruídos das mais diversas formas (APPLE; BEANE, 2001).

Apple e Beane (2001) fornecem um exemplo disso ao contar sobre uma escola democrática na qual, em uma sala de aula, os professores e os alunos estavam analisando os eventos do momento a partir de matérias de jornal, deparando-se com a questão das chamadas “calamidades naturais”. Os professores questionaram se esse modo tão neutro de abordar uma calamidade de fato é algo natural, ou se há valores e fatos omitidos num fenômeno como esse. Durante a discussão em sala de aula, foi lembrado que outros deslizamentos haviam ocorrido na América do Sul e causado muitos ferimentos e mortes, sobretudo diante de chuvas torrenciais que levavam casas e todos os pertences daqueles moradores montanha abaixo. Diante de um exame atento, foi possível notar que pouco





havia de natural naqueles desastres. Enquanto os moradores de encostas perigosas morreram aos milhares diante da chuva, outros tantos moradores de vales em terras férteis e seguras, com a mesma chuva, não sofreram nenhuma morte. Observou-se que os moradores dessas encostas estavam ali por sua condição pobre e essas eram as terras que lhes restavam para morada, com casas apinhadas pela montanha, fruto de uma cultura de propriedade de terra desigual. Assim, entendeu-se que a chuva anual não era a questão, mas sim as condições desiguais que deixavam alguns em boas condições e outros em situações precárias, como aquelas. Trata-se de uma compreensão rica de possibilidades curriculares e pedagógicas, que leva aos alunos os mais distintos e abrangentes olhares sobre um fenômeno.

De modo que é importante analisar não o conhecimento que tem mais valor, mas sim o conhecimento de quem tem mais valor (APPLE, 2017) e como isso tem sido exposto e assimilado em nossa sociedade.

A educação precisa ser vista como ato político e ético. Contextualizar ela nas relações de poder, domínio e exploração na sociedade. Tais entendimentos dão base à uma pedagogia crítica, que estão na fundamentação epistemológica das escolas democráticas, conforme veremos a seguir.



### 3 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS E ALGUMAS BASES EPISTEMOLÓGICAS

Segundo Vigotski (1996), a escola atua como uma instituição que visa mobilizar o desenvolvimento humano e a transmissão de elementos culturais humanos por meio de relações de ensino-aprendizagem e da atividade educacional.

Para o autor (VIGOTSKI, 1996), os seres humanos se desenvolvem a partir de uma condição inicialmente não humana, determinado por funções essencialmente elementares, e a partir de suas interações entre humanos, se apropria de elementos culturais, afetivos, cognitivos, desenvolvendo suas funções superiores: consciência de si mesmo e do mundo, atenção, percepção, memória intencional, voluntária, raciocínio lógico, pensamento e linguagem.

Para Vigotski (1996), desenvolvimento significa um processo de apropriação cultural humana, que desencadeia um processo de desenvolvimento de funções psicológicas, psíquicas enquanto funções superiores, que possibilitam aos sujeitos atuarem e interagirem com o mundo humano e ambiental. E o desenvolvimento humano significa desenvolver autonomia, implica na possibilidade de atribuição de significados e sentidos para a própria existência numa dimensão individual, social e ambiental de forma integrada.

Portanto, desenvolvimento não se relaciona à capacidade meramente reprodutora, imitativa, mecânica, alienada. Neste sentido, uma escola que não possibilita pensar, agir, atribuir sentido individual e coletivo não consegue cumprir seu papel na direção de contribuir para uma educação desenvolvente e emancipatória.

Nesta perspectiva, para Vigotski (1996), desenvolvimento humano no contexto da educação formal significa pensar uma escola que possibilite um desenvolvimento integral, bem como o uso da linguagem, da língua escrita e falada como mediadores fundamentais da atividade de pensar em toda sua complexidade. Nesse processo, a escola tem papel fundamental sistematizando o conhecimento humano acumulado, possibilitando estratégias de transmissão e de ensino e aprendizagem, ofertando um espaço para pen-



sar, por meio de estratégias de dizer, de expressão, de troca de vivências, experiências científicas, existências, experimentação e protagonismo infantil e de jovens ou de adultos.

Se nesta perspectiva os seres humanos desenvolvem-se entre si, por meio da interação, do sentido e da apropriação consciente de sua história e cultura, fica evidente que uma escola que possibilite e estimule a participação ativa, o protagonismo, o diálogo e a interação na diversidade, na pluralidade, com respeito à alteridade possibilita um espaço potencialmente desenvolvente, potencialmente capaz de formar sujeitos críticos, éticos, empáticos, capazes de transformar sua própria realidade e sua realidade social, comunitária.

Nesse contexto, em vez de enumerar as deficiências do raciocínio infantil em comparação com os adultos, é preciso se concentrar nas características distintas do pensamento das crianças, naquilo que ela tem, e não naquilo que lhes falta.

Para Vigotski (2005), o comportamento humano é constituído de acordo com as mediações estabelecidas com o meio e a escolarização tem papel importante na formação de conceitos. Além disso, a linguagem do meio ambiente, com seus significados estáveis e permanentes, indica o caminho que as generalizações infantis seguirão. No entanto, reprimido como se encontra, o pensamento da criança prossegue por um caminho predefinido.

Assim, é preciso compreender como o processo das relações ocorre no ambiente escolar entre seus integrantes, estudantes, corpo docente e família e como essas relações interferem na aprendizagem. Destaca-se a importância do investimento que deve ocorrer por parte dos contextos escolares no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, saindo do ensino memorizado, da repetição, para a produção e a reflexão. Nesse sentido, a escola enquanto promotora de aprendizagem precisa valorizar a imaginação, a memória, a comunicação, possibilitando interações e apropriação de signos da cultura e a afetividade que circula nesse processo (VIGOTSKI, 2005).

