

FILOSOFIA E PRÁTICA DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

JONAS DE OLIVEIRA BERTUCCI

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7250-3980>

EMAIL: jonas.bertucci@ifb.edu.br

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar aspectos da filosofia e da prática das Escolas Democráticas, também conhecidas como Escolas Livres. Inicialmente é traçado um breve histórico do paradigma educacional atual, no qual se baseiam os sistemas educacionais tradicionais, com um enfoque particular sobre o contexto brasileiro. Em seguida, aborda-se a fundamentação histórica e filosófica da Educação Democrática, assim como algumas de suas práticas pedagógicas. São apresentados exemplos de escolas e suas principais diferenças e características. Ao final, discute-se em que medida a experiência dessas escolas pode contribuir para o processo de revisão dos paradigmas educacionais atuais.

Palavras-chave: Educação Democrática. Educação Alternativa. Escolas Livres.

PHILOSOPHY AND PRACTICE OF DEMOCRATIC SCHOOLS: AN EXPLORATORY STUDY

ABSTRACT

This study aimed to analyze aspects of the philosophy and practice of Democratic Schools, also Known as Free Schools. Initially it is presented a brief historic of the current educational paradigm, in which traditional educational systems are based on. A particular focus is given on the Brazilian context. Then, the historical and philosophical foundations of Democratic Education is discussed, as well as some of its pedagogical practices. Examples of schools and their main differences and characteristics are presented. Finally, the question to what extent the experience of these schools can contribute to review some aspects of the current educational paradigms in Brazil and in the world is addressed.

Keywords: Democratic Education. Alternative Education. Free Schools.

FILOSOFÍA Y PRÁCTICA DE LAS ESCUELAS DEMOCRÁTICAS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar aspectos de la filosofía y práctica de las Escuelas Democráticas, también conocidas como Escuelas Livres. Inicialmente, se esboza una breve historia del paradigma educativo actual, en el que se basan los sistemas educativos tradicionales, con especial atención al contexto brasileño. Luego, se aborda el fundamento histórico y filosófico de la Educación Democrática, así como algunas de sus prácticas pedagógicas. Se presentan ejemplos de escuelas y sus principales diferencias y características. Al final, discutimos en qué medida la experiencia de estas escuelas puede contribuir al proceso de revisión de los paradigmas educativos actuales.

Palabras clave: Educación Democrática. Educación Alternativa. Escuelas Livres.

INTRODUÇÃO

O processo de institucionalização e sistematização da educação na história da humanidade está ligado a dois aspectos essenciais das sociedades modernas. De um lado, surge como forma de atender às necessidades de desenvolvimento econômico para garantir o uso eficiente de recursos e a reprodução das relações de produção do capitalismo industrial moderno. De outro lado, está ligado ao processo de integração social e cultural, reproduzindo e legitimando valores, formas de pensar e agir e servindo como instrumento para justificar a ordem social vigente.

Baseado em práticas do século XVII, o sistema educacional tem a escola como eixo central, que funciona, em geral, como coloca Foucault (1987), a partir de uma estrutura análoga a de uma prisão, sendo pouco atrativa e distante da realidade dos alunos. Este modelo de escola, concebido no contexto do Iluminismo, sobrevaloriza a habilidade acadêmica e, no contexto da Revolução Industrial, influenciou fortemente a organização do espaço escolar como um tipo de linha de produção - segregando as crianças por grupos de idade, padronizando testes, horários e disciplinas e estabelecendo padrões de hierarquia e comandos de controle.

Experiências alternativas e visões críticas a esse modelo existiram desde o seu nascimento e difusão pelo mundo, porém, mantiveram-se quase sempre marginais, muitas vezes ligadas a movimentos operários e cooperativistas com uma perspectiva anticapitalista. No século XX, experiências de educação alternativa começaram a florescer com maior intensidade, em especial na década de 1960. Nesse trabalho, damos atenção especial às escolas ditas democráticas ou escolas livres, que seguem uma pedagogia libertária.

Nessas escolas, os princípios iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade são estendidos, não apenas para os homens adultos, mas para as crianças e membros da comunidade. Estas experiências, em pequena escala, se apresentam como reação aos sistemas educacionais tradicionais. Baseadas em princípios e instrumentos pedagógicos que fomentam a participação dos alunos e funcionários na sua gestão, as escolas democráticas questionam radicalmente a padronização, a hierarquia e a disciplinarização que marca o modelo escolar atual em todo o mundo.