Assim, a partir do olhar de Vigotski (1996), cabe refletir o papel social da escola e sua missão enquanto instituição concreta, situando-a em suas dimensões ideológicas a fim de pensar qual escola desejamos enquanto projeto de mundo. Será uma escola reprodutivista, que forma indivíduos capazes apenas de repetir, adaptar-se de forma alienada e incapaz de atribuir sentido à sua própria existência e da comunidade em que está inserido? Ou será que queremos uma escola que seja um espaço, uma instituição que contribua para a formação de sujeitos autônomos, críticos, éticos, capazes de transformar sua própria realidade e de sua comunidade, buscando um mundo de felicidade acessível para todas e



todos incondicionalmente, tal qual proposto e exercido pelas escolas democráticas?

Em consonância, a proposta pedagógica de Paulo Freire (1996) estimula as trocas de experiências entre os sujeitos, a horizontalidade das relações, assim como processos de ensino e aprendizagem que se pautem na realidade em que os estudantes estão inseridos. Defende uma educação que vise proporcionar autonomia do educando, consciência crítica e decisões referentes aos temas de discussão, de trabalhos a serem desenvolvidos. O autor enfatiza que o processo educativo se desdobra a partir da mediação entre educador e educando.

A *pedagogia da autonomia* postulada por Freire (1996) consiste na consciência de limites e ética do educador que deve respeitar a autonomia do educando, autonomia esta que, inclusive, pode transgredir a ética social. Freire (1996, p. 31) aponta que é esta consciência da autonomia do educando que possibilitará uma intervenção pedagógica, educacional e norteadora de possibilidades para o educando, ao citar que: “A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”, ou seja, propiciar um ambiente compatível com a realidade do educando é um meio eficaz para que ele se aproprie de si mesmo, de sua cultura, sua identidade, mesmo que signifique se apropriar de racismo, machismo e brigar por isto para que, usando desta mesma realidade, o educador possa intervir e mostrar-lhes outras possibilidades nesta interação com o professor e os colegas educandos.

Podemos considerar que, para a consciência da autonomia do educando, se faz necessário saber que este sujeito se constituiu e se constitui num processo histórico e cultural, o que significa saber que o sujeito é capaz de assumir-se como “[...] ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 1996, p. 22).

Freire (1996) complementa que o educando se descobre com estas potencialidades na relação dialética com o grupo social que convive, em especial, na relação com seu educador que deve ser preparado para propiciar as condições em que os educandos possam ensaiar experiências profundas de se assumirem mostrando o saber que já construíram sobre sua cultura, suas dinâmicas e regras familiares, tudo o que possui internalizado para que o educador possa atuar como norteador, facilitador e por fim promover a educação, a qual Freire (1996) postula ser intervenções pedagógicas norteadoras sobre o saber do educando, o que exige mais do que respeito à autonomia do sujeito e sua cultura: exige aceitar o novo



sem desconsiderar o velho, exige o conhecimento de que somos inacabados e, portanto, sujeitos passíveis de constante construção, consciência esta que nos proporciona uma visão crítica a partir do pensamento sobre o que e como se pratica o olhar crítico de Paulo Freire (1996, p. 25): “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

É no ambiente compatível com a realidade do educando e na interação com outros educandos de realidades distintas, mesmo que próximas ou semelhantes, que ocorre a construção de conhecimento de si e do meio a partir do que se têm como ético e social, bem como a liberdade da objetivação do subjetivo no meio. Para Freire (1981, p. 54) é neste processo dialético que o educando se apropria de sua existência: “O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade”.

A consciência crítica permite realizar releituras da realidade abrindo possibilidades de atuação política, o que significa dizer que nos permite construir formas de lidar com a diversidade que encontramos em nossa coletividade, ou seja, grupo que forma a *pólis*, termo grego que significa cidade-estado que compreende a totalidade dos cidadãos, e dá origem à palavra política. Neste sentido, agir politicamente é agir em prol do que a totalidade dos cidadãos ou sua maioria considera benéfico para si mesmos, garantindo o bem comum a partir de discursos dialógicos. Desta forma, a educação da população de uma cidade-estado, até para que esta se mantenha, é alvo de constantes discussões dialógicas e não dialógicas desde o início da civilização. Para Freire (1981) uma educação pautada na lógica condicionante e materialista se traduz em ações mantenedoras da divisão de classes e, por consequência, da divisão de saberes em que a classe dominante detém o acesso à ciência e a classe dominada detém o conhecimento necessário para se manter o sistema materialista e opressor da autonomia de boa parte da população – e destaca, inclusive, o quanto a consciência ingênua e humanitarista pode produzir o analfabetismo político:

Às vezes, o desvelamento de pelo menos parte das razões dos fatos que a releitura da realidade oferece leva os indivíduos que a fazem a um estado de inquietude que assusta aos educadores que a eles foram movidos apenas por sentimentos humanitários, sem uma opção política clara. Em situações tais, estes educadores percebem como, em pouco tempo, foram superados por aqueles de quem pretendiam ser os educadores. Percebem que [...] eram “politicamente analfabetos” (FREIRE, 1981, p. 59).

Visando uma educação permanente no que Freire (1981) nomeia de cidades educativas, devemos repensar a forma de educar a partir de princípios já citados como a au-



tonomia do educando e também de seus educadores para se construir uma nova política educacional de acesso igualitário no que diz respeito a ser direito de todos, e equitativo no que diz respeito às condições da diversidade e da subjetividade contida no coletivo (todos), adotando, sobretudo, o princípio de que somos seres inacabados, contribuindo com os ideais e as práticas das escolas democráticas que visam a participação ativa da comunidade escolar na construção de conhecimentos oriundos de sua própria realidade em contato com realidades próximas, porém distintas, para que ocorra a transformação social.



## 4 QUEIXAS ESCOLARES, ORIENTAÇÕES E METODOLOGIAS DE ENSINO DEMOCRÁTICAS E COLABORATIVAS

Ao analisar alguns recortes dentre o emaranhado de questões presentes nas queixas escolares é possível perceber que a *dificuldade de aprendizagem* é um termo bastante genérico que se refere a uma defasagem na aquisição de conhecimentos, sem considerar a origem da dificuldade e/ou suas características. Em termos gerais, indica que a influência de condições ou eventos transitórios na vida do estudante pode inferir negativamente no ato de aprender, como: mudança de escola, separação dos pais, perda de um familiar, situações de bullying, entre outros.