Além de participar da gestão da escola, nesses ambientes os jovens têm liberdade para escolher o que querem e como querem estudar, de modo que possam seguir seus interesses a sua própria maneira. O grau de flexibilização do currículo pode variar de acordo com o contexto local, o nível de ensino e os limites legais, definidos além dos muros da escola, porém, em geral, o ensino nessas escolas não segue necessariamente os mesmos conteúdos

curriculares rígidos das escolas regulares, havendo um esforço de superação da segregação disciplinar.

Existem atualmente centenas de escolas por todo o mundo que aplicam essa abordagem educativa parcialmente ou em sua totalidade. Algumas das experiências mais conhecidas são a escola livre de *Brooklin* (EUA), o *Lycée Autogéré de Paris* (França), a Escola da Ponte (Portugal), a *Summerhill* (Inglaterra), entre muitas outras, cada uma com suas particularidades.

Um dos objetivos desse artigo é explorar a experiência das escolas democráticas e discutir se e como essa perspectiva pode contribuir para uma revisão dos paradigmas educacionais atuais. Em que medida sua base filosófica pode ser aplicável em maior escala? Podem seus instrumentos pedagógicos ser replicados para inspirar aperfeiçoamentos nos modelos estabelecidos?

Após esta introdução, na segunda parte do trabalho é traçado um breve histórico do paradigma educacional no qual se baseiam os sistemas educacionais na maior parte do mundo. Na terceira parte, abordamos a fundamentação filosófica desse paradigma educativo, assim como algumas das práticas pedagógicas propostas. Apresentamos suas origens, destacando os primeiros movimentos e pensadores que inspiraram esta proposta e estabelecemos uma distinção conceitual entre os termos “escola democrática” e “escola alternativa”. Na quarta parte, apresentamos alguns exemplos de escolas e suas principais diferenças e características. Ao final, sem a pretensão de apresentar uma visão conclusiva, discutimos em que medida tal experiência pode contribuir para o debate sobre os paradigmas educacionais do amanhã.

UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Popularmente, a escola é apresentada como o local próprio da criança, onde aprenderá regras e normas para a boa convivência no mundo. É na escola que se obteria as ferramentas para se tornar um adulto competente, adaptado à sociedade. Para além dessa visão comum, a análise do processo histórico de desenvolvimento da instituição escolar desmistifica essa concepção na medida em que permite observar as origens e funções da escola.

A base do modelo educacional vigente na maior parte do mundo atual é uma construção relativamente recente da história da humanidade, que surge na Idade Moderna, por volta do século XVII e XVIII. É nesse período que a noção de uma instituição específica, com o objetivo de fornecer educação à população começa a ser difundida, sendo popularizada a

partir do crescimento do capitalismo industrial. Até então, a educação era função da comunidade, da igreja ou das famílias, realizada por meios de conhecimentos cotidianos passados de geração em geração, a partir da tradição oral e dos eventos da vida comunitária.

Com a queda do sistema feudal e as mudanças culturais decorrentes do desenvolvimento das ideias iluministas, nas sociedades europeias, os processos de transmissão e produção do conhecimento passam a ser cada vez mais sistematizados, segundo métodos racionalizados, como bem detalha Norbert Elias (1993), ao analisar o processo civilizador. Isso fez com que as crianças, aos poucos, fossem deixando de ser educadas no “coletivo da extensa família medieval” (Campos, 2014, p.14) para serem tuteladas por instituições metódicas e disciplinares. Nessa concepção, as crianças passam a ser entendidas como seres incompletos, como tábulas rasas, que dependem das instituições para serem “preenchidas” e se tornarem adultos completos e bem formados.

Desse modo, as escolas surgem num contexto em que o saber clássico, abstrato, é valorizado em detrimento do saber popular, pouco acessíveis e restritas às famílias mais abastadas. Conforme o capitalismo avança pelo mundo por meio dos processos de colonização, em pouco tempo, a escola vai se moldando como um lugar isolado, separado do mundo em si, com acesso controlado, normas rígidas e papéis rigidamente definidos, comumente ligados a instituições religiosas. Como bem coloca Foucault (1987), a escola surge como um espaço de poder disciplinar, que molda e limita a forma de agir do indivíduo. O modelo de escola que se difunde globalmente nasce, assim, profundamente associado a uma visão de mundo que reproduz valores e práticas da sociedade capitalista que se desenvolve.