No entanto, essa defasagem pode também ser decorrente da falta de acesso ao ensino adequado e condizente com o perfil de aprendizagem do aluno. Conforme Macedo, Petty e Passos (2005) apontam, a educação bancária ou a proposta de atividades que não fazem sentido podem gerar desatenção, desinteresse e até mesmo indisciplina.

Nesta direção, o termo *fracasso escolar*, cunhado por Maria Helena Souza Patto (1999), é mais preciso, pois enfatiza que o fracasso é da escola/sistema de ensino e não do estudante. Além disso, elege como categoria de análise os determinantes socioeconômicos e históricos produtores de situações de *desaprendizagens*.

Analisando a situação dos estudantes brasileiros na atualidade, de acordo com o relatório do IBGE/PNAD de 2017 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019), um quarto dos jovens de dezesseis anos não concluiu o ensino fundamental; de cada 100 jovens, 41 não concluíram o ensino médio; 50% dos alunos do quinto ano não tem o aprendizado adequado em matemática; menos da metade das crianças domina as habilidades de leitura e escrita no terceiro ano do ensino fundamental; e 60% dos jovens do nono ano do ensino fundamental não têm o aprendizado adequado em língua portuguesa.

A última avaliação realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), feita em 2016, do qual participam 70 países a cada três anos, situou o Brasil em



59º lugar em leitura, 63º em ciências e 65º em matemática.

A exemplo das queixas escolares presentes na atualidade, destacamos a Rede Municipal de Ensino de São Paulo no ano de 2018, na região Oeste da cidade, que registrou as demandas encaminhadas para o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA), serviço da Secretaria da Educação que pertence à Divisão Pedagógica, que objetiva apoiar e acompanhar as Unidades Educacionais (UE) no desenvolvimento de métodos, recursos e práticas pedagógicas que possibilitem a permanência, o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças e adolescentes que, em razão da vivência de complexas situações sociais, culturais ou emocionais, se encontram em sofrimento ou com significativos prejuízos no seu processo de escolarização.

Os encaminhamentos por queixas escolares registrados na educação infantil totalizaram 645 casos, e a maioria das queixas estão relacionadas a questões comportamentais descritas como agressividade, agitação, resistência às regras e Transtorno Opositor Desafiador (TOD). No Ensino Fundamental I e II as queixas escolares estão agrupadas como Ensino e Aprendizagem, que compreendem: 36,4% alfabetização, 25,9% dificuldade de produção de texto e 29% dificuldade de leitura e compreensão.

Em relação à demanda de Permanência escolar, apresentam-se os seguintes dados:

<b>Tipo de questão</b>	<b>UE</b>	<b>% UE</b>	<b>NAAPA</b>	<b>% NAAPA</b>
Baixa frequência	483	14,4%	476	14,2%
Reprovação no ano anterior	207	6,2%	210	6,3%
Evasão escolar	66	2,0%	79	2,4%
Defasagem idade escolar	229	6,8%	223	6,7%
<b>Total</b>	<b>722</b>	<b>21,5%</b>	<b>697</b>	<b>20,8%</b>





Sobre o agrupamento saúde / Saúde Mental / Interação nas redes sociais:

<b>Tipo de questão</b>	<b>UE</b>	<b>% UE</b>	<b>NAAPA</b>	<b>% NAAPA</b>
Fonoaudiológicas	273	8,1%	267	8,0%
Autoagressão / automutilação	127	3,8%	119	3,5%
TDA	28	0,8%	43	1,3%
TDAH	67	2,0%	73	2,2%
TOD	44	1,3%	56	1,7%
Agitação	751	22,4%	717	21,4%
Agressividade	1003	29,9%	945	28,2%
Apatia	206	6,1%	201	6,0%
Dificuldade de interação	749	22,3%	731	21,8%
Resistência a regras	795	23,7%	761	22,7%
Timidez	140	4,2%	147	4,4%
Comportamento – outras questões	664	19,8%	627	18,7%



O perfil dos estudantes encaminhados ao NAAPA com queixa escolar em sua maioria é do gênero masculino, sendo que de 3556 estudantes encaminhados de 0 a 14 anos, 2512 são do gênero masculino e 1044 do gênero feminino.

De acordo com a faixa etária, foram apurados os seguintes dados:

<b>Idade (anos)</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
0 a 3 anos	145	46
4 a 5 anos	293	83
6 a 10 anos	1050	432
11 a 14 anos	847	422
+ 14 anos	90	61

Em relação ao ano escolar, observa-se que as queixas da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental I quase se equiparam em números de casos encaminhados, em seguida no 3º ano do Fundamental I e no 6º ano do Fundamental II os encaminhamentos são maiores que nos outros anos escolares.

Ao refletir sobre essa demanda, percebe-se que as Unidades Escolares que trabalham na perspectiva de uma gestão democrática e participativa não encaminharam estudantes com base nessas queixas escolares.

Demo (2018) analisa o crescente índice de baixo desempenho de estudantes brasileiros em função da progressão de ensino e reflete que os sistemas de ensino mais nitidamente conteudistas, centrados na atuação do professor, focados na transmissão do conteúdo curricular, contribuem para o quadro chamado de inoperância da escola. Ele afirma que tanto as escolas públicas, quanto as particulares que entraram nesse “redemoinho contraproducente” do instrucionismo enfrentam uma crise pedagógica. Considera que “sendo aula a atividade fundamental – para muitos a atividade fundante – da escola, ela certamente tem a ver com esse fracasso tão contundente” (DEMO, 2018, p. 9-10).

Outros autores (MACEDO, PETTY, PASSOS, 2005; LIBÂNEO, ALVES, 2012) defendem que a descontextualização de conteúdos e o ensino massificado, ou seja, que considera os estudantes como uma massa uniforme, que aprende no mesmo ritmo, as mesmas coisas e da mesma forma, tende a privilegiar apenas uma parcela dos alunos. Nessa mesma lógica, Souza (2009, p. 125) ressalta que “ao pautar seus processos de gestão a partir sempre da lógica da maioria, corre sério risco de padronizar suas tomadas de decisão em procedimentos que podem ser mais expressão da violência do que da



democracia”.

De acordo com as premissas do *University Design of Learning* (UDL), teoria elaborada pelo grupo CAST (MEYER; ROSE; GORDON, 2014), para garantir que um maior número de estudantes aprendam é necessário, dentre outros aspectos, considerar que existem distintos perfis de aprendizagem, ou seja, que as pessoas são diferentes e aprendem de maneiras diferentes. Nesse sentido, é interessante que o professor: a) procure abordar o mesmo conteúdo utilizando estratégias de ensino distintas (multissensoriais); b) contextualize a informação e c) permita que os estudantes possam expressar de diversas maneiras o que aprenderam.

Assim, como garantir a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem por meio de ações pedagógicas fundamentadas por uma proposta de escola democrática e participativa?

De acordo com Lück (2000) o ensino somente pode ser considerado democrático, isto é, de qualidade para todos, caso apresente padrões de qualidade e competências que sustentem esse objetivo.

[...] a metodologia conteudista, voltada para a apropriação e reificação do discurso, em vista do que adotam como foco a transmissão de informações e conhecimentos e não a resolução de problemas. Tal metodologia é contrária à dinâmica social de qualquer escola. Apenas a metodologia voltada para a construção do conhecimento seria capaz de promover, junto aos gestores, a orientação necessária de sensibilidade aos desdobramentos às situações, a orientação para sua compreensão, como condição para adequadamente agir em relação a elas (LÜCK, 2000, p. 31).

Relacionando essa última afirmação com os pontos de vista de Piaget (1967) e Vygotski (2007), podemos dizer que o aprender não é um evento estático e nem sinônimo de acumulação de informações, mas sim um processo de construção ativo que se dá por meio da troca/interação, que se beneficia do envolvimento, do prazer e da curiosidade. Nesses termos, essas ideias coincidem do ponto de vista de que um ambiente rico e estimulante de aprendizagem garante a participação ativa dos estudantes, propiciando atividades que lhes sejam interessantes, desafiadoras e os envolvam intensamente, de corpo inteiro, naquilo que estão fazendo.

A partir das contribuições de Freire (1967) e Demo (2003), podemos afirmar que aprender é um ato político, pois possibilita ter conhecimentos e se conscientizar para participar das decisões estruturais. A educação se situa no horizonte da emancipação, da liberdade das situações de opressão, da capacidade de intervir e de transformar a



realidade.

As metodologias colaborativas procuram respeitar as diferentes formas de aprender dos estudantes, propiciando uma postura autônoma diante da sociedade, estimulando a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes (ULLER et. al., 2019).

Nesse panorama, uma escola realmente reflexiva, promotora de melhores índices de aprendizagem, que adota práticas pedagógicas baseadas na democracia e na participação ativa, que continuamente pensa em seu papel social e acredita que ensinar é organizar contextos em aprendizagem formativos e democráticos, adota práticas pedagógicas inovadoras, interdisciplinares e eficientes para a superação do fracasso escolar.

Considerando que atuar democraticamente e de modo participativo significa tomar decisões, organizar, participar e dirigir as políticas educacionais desenvolvidas na escola de forma coletiva e pautadas no compromisso com a formação da cidadania, é importante pensar aulas nas quais os alunos sejam realmente atuantes.

Dessa forma, o compromisso de um escola democrática envolve possibilitar aos estudantes a capacidade de pesquisar e formular novas hipóteses, “fazendo assim com que a aprendizagem pela interação aconteça de forma espontânea e mediativa, ou seja, o exercício da cidadania também se inicia por meio da participação e interação nas atividades propostas na escola” (SAMISTRARO; JUNGES, 2014, p. 17).

Atividades voltadas a trabalhos em grupos, resolução de problemas, pesquisas, desenvolvimento de projetos, bem como atividades mais dinâmicas e participativas (debates, jogos, atividades lúdicas e expressivas), favorecem a construção do conhecimento.

De acordo com Luckesi (2014) e Macedo, Petty e Passos (2005), educação lúdica é aquela que transcende o viés estritamente racionalista que tem caracterizado a educação, orientando-se para a importância do desenvolvimento multidimensional do indivíduo, considerando os aspectos: cognitivo, emocional, ético, criativo físico; e se compromete com a promoção de aprendizagens significativas que possam envolver o estudante por inteiro, propiciando, assim, a integração harmônica do seu sentir, pensar e agir.

As escolas que atuam com as instâncias de conselho escolar, grêmios estudantis, conselho de classe, associação de pais, mestres e funcionários dentro da gestão democrática atuam de forma diferente com as queixas escolares. Não se observa encaminhamentos para a Rede externa em busca de profissionais da área da saúde como psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e psicopedagogos.

A escola democrática trabalha com uma proposta construída de forma coletiva no



espaço escolar, assegura que todos os seus integrantes tenham voz para a construção desse coletivo, de modo que nada seja concebido de maneira que o estudante se adapte a um molde, mas que possa pensar em meios que atendam à diversidade e onde todos possam garantir a aprendizagem dos mesmos conteúdos, ainda que de maneiras distintas.

Por outro lado, Patto (1996) aborda que a escola pública justifica sua dificuldade e seu fracasso atribuindo à demanda externa ao cotidiano escolar, como questões advindas do universo familiar, socioeconômico, cultural e étnico. Nessa lógica, a escola desconsidera a diversidade e a heterogeneidade do público que atende, e reproduz em seu discurso que o fracasso está localizado no indivíduo e não no conjunto das relações e construção do saber transmitido pela instituição escolar.

Nesse sentido, Patto (2000) não poupa críticas ao papel de atendimentos e de uma psicologia que desde seu nascimento baseia-se numa definição conservadora de ajustamento e de normalidade e que centra suas investigações no que ocorre no indivíduo ou nas relações interpessoais, entendidas como entidades a história.