Com a industrialização crescente surgem as escolas voltadas para as massas, com a finalidade de disciplinar e organizar os trabalhadores das fábricas e nas cidades. Nesse contexto, a escola do século XX adquire um viés de formação técnica para o aumento da produtividade do trabalho. Como afirma Gramsci (1982), nesse quadro histórico, as diferenças no acesso e na estrutura do sistema de educação passam a refletir as diferenças de classe, favorecendo a que estas se mantenham entre gerações. Desse modo, apesar de se apresentar como democrática, a educação puramente profissional perpetua desigualdades, sendo instrumental, mecanicista e não reflexiva.

De forma semelhante, Bourdieu mostra como, no interior da escola moderna, o poder simbólico funciona como representação das relações sociais, reproduzindo a cultura e a estrutura de classes, estratégicas para todas as sociedades. Assim, o sistema educacional assegura, na sua visão da escola reprodutivista, que o poder e os privilégios de classe sejam

transmitidos de pai para filho, com uma falsa aparência da neutralidade, mas garantindo a reprodução das relações capitalistas de produção¹.

De acordo com a análise dos pensadores da Escola de Frankfurt, o Iluminismo desencadeou um processo cultural que estimulou o desenvolvimento de uma razão controladora e instrumental, que predomina até os tempos de hoje. Embora a razão iluminista visasse à emancipação dos indivíduos e ao progresso social, terminou por levar paradoxalmente a uma crescente dominação do ser humano. O desenvolvimento tecnológico-industrial, a grande promessa de libertação do homem, acaba por se tornar instrumento de sua servidão voluntária.

Nesse processo, segundo a concepção althusseriana, a escola constitui-se como um Aparelho Ideológico do Estado, cuja função é contribuir para a reprodução das relações de produção dominantes de uma sociedade (Althusser, 1985). De um lado, ela qualifica a força de trabalho, por meio da reprodução do conhecimento técnico a ser aplicado em um tipo específico de processo de produção. Por outro lado, ela reproduz regras de comportamento, normas e crenças que disciplinam os trabalhadores. Desse modo, a escola assegura formas silenciosas de submissão ideológica, moldando no longo prazo a mentalidade social por meio de processos educativos obrigatórios a todos. Essa característica a diferencia dos aparelhos repressivos, como o exército e a polícia, já que não requer o uso da força e aplicação de punições e sanções físicas severas para aqueles que desrespeitem suas normas.

Com a crise do fordismo nas últimas décadas do século XX, emergiu um modelo chamado de acumulação flexível, no qual a estrutura das fábricas e da produção perdia a rigidez característica do período anterior e as exigências de qualificação dos trabalhadores, simultaneamente, se voltavam ao conhecimento analítico e adaptativo. Essa tendência, marcada pelas mudanças tecnológicas no campo da comunicação, é acompanhada de mudanças extraordinárias nos padrões de consumo. Estes processos passam a demandar outro tipo e perfil de trabalhador e outro modelo educativo, no qual as dimensões cognitivas, valores, atitudes e comportamento são atributos valorizados no trabalho diante da chamada "sociedade do conhecimento". De forma mais complexa, as mudanças nos instrumentos educacionais e no conjunto de habilidades valorizadas até o século XXI se apresentam como demandas orientadas pelo mercado, de modo que a escola é cobrada, ainda mais, a se adequar à produção capitalista².

¹ A esse respeito, ver Nogueira (2002) e De Saes (2007).

² Para um vídeo didático da RSA ANIMATE, com base em uma conferência proferida pelo professor Ken Robinson, ver: *Changing Education Paradigms* (<https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>).