#### **4.0.1 O papel do psicólogo frente às queixas escolares**

Entre as diversas bases para o trabalho do psicólogo na orientação escolar, detemos os olhares para Martín-Baró (1996) e em como sua concepção embasa e vai ao encontro das concepções presentes em uma escola democrática. Para o autor, a atuação do psicólogo precisa ser definida a partir da realidade da população que este profissional vai atender. Na América Latina, principal foco de suas análises, temos uma sociedade marcada por injustiça estrutural, guerras ou “quase-guerras” revolucionárias e perda da soberania nacional. Segundo Martín-Baró (1996), mesmo que o psicólogo não seja designado a solucionar tais injustiças, ele precisa se dedicar em deter sua atenção a elas e visionar respostas com os demais envolvidos. De modo que o psicólogo deve buscar por uma atividade conscientizadora que auxilie os indivíduos a mudar a sua alienação – pessoal e social, a fim de transformar as condições opressivas do seu contexto.

Por meio de um fazer conscientizador o psicólogo transmite o seu saber e a sua prática para acompanhar as maiorias populares no seu caminho histórico em direção à libertação, compreendendo a especificidade social e cultural da maioria da população, voltando sua atenção para esse contexto (MARTÍN-BARÓ, 1996).

A psicologia não se restringe a ser um campo privado e subjetivo, direciona-se também ao ser e ao fazer de cada pessoa na sociedade. Trata-se de ter um olhar para a pessoa



na sua subjetividade, e também de entendê-la e ajudá-la a partir de sua inserção social, visando a desalienação das pessoas e dos grupos.

Segundo Martín-Baró (1996, p. 16), o processo de conscientização supõe três aspectos:

- a) o ser humano transforma-se ao modificar sua realidade. Trata-se, por conseguinte, de um processo dialético, um processo ativo que, pedagogicamente, não pode acontecer através da imposição, mas somente através do diálogo.
- b) Mediante a gradual decodificação do seu mundo, a pessoa capta os mecanismos que a oprimem e desumanizam, com o que se derruba a consciência que mistifica essa situação como natural e se lhe abre o horizonte para novas possibilidades de ação. Esta consciência crítica ante a realidade circundante e ante os outros traz assim a possibilidade de uma nova práxis que, por sua vez, possibilita novas formas de consciência.
- c) O novo saber da pessoa sobre sua realidade circundante a leva a um novo saber sobre si mesma e sobre sua identidade social. A pessoa começa a se descobrir em seu domínio sobre a natureza, em sua ação transformadora das coisas, em seu papel ativo nas relações com os demais. Tudo isso lhe permite não só descobrir as raízes do que é, mas também o horizonte do que pode chegar a ser. Assim, a recuperação de sua memória histórica oferece a base para uma determinação mais autônoma do seu futuro.

Para Martín-Baró (1996, p. 21), um trabalho de orientação escolar supõe:

[...] um esforço para proporcionar a transmissão de esquemas sociais alternativos: a capacidade crítica e criativa dos alunos frente ao que a escola e a sociedade lhes oferecem, um estilo diferente de confrontar a vida social e laboral. Trata-se não somente de que os alunos aprendam com os currículos escolares planejados, mas sobretudo, que aprendam a confrontar a realidade de sua existência com um pensamento crítico. Assim como existe uma organização de “pequenos empresários”, na qual se inicia os adolescentes à administração empresarial capitalista, poder-se-ia pensar em algo como laboratórios sobre a realidade nacional, nos quais os jovens se veriam confrontando diretamente as condições sociais da maior parte da população e poderiam refletir criticamente sobre elas.



## 5 EXPERIÊNCIAS DE DUAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS NA CIDADE DE SÃO PAULO

### 5.0.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima, uma das escolas democráticas “modelo” localizada no distrito Butantã da capital do Estado de São Paulo, desenvolveu sua metodologia de ensino democrática e colaborativa com foco no exercício responsável e no comprometido papel social do educador, a começar pela diretora que em busca de uma escola mais democrática passou a desenvolver uma série de programas como a instalação do Conselho de Escola, parcerias com instituições privadas e estatais oferecendo junto a elas oficinas culturais para os alunos, como o acolhimento da comunidade de pais, como a supressão de grades. Foi assim o início do percurso da construção de uma escola democrática na Amorim Lima, porém, com o Conselho de Escola, descobriu-se possíveis focos de fracasso escolar como o alto índice de absenteísmo docente e altos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional no corpo discente, assim como a alta frequência de comportamentos indisciplinados e dificuldades de aprendizagem. A partir destes dados levantados pelo Conselho de Escola, a direção viu a necessidade de repensar a realidade da escola decorrente de um pensamento crítico que pudesse construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) com compromisso de formação para a cidadania na sociedade que a cerca com definições de ações educativas possíveis de serem realizadas de acordo com a realidade da escola e sua comunidade para que a escola pudesse de fato cumprir sua função social.

Para a construção de um Projeto Político Pedagógico funcional, a Amorim Lima observou alguns pressupostos que sustentaram sua primeira elaboração, que teve como foco a construção de uma nova cultura na escola:

- a) o estabelecimento de relações diretas entre alunos e professores, que não recaíssem no infantilismo, tampouco no autoritarismo;



- b) o tratamento transparente dos conflitos e das contradições vividas no processo;
- c) a nítida diferenciação das responsabilidades de professores e pais; d) a articulação entre teoria, prática e reflexão crítica na fundamentação dos trabalhos, a fim de evitar o academicismo tanto quanto o ativismo;
- e) a busca de oportunidade para todos, ou seja, a crença de que todos os alunos podem aprender e de que a diferença entre eles não deve ser julgada ou moralizada;
- f) a formação de uma equipe docente comprometida eticamente com sua função e disposta a superar o corporativismo reinante para responsabilizar-se, de modo solidário e cooperativo, com o exercício de sua função;
- g) a construção, entre todos os segmentos escolares, de relações coletivas justas em um espaço público democrático (AQUINO; SAYÃO, 2004, p. 30).

A partir da observação de seus pontos de fracasso escolar podemos observar uma consciência crítica do Conselho Escolar em relação à realidade da Amorim Lima, inclusive sobre seus recursos potenciais para a construção de uma nova cultura através do Projeto Político Pedagógico debatido por pais e direção da escola. A partir da interação entre a diretora, professores e pais ativos na escola, através da manifestação de pensamentos por meio da linguagem e interação proposta por Vigotski (1996, 2005), foi possível criar uma política pautada nos interesses e na realidade da comunidade, favorecendo a transformação da cultura do espaço escolar, como apontado por Freire (1981) nas bases epistemológicas já citadas.

Nota-se pressupostos definidos democraticamente, com a participação dos agentes da comunidade escolar e seu cuidado com as relações e responsabilidades de alunos, professores e pais dos alunos voltados à garantia ao direito de acesso à educação e escolarização de forma igualitária e equitativa como política pública, além de bases para a criação de princípios de convivência:

[...] foram elaborados alguns princípios de convivência no espaço escolar, princípios esses levados a cabo durante todos os dias letivos: um dos princípios criados, por exemplo, definia que atividades como tomar lanche, ir ao banheiro, beber água e mascar chicletes, deveriam ser feitas antes ou depois do período de aula (AQUINO; SAYÃO, 2004, p. 33).

Aquino e Sayão (2004) também trazem a importância da interação em grupo e do diálogo no processo de construção de relações democráticas, tanto como ferramenta fundamental, quanto como dificuldade por parte dos envolvidos no projeto:

[...] organização de várias reuniões semanais permitiu a reflexão permanente da prática e estudos teóricos regulares associados ao exercício





cotidiano, com o intuito de assegurar, no projeto, a prática responsável, inovadora e ética do ofício, sempre em grupo. Dessa maneira, logo criamos uma equipe que tornou o diálogo instrumento fundamental do trabalho. [...] Quanto ao relacionamento democrático, o mais difícil tem sido estabelecer o diálogo. A ideia geral, entre professores, a respeito do diálogo parece ser a do convencimento ou persuasão: quando ideias diferentes são apresentadas, o grupo tenta sempre trabalhar para eleger apenas uma delas (AQUINO; SAYÃO, 2004, p. 33).

Segundo Freire (1996) estas dificuldades são muito importantes no processo de construção de uma participação democrática, pois é na relação dialética que o processo ganha autenticidade e autonomia.

Após várias reuniões do Conselho Escola da Amorim Lima, algumas aulas passaram a funcionar em forma de oficinas; os professores passaram a se auxiliar de modo a aliviar sua carga de estresse, antes tão alta, e desenvolvendo trabalhos em equipe; para os alunos as aulas passaram a ser mais leves ao passo que foram estimulados a trabalharem em equipe também para que então, aos poucos, pudessem participar democraticamente da construção do currículo da Amorim Lima (AQUINO; SAYÃO, 2004).

Assim [...], funcionaram oficinas de capoeira, teatro, jogos cooperativos, educação ambiental, música e circo. Os educadores responsáveis pelas oficinas não são contratados pela prefeitura; são contratados diretamente pela EMEF, com verba vinda de parcerias com a comunidade e empresas. Salas de leitura e informática, que fazem parte do currículo das EMEFs, também funcionaram na forma de oficina, assim como Língua Inglesa e Artes, para a 5ª série. É importante ressaltar que todos os alunos participaram de todas as atividades – nenhuma delas teve caráter eletivo ou optativo – e todas foram oferecidas no horário regular de trabalho desses alunos (AQUINO; SAYÃO, 2004, p. 32).

O próximo passo da Amorim Lima foi a elaboração de currículos flexíveis por parte dos professores e da Coordenação pedagógica, no qual passou a ser possível aos alunos também escolherem sua grade curricular de acordo com o que lhes faziam mais sentido, após concluírem sua fase de alfabetização obrigatória pelas diretrizes de educação básica brasileira, tal como colocam Apple e Beane (2001) quando relatam que as escolas democráticas procuram formar um currículo onde se enfatiza com clareza o que e a quem valorizam, onde enfatizam olhares fundamentais sobre justiça, poder, dignidade e autoestima de forma a ofertar um leque de informações e o direito de todos se fazerem ouvir e com educadores que visam ampliar os olhares dos jovens para as mais diversas possibilidades de se viver e conviver em sociedade de forma transformadora e saudável para todos que partilham a mesma realidade.



### 5.0.2 Escola Municipal de Educação Infantil Dona Leopoldina

A escola visitada para o presente trabalho, Escola Municipal de Educação Infantil Dona Leopoldina, pertence ao território da Vila Leopoldina, na cidade de São Paulo, e constitui-se por uma gestão democrática que se consolida a partir de seu Projeto Político Pedagógico, fundamentado nas linhas pedagógicas de Paulo Freire e Loris Malaguzzi.

Nesse sentido a educação é pensada de modo a promover a autonomia e estimular o exercício de cidadania das crianças por meio de propostas como: formação de um Conselho Mirim, construção de brinquedos com material reciclado, visitas aos museus, pista de triciclos com sinalizações usadas no trânsito, apresentações culturais de dança, música, teatro e outras expressões artísticas, eventos abertos para a comunidade, atividades que visam trabalhar a representatividade a fim de que os alunos identifiquem pessoas semelhantes, reflitam sobre diversas questões sociais, se inspirem em suas causas e construam suas identidades. Como exemplo, há uma turma nomeada de Maria Carolina de Jesus e outra de Sônia Guajajara.

O Projeto Político Pedagógico da escola sustenta-se em três eixos: arte, brincadeira e educação ambiental. Dessa forma, é perceptível a influência que há da proposta pedagógica de Loris Malaguzzi:

Leitor e estudioso das diferentes pedagogias participativas, o educador italiano Loris Malaguzzi, partindo do pressuposto de que a educação não é neutra, propunha um espaço de “criação das culturas infantis” em ateliês. Malaguzzi articulava o projeto com outros setores da esfera social, visando à melhoria das condições de vida local e das crianças, atraindo a participação dos pais [...] (SILVA, 2017, p. 54).