No Brasil, ainda no século XIX, a educação infantil passa a ser alvo de políticas públicas, não diretamente associada a aprendizagem, mas a saúde pública, tendo em vista os problemas ocasionados pela urbanização precária, como a falta de saneamento, que levava a elevados índices de mortalidade infantil. Já no século XX, a ampliação de vagas públicas para a educação infantil é fortemente influenciada pelas lutas feministas no contexto de maior ingresso das mulheres no mercado de trabalho (Bertucci, 2016). Com o crescimento contínuo das matrículas na educação infantil e a recente melhora das taxas de fluxo escolar no Ensino Fundamental no século XXI, aumentam também as matrículas do Ensino Médio, embora longe de patamares ideais³. As altas taxas de evasão e retenção refletem um modelo que torna a educação desinteressante, incapaz de responder às disparidades sociais dos países periféricos com histórico colonial.

Numa direção essencialmente oposta a essa tendência, a filosofia das escolas democráticas se distingue por não ter um caráter produtivista como fim em si e por buscar uma atuação integral. Como afirma Campos (2014), a educação livre “não tem a pretensão de transformar as crianças em algo diferente do que elas são, e não se restringe ao conteudismo moldado por aspectos intelectuais e de conhecimento, portanto, não pretende modelar, imitar ou repetir” (p. 18). O desafio, conseqüentemente, é promover uma prática que vá além de ensinar o jovem a decifrar letras e códigos mecanicamente, e que permita instigar sua sensibilidade e desenvolver sua capacidade crítica e sua autonomia, de pensar sobre sua própria realidade e sua cultura, atuando diante de três dimensões pedagógicas essenciais, que devem estar presentes em toda a prática pedagógica: afetiva, tecnológica e institucional (SIQUEIRA et al 2011).

FUNDAMENTOS, ORIGENS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Em sua dissertação de mestrado, Nathália Campos sistematiza sua experiência no período em que passou na *Albany Free School*, na cidade de Albany, NY, nos EUA (Campos, 2014). Seu trabalho é uma referência interessante para se analisar as características fundamentais da perspectiva das escolas democráticas. Ao mesmo tempo em que apresenta na prática as dinâmicas cotidianas da escola, a autora desenvolve uma análise conceitual, marcando inicialmente a diferença entre os termos escolas “alternativas” e “democráticas”, utilizados com sentidos distintos, embora relacionados.

³ De acordo com dados da PNAD de 2012 a 2018, 4 em cada 10 jovens não conclui o ensino médio no período correto.

Assinalar a diferença entre esses termos é fundamental para se esclarecer os limites do campo aqui tratado. O termo “escola alternativa” é muitas vezes utilizado de forma genérica para caracterizar escolas que tenham algum aspecto que as distingua das práticas educacionais tradicionais. Num sentido amplo, o termo “alternativo” caberia a qualquer prática social que se distingue da tradição, da norma que é comumente praticada. Assim, uma série de práticas e experiências que não necessariamente seguem uma filosofia comum são muitas vezes chamadas de “alternativas”, desde práticas ambientalistas, alimentares, como o veganismo, a movimentos culturais, como a cultura *punks* ou os grupos que atuam a margem dos sistemas tecnológicos, como os *hackers*.

Como já discutido antes, as escolas tradicionais operam por meio da padronização, da competição, da punição e da vigilância, tendo um caráter conteudista e de reprodução e legitimação das relações capitalistas. Portanto, qualquer escola que exerça práticas que questionem efetivamente esses valores podem ser consideradas alternativas. Para evitar uma generalização excessiva, partimos da compreensão na qual as escolas alternativas são consideradas aquelas que “colocam o foco do seu processo nas crianças – com suas singularidades e como membros ativos de sua comunidade – e nos seus interesses, em contraponto à atenção integral a um currículo decidido previamente e ao papel do professor como detentor do conhecimento.” (Campos, 2014, p. 19).

Embora escolas alternativas procurem sair da lógica tradicional, elas não necessariamente compartilham das mesmas práticas, metodologias e valores das escolas democráticas, no sentido que a filosofia da escola democrática tem se colocado.

O que define, então, uma “escola democrática”⁴? A educação democrática pode ser compreendida como uma forma de educação alternativa que se caracteriza, fundamentalmente, por ter ferramentas, métodos e processos de gestão compartilhada entre educadores e educandos (sejam eles adultos, jovens ou crianças). Nessas escolas, tanto os processos decisórios, como as regras, sejam simples regras cotidianas ou mesmo as mais abrangentes, são constituídas coletivamente, com a participação de todos (Singer, 2010).

São diversos os métodos possíveis para a tomada de decisões nas escolas democráticas, que vão desde as assembleias periódicas, como a constituição de grupos de trabalho e a definição de mediadores, que podem atuar para ajudar um indivíduo ou um grupo a lidar com os pequenos conflitos cotidianos. Embora as escolas democráticas constituam um número relativamente pequeno de organizações, elas se constituem um rico campo de

⁴ É comum o uso também do termo Escola Livre (do inglês *Free School*), que dá nome a muitas dessas escolas nos EUA.

experimentação pedagógica, abarcando interessantes possibilidades de transformação e crítica social.

É interessante discutir como se dá o processo de resolução de conflitos numa escola livre. No caso da *Albany Free School*, quando há um problema entre duas pessoas (de qualquer idade) que afeta toda a comunidade, as aulas podem ser adiadas para que seja feita uma assembleia geral na busca de uma solução⁵. A aula, os projetos e conteúdos perdem a sua importância naquele momento, pois lidar com o conflito é algo tido como urgente e fundamental. Muitas escolas democráticas funcionam no seu dia a dia, tendo a assembleia como um espaço de reafirmação do princípio comunitário de que os problemas de cada um podem ser compartilhados, e são merecedores de atenção e esforços de todos. Isso faz com que as crianças participem ativamente e sejam reconhecidas como sujeitos políticos, com suas próprias construções, ideias, opiniões e reivindicações. Evitam-se punições e promove-se o diálogo. Como afirma Campos (2014):

Além de ser então uma forma de mostrar que as pessoas se importam umas com as outras, a assembleia é também uma reafirmação de que as pessoas não são iguais, e por isso mesmo há discordâncias e desacordos. A igualdade se dá no reconhecimento da importância da individualidade e no convívio nem sempre estável entre as diferenças. Assim, é mais uma forma que as crianças na *Free School* têm de se expressar e, se expressando, declarar seus limites. (Campos, 2014, p. 81)

As crianças, nesse ambiente, são consideradas aptas a intervir na realidade da escola de forma criativa e inovadora, e estimuladas a trazer sua originalidade e individualidade em qualquer lugar em que se encontrem. Esse é um princípio que funciona na *Albany Free School* porque há ali um sentimento de comunidade. Em outras palavras, ouvir e aprender com as crianças é uma importante mudança de postura e de perspectiva, proposta pela educação democrática.

Não temos a pretensão, neste trabalho, de fazer uma historiografia detalhada sobre as raízes das experiências das escolas democráticas, o que requer um trabalho minucioso e mais amplo. Contudo, é de interesse desenvolver uma breve introdução dos movimentos que impulsionam as primeiras dessas experiências que cercam o imaginário das escolas democráticas.

A proposta de uma escola alternativa não parece ser uma ideia da sociedade contemporânea, mas sempre acompanhou a difusão do modelo de escola tradicional.

⁵ “As assembleias podem ser chamadas por qualquer pessoa da escola, alunos ou professores, por quaisquer motivos que sejam entendidos como pertinentes a toda a comunidade.” (Campos, 2014, p. 70). Ver também Tosto (2011).

Pedagogos, escritores e filósofos do século XVIII e XIX já falavam da necessidade de uma educação alternativa (Chies, 2007). A obra de Rousseau (1712-1778), conhecida como “Emílio ou Da Educação”, por exemplo, é uma das primeiras a fazer uma sistematização sistema educacional da época, sendo considerado o primeiro tratado sobre filosofia da educação no mundo ocidental.

Em 1857, o famoso escritor russo, Leon Tolstói (1828-1910), fundou uma pequena escola para os filhos dos camponeses, chamada Yásnaia-Poliana, conhecida como a primeira experiência de escola democrática no mundo. A duração das aulas era flexível, variando de acordo com o interesse das crianças e as regras eram definidas conforme a sua necessidade e demanda, assim como os horários e a separação ou não das turmas por idade. No período imediatamente posterior a esta iniciativa, entre os séculos XIX e o século XX, a filosofia da educação libertária começa a ser sistematizada e aplicada em uma escala maior, impulsionada por dois importantes movimentos – a Escola Nova e a Escola Moderna.