As práticas participativas adotadas pela escola valorizam as interações entre sujeito e contexto político-econômico-social, atrelados a um conjunto de crenças, valores, elementos culturais que influenciam e devem ser incorporados no processo de ensino e aprendizagem. Tal perspectiva se diferencia de uma pedagogia transmissiva, que considera os alunos como sujeitos passivos, sem privilegiar trocas, debates e a construção coletiva dos conteúdos que serão abordados e igualmente, de que forma isso ocorrerá. Sobre a importância de uma ação educativo-crítica:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25).



Dentre as diretrizes que compõem a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), consta dois itens relevantes a citar: “a formação inicial e a continuada do professor de Educação Infantil são direitos e devem ser assegurados a todos” e “a prática pedagógica deverá considerar os saberes produzidos pelas crianças e pelos professores no seu cotidiano”. Sendo assim, a equipe de educadores realiza uma formação continuada por meio de reuniões do Projeto Especial de Ação (PEA) que possibilita que se debrucem em discussões referentes ao trabalho, infância e metodologias possíveis, além de refletirem a respeito dos referenciais teóricos que contribuíram para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da EMEI, que teve seu processo de implementação entre os anos de 2013 a 2015, com o investimento em parcerias realizadas com instituições, comunidade, famílias e os funcionários vinculados à escola.

Em relação ao modo de funcionamento e à organização interna dos atores que integram a escola, a gestão fica sob responsabilidade de três pedagogas. Há também o Conselho Mirim que é constituído por duas crianças de cada agrupamento (sendo uma menina e um menino, para garantir a questão de gênero), eleitas por meio de votação e o Conselho de Pais, igualmente eleito por votação: ambos participam dos processos de tomadas de decisões junto à equipe gestora. Ocorrem Assembleias mensais para discutir sobre problemas identificados no cotidiano escolar, propostas de atividades pedagógicas, eventos, demandas de alunos, pais e educadores. As crianças manifestaram durante a visita feita ao espaço, por exemplo, que não sentiam necessidade de dormir após o lanche, prática frequente em muitas instituições escolares; elas argumentaram pelo direito de brincar e isso foi validado; já a “hora do sono” passou a ser uma ação não obrigatória, ou seja, lhes foi concedido vez e voz, como é devidamente pontuado no documento:

Para que as crianças se expressem e tenham o desejo de fazê-lo é preciso que os adultos saibam ouvir, compreender, dar valor às palavras: “é necessário precisar das crianças”. Estas nos escutam para além das vozes, leem nossa corporeidade, nossa capacidade de estar verdadeiramente com elas (HARMBACH; SILVA; ZACHARIAS, 2012, p. 35).

Tendo em vista que a pedagogia participativa da EMEI está vinculada à perspectiva de educação ambiental, isso produz repercussões na forma como as crianças se apropriam do espaço, tecem suas relações e descobrem o mundo. A instituição escolar apresenta muitos espaços que viabilizam diversas maneiras de adquirir conhecimentos a partir do brincar, da espontaneidade e do incentivo ao protagonismo infantil tais como: Parque Sonoro, Casa na Árvore, Sala Verde (sem paredes). Cada turma fica responsável pelos cuidados de uma minihorta e isso gera consciência ecológica, estimula a problematização da crise ambiental, a compreensão sobre os ciclos da vida (nascer, crescer, florescer),



assim como o desejo de contribuir para uma sociedade mais sustentável, respeitando e preservando os múltiplos modos de existência, seja da flora, da fauna ou da humanidade.

A sala verde possui uma composteira, um minhocário e foi idealizada para promover o contato com a natureza nas suas variadas expressões: texturas, cores, aromas de um jardim de ervas, sons. O Parque Sonoro apresenta muros pintados com referência aos povos indígenas, varal de painéis e se encontra ao lado de um ateliê onde confeccionam instrumentos, fantasias, trabalhos artísticos feitos com folhas, sementes, casca de árvore e outros elementos para datas comemorativas ou eventos abertos à comunidade.

Durante a visita foi possível notar o quanto as crianças apreciam o seu ambiente escolar, configurando em um sentimento de pertencimento, pois elas se envolvem na elaboração do currículo e inclusive na divisão de verbas destinadas para aquisição de novos materiais e outros fins:

A organização do espaço a partir das indicações das crianças e não das necessidades e da ótica dos adultos foi nossa meta em 2013, inclusive discutimos com elas o uso das verbas: o que comprar, para quê e desde aquela época destinamos uma porcentagem da verba para a aquisição das prioridades definidas pelo Conselho de Crianças (HARMBACH; SILVA; ZACHARIAS, 2012, p. 35).

Foi marcante a fala de uma das crianças que passava por nós enquanto conhecíamos a EMEI: *“Essas pessoas são todas professoras que querem trabalhar aqui? Deve ser! Todo mundo quer trabalhar aqui!”*. Quando questionado à equipe gestora quais eram, caso houvessem, as queixas escolares identificadas, a resposta foi a de que era frequente as crianças se queixarem de que não havia morangos suficientes para todos! Nesse sentido, consolida-se um ambiente acolhedor, adota-se uma perspectiva que valida as percepções, inquietações infantis, configurando uma nova rede de relações continuamente construídas que visam assegurar os direitos da infância, a diminuição significativa de dificuldades adaptativas ou de aprendizagem e situações de adoecimento que permeiam a vida escolar.