O movimento da Escola Nova (também chamada de escola ativa ou escola progressista) teve início na Europa e nos Estados Unidos ao final do século XIX. Seus fundadores defendiam a liberdade reflexiva do indivíduo e a autonomia dos estudantes, com o ideal de libertar a criança da tutela do adulto, permitindo o desenvolvimento de sua própria consciência moral. Segundo um de seus fundadores, Adolphe Ferrière, os alunos deveriam “assumir as responsabilidades da ordem social escolar para que mais tarde pudessem enfrentar devidamente os problemas da ordem política do seu país” (Jardim et Al. 2012). No Brasil, este movimento inspirou pensadores influentes na década de 1920-30, que defendiam a universalização da escola pública, laica e gratuita, em oposição ao domínio do ensino privado e religioso.

Contemporaneamente ao movimento da Escola Nova, surge em Barcelona a Escola Moderna, de inspiração anarquista, que dá origem a uma pedagogia libertária, tendo como principal expoente o educador Francesc Ferrer. A Escola Moderna propunha um ambiente educativo não coercitivo, voltado à formação das classes operárias do início do século XX. Embora Ferrer tenha sido executado pelo Estado ditatorial espanhol em 1906, devido à suas ideias libertárias, sua pedagogia foi disseminada em diversos idiomas e centenas de experiências de escolas modernas foram fundadas em dezenas de países, inclusive no Brasil (onde também foram reprimidas, por serem consideradas ameaças à ordem nacional).

Em 1924, o pedagogo Celestin Freinet, funda uma cooperativa de trabalho organizada por professores da região rural onde vivia, promovendo uma educação anti-conservadora e libertária, que possuía elementos que marcam sua trajetória, como as aulas-passeio (Ferrari,

2011). Sua pedagogia, em sintonia com as ideias da Escola Nova, passa a ser a base para o movimento que na França seria também denominado de Escola Moderna⁶. Embora não tenhamos encontrado nenhuma relação direta entre Ferrer e Freinet, é clara a relação entre suas práticas pedagógicas, orientadas por valores cooperativistas e associativistas e pela livre expressão da criança.

É interessante notar que, no Brasil, alguns educadores das escolas modernas ligadas às correntes anarquistas ou comunistas em São Paulo passaram a atuar usando o nome de Escola Nova de forma a escapar da repressão do Estado. De fato, ambos os movimentos, apesar de terem uma origem distinta, se assemelham pela proposta pedagógica centrada no aprendente, pela valorização de sua autonomia e do engajamento na vida comunitária.

A influência do pensamento libertário é percebida em várias áreas do conhecimento ao longo do século XX, como, por exemplo, no campo da arquitetura e da organização do espaço. Daí vem, por exemplo, a ideia de que as escolas devem ter um ambiente com maior contato com os elementos externos (com o ar e o sol), maior transparência espacial, maior interação entre os ambientes de dentro e de fora. Em certa medida, é justo afirmar que muitas das conquistas na arquitetura escolar, em matéria social e espacial, se devem a esses movimentos. Deve-se a Maria Montessori⁷ a ideia de que o ambiente deve ser preparado para a criança, oferecendo elementos proporcionais à sua escala, que permitam dirigir a criança ao conhecimento. (Beyer, 2015).

Da organização do espaço escolar para a geografia humana, têm-se, na segunda metade do século XX, a crítica da escola numa visão da ecologia política, cristalizada no pensamento de intelectuais ativistas como Ivan Illich. De forma radical, Illich propõem uma reinvenção da aprendizagem pela desinstitucionalização da escola e pelo incentivo à autoaprendizagem em rede, algo potencializado pelas novas tecnologias da informação:

A atual procura de novas saídas educacionais deve virar procura de seu inverso institucional: a teia educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado. (Ivan Illich, 1985, p. 14)

⁶ Ainda em atividade, a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (Fimem), fundada por seguidores da pedagogia Freinet, congrega entidades do mundo todo que desenvolvem práticas de educação cooperativa. Ver mais em <http://www.fimem-freinet.org/>

⁷ A pedagogia Montessori, tal como a pedagogia Waldorf, se inscreve no campo das pedagogias alternativas. Ambos os métodos dão ênfase na autonomia e na liberdade dos estudantes, respeitando o desenvolvimento natural das suas habilidades físicas, sociais e psicológicas. Atualmente, elas diferem das escolas democráticas “puras” no sentido dado no capítulo anterior, mantendo certa hierarquia e menor flexibilidade na definição do currículo. Embora promovam uma intensa participação dos estudantes no ambiente escolar, esta não se dá do mesmo modo que nas escolas livres, em que uma criança de 5 anos pode ter o mesmo espaço de fala e decisão de um professor de 40.

UM OUTRO CONCEITO DE INFÂNCIA

A ideia de infância, assim como de adolescência e vida adulta, é uma construção social cujos limites de demarcação são relativos no tempo e no espaço, de acordo com a situação histórica de cada comunidade humana⁸. Para entender a noção atual de infância, é preciso analisar as mudanças sociais e econômicas que decorreram no mundo por volta do século XVIII. Com o crescimento populacional, a melhoria das condições de vida e de higiene, as taxas de mortalidade infantil caíram vertiginosamente e o cuidado das crianças passou a ser cada vez mais uma preocupação pública, sobrepondo a responsabilidade familiar. A infância passa a ser associada cada vez mais a uma ideia de fraqueza, fragilidade e submissão, ao mesmo tempo em que ganha maior significância social.

A noção popular, contudo, se baseia na ideia de que a infância é uma fase definida pela condição de incompletude, como se a criança fosse um ser para o qual falta algo antes que possa adquirir a condição plena de sujeito. Como afirma Campos (2014, p. 8), a fase adulta nesse caso seria um ideal a ser alcançado para atingir a completude do ser. Essa naturalização da noção de infância como fase faltante, como o único tipo de infância possível, é desconstruída pela filosofia das escolas livres.

Alternativamente, é possível verificar que existem muitas infâncias possíveis, não sendo razoável enquadrar esse período como uma etapa de um processo linear e previsível. Para Campos, reconhecer a infância por sua própria temporalidade, aberta à surpresa e ao surpreendente, é tanto uma postura epistemológica e metodológica, como uma escolha política. Afirma a autora:

A infância pensada a partir dessa nova perspectiva exige uma mudança na forma de se pensar as outras fases da vida. A incompletude está presente em todos os diferentes estágios da vida do ser humano. É fato que existem diferenças entre ser criança, ser jovem, ser adulto e ser idoso, mas essas diferenças não precisam ser encaradas como deficiências e faltas. Cada fase possui suas particularidades, suas potencialidades e positivities. A infância tem o seu sentido próprio, que não se restringe ao estágio inicial da vida, mas diz respeito à sua maneira peculiar de existir no mundo. (Campos, 2014, p. 9)

Nessa perspectiva, a infância é vista a partir de sua própria temporalidade, e as crianças, embora em constante desenvolvimento, como seres em sua totalidade⁹. Isso permite,

⁸ Sabe-se, por exemplo, que os jovens saem cada vez mais tarde de casa, diferentemente da maior parte do século XX, o que reflete um processo de mudança dos limites de passagem para a vida adulta, com suas responsabilidades e normas.

⁹ “A infância não é então apenas uma promessa para o futuro, ou uma potencialidade, mas uma condição presente e uma forma legítima de estar no mundo.” (Campos, 2014, p. 50).

nas escolas livres, conceber a infância como uma intensa abertura ao novo e não somente como uma etapa a ser superada a partir de um dado modelo de adulto a se atingir. Com efeito, o processo de aprendizagem é visto como um fenômeno dinâmico e não mais estático. Assim, nas escolas livres, sistemas de avaliação baseados em testes e provas padronizados, normalmente aplicados nas escolas tradicionais, não têm lugar e perdem sentido (retomaremos essa questão mais à frente).

Uma das bases teóricas que sustenta essa compreensão é a teoria sócio histórica do desenvolvimento humano de Vygotsky (2007). Segundo o autor, o desenvolvimento do indivíduo não pode ser concebido apartado do contexto social e histórico no qual está inserido. Os seres humanos são seres sociais e constroem uma relação dialética com o mundo e o ambiente que os cercam. Ao mesmo tempo em que são produtos do seu contexto social, cultural e político, tem também o potencial de alterar, modificar e interferir nesse contexto.

Portanto, o contexto escolar pode tanto atuar para conservar como para transformar a realidade, de acordo com a compreensão epistemológica e o entendimento comum que a estrutura educacional de uma sociedade promove em relação à infância e aos processos de aprendizagem. Como a educação tradicional é fundada na concepção da infância como algo a vir a ser, o que se tem é uma escola em que a decisão sobre o que a criança pode e deve se tornar é feita pelos professores, pais e cuidadores, sem levar em conta os desejos e vontades da própria criança, vista como incapaz.

Talvez por isso, a proposta da educação democrática gere certa insegurança para educadores em geral, afinal, a escola é uma das principais instituições de socialização, que supostamente serviria para proteger a criança do mundo e garantir o aprendizado, a transmissão e a reprodução das tradições. Vale reforçar que a filosofia da escola democrática não descarta o papel dos educadores, ocupado por adultos experientes, que auxiliam as crianças no contato com o mundo (e suas tradições), ajudando-as a compreender seu significado cultural e a darem sentido a elas, a partir do contexto social, das experiências e das próprias histórias de vida dos indivíduos envolvidos. A participação criativa dos educandos no seu processo de aprendizado, assim, pode ser positiva para ambos, não necessariamente se colocando como ameaça à ordem, apesar de trazer desafios que rompem a estabilidade e previsibilidade com a qual estamos acostumados.

A RELAÇÃO DA PEDAGOGIA FREIREANA COM A FILOSOFIA DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

Paulo Freire, conhecido como o principal educador da história brasileira, revolucionou a forma tradicional de se pensar a educação no Brasil e no mundo, sobretudo com o clássico “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1996). Freire inovou ao resgatar o caráter humano da pedagogia, colocando o educador ao lado do educando, ambos sujeitos do processo dialógico de aprendizado, ambos em um mesmo nível, merecedores de respeito e tratamento igualitário.

Em sua obra, Freire estabeleceu a noção de que não há docência sem discência e destacou a necessidade de que o professor se coloque lado a lado ao aluno, procurando conhecer sua realidade, aprendendo com ele, respeitando os seus saberes anteriores. Esta é uma postura essencial para o educador, aceitando o fato de que não é detentor exclusivo e superior de um conhecimento a ser transferido unilateralmente.

Para Freire, o aprendizado se inicia no processo de socialização, no contato da criança com o mundo e com outros seres vivos, sendo formalizado e sistematizado na escola. Nesse sentido, o aprendizado é constante e intrínseco a todos os seres humanos, sejam educadores e educandos, e o ato de ensinar torna-se uma especificidade humana. É interessante resgatar sua reflexão sobre o ato de ler. Afirmava Freire que ler não é apenas o processo de decifrar palavras e sílabas, mas necessariamente de interpretação do mundo. Por isso, o educador ensina que a “leitura” no sentido mais amplo se inicia no nascimento. Aprendemos a ler os objetos ao nosso redor, a interpretar os gestos e feições humanas e a natureza. Uma árvore, uma flor ou uma máquina ganham diferentes significados em diferentes contextos.

Destaca-se na sua obra o papel político e emancipador da educação das classes populares. Por isso, seu método de educação de jovens e adultos tem como ponto de partida a realidade do educando, permitindo o aprendizado de palavras-chaves do seu cotidiano de trabalho e vida. Embora tenha trabalhado com uma população num contexto bastante particular, a compreensão que este educador desenvolveu para a educação de jovens e adultos é, em essência, muito próxima ao que é aplicado nas escolas democráticas – que levam ao extremo alguns desses elementos.

Em ambas as concepções, a educação é entendida como um processo que ultrapassa os limites do campo cognitivo, e que envolve plenamente as dimensões afetivas, sociais, culturais e políticas dos indivíduos de uma comunidade. Trata-se de uma compreensão transformadora do aprendizado, que considera a importância do contexto social e do caráter político (e não neutro) da educação no desenvolvimento da cidadania.

PARTICIPAÇÃO, RESPONSABILIDADE E AUTONOMIA NAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

As escolas democráticas partem da ideia de que quando a criança participa da construção de um processo, desde seu início, tem mais chances de ter interesse sobre seus resultados. Assim, ela desenvolve sua autonomia e, simultaneamente, fortalece seu vínculo com o grupo. Como mencionado por Cássia SIMÕES et al (2006), cada indivíduo traz consigo uma história particular, uma marca de uma sociedade específica, de uma nação e de uma classe. Somos seres socialmente construídos e nosso desenvolvimento