Ou seja, verifica-se que os alunos afetam positivamente e são igualmente afetados pelas ações educadoras norteadas por um Projeto Político Pedagógico que caracteriza uma gestão democrática, legitimando os desejos, a autonomia e o protagonismo infantil. As metodologias e os objetivos a serem alcançados pelas práticas pedagógicas são constantemente repensadas, modificadas e não se restringem ao olhar dos adultos acerca do que é importante ou indispensável nas interações, como também nas mediações dos processos relativos à infância. Dessa forma, incentiva-se o aflorar de potencialidades afetivas, a formação de pensamento crítico, de uma postura comprometida com a solução



de problemas, de um movimento de co- responsabilização em consonância com tomadas de decisões em conjunto, da modificação de espaços que criam as condições necessárias para os processos de ensino-aprendizagem, consolidando uma educação composta por elementos da realidade dos sujeitos envolvidos e direcionada para a transformação social.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos frutos dessa pesquisa puderam dar luz ao entendimento do que é uma escola democrática, de algumas de suas bases epistemológicas, de seus direcionamentos e de como por consequência de suas práticas, as queixas escolares pouco apareceram, e sobretudo, ao aparecerem, são cuidadas dentro do contexto escolar e de sua lógica democrática, na qual busca-se constantemente a colaboração de todos, inclusive e principalmente do(s) sujeito(s) envolvido(s) para encontrar os melhores caminhos. Assim, poucos costumam ser os encaminhamentos feitos para os atendimentos de saúde e de psicologia fora da escola, e quando o são, os olhares detêm-se em entender a partir de um âmbito conscientizador e esclarecedor da rede envolvida, quais as possíveis resoluções.

Entende-se que há um sujeito construído historicamente, socialmente e subjetivamente, e é a partir desses lugares que ele deve ser visto. O que está em volta é o que lhe dará apoio, e não o que reforçará as já comuns grades simbólicas, e por vezes concretas, de aprisionamento com os quais muitos estudantes se deparam numa sociedade capitalista, voltada à reprodução do poder e dos interesses de poucos que o detém.

As escolas democráticas revelam como é importante fugir dessa lógica, como o entendimento da democracia e desse conceito de acesso à todos é cerne de uma sociedade que realmente busque um olhar genuíno para os direitos humanos e sua aplicação, que entenda a igualdade não enquanto sujeitos sem subjetividades, sem peculiaridades, mas sim, em como cada um deve ser entendido e acolhido em suas diferenças e com total acesso aos seus direitos. As decisões nessas escolas pautam-se não pura e simplesmente numa votação sem critérios, onde todos apenas podem opinar e de repente se verem em mais uma disputa de opiniões ou poderes, mas sim, quais são as decisões e as pautas que devem ser tomadas a fim de caminhar por uma sociedade mais justa, às necessidades mais genuínas que precisam ser olhadas e atendidas. Está à serviço da diversidade, da equidade, de como as ditas minorias, que são a maioria em nossa realidade, precisam estar à frente e colocadas como ponto crucial de atendimento.

Nesse contexto, há um fortalecimento muito grande social de cada grupo, de cada



espaço, de cada contexto. O entendimento de como a realidade de cada sujeito deve ser levada em conta, tal qual Paulo Freire tão bem nos apresentou, nas escolas democráticas é uma prática, o que direciona não só os estudantes, quanto seus educadores ativistas, isto é, ativos!, a se fortalecerem e se dedicarem na busca de conhecimentos, olhares críticos, ações e pensamentos voltados ao seu contexto social e ao que pode ser feito em suas próprias vidas, mostrando que a educação é força atuante para a vida melhor de cada um e de todos.

É muito importante, contudo, encarar com otimismo e esperança esse percurso, no qual ainda há muito a ser feito e ampliado para a sociedade. Deve ser seguido e entendido por meio de uma crença compartilhada e pela persistência de que essa jornada pode ser feita, mas para tal, é preciso ação. Esta ação deve ser oriunda de uma consciência crítica sobre a própria realidade e suas contradições, visando a construção de um Projeto Político Pedagógico condizente com a realidade de cada comunidade escolar e possível de ser praticado por todos os envolvidos no processo de escolarização de nossos estudantes.



## 7 BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael W; BEANE, James A. **Escolas democráticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael W A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 894-926, dez. 2017. ISSN 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/35530/24420>. Acesso em: 07 out. 2019.

AQUINO, Júlio Groppa; SAYÃO, Rosely. Da construção de uma escola democrática: a experiência da Emef Amorim Lima. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 2, dez. 2004, p. 15-37.

DEMO, Pedro. **Pobreza da pobreza**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

----- **Atividades de aprendizagem**: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018. 180 p., 1,27 MB; e PDF.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Exemplar 1405. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

----- **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

----- **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARMBACH, M. C.; SILVA, S. C.; ZACHARIAS, I. S. **Projeto: Pequenos conselheiros, grandes ideias**. São Paulo. 2012. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4620/1/FPF\\_PTPF\\_10\\_0007.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4620/1/FPF_PTPF_10_0007.pdf). Acesso em: 17 nov. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.





LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

LÜCK, Heloisa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores. *Em aberto*. Brasília. v.17, n.72, pp.11-33, 2000.

MACEDO, L. M.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. São Paulo: Artmed, 2005.

MARTÍN-BARÓ, Ignácio. O papel do psicólogo. **Revista Estudo de Psicologia**. 1996, v. 2, n. 1, p. 7-27. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

SAMISTRARO, L. B.; JUNGES, K. S. A contribuição da gestão escolar democrática e participativa para o sucesso do ensino e aprendizagem no processo pedagógico. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Secretaria de Educação do Paraná. Paraná, 2014. v.1.

SILVA, L. D. **A educação ambiental em uma escola de educação infantil em São Paulo: currículo e práticas**. São Paulo. 2017. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01112017-141239/publico/LEONARDO\\_DIAS\\_DA\\_SILVA.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01112017-141239/publico/LEONARDO_DIAS_DA_SILVA.pdf). Acesso em: 15 nov. 2019.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p.123-140, dez. 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Portal**. Disponível em: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br). Acesso em: 1 nov. 2019.

ULLER, Carla e cols. **Livro e-nave 2: guia de práticas pedagógicas inovadoras**. 2 ed. Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escojidas**. Madrid: Vistor, 1996.

----- **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

----- **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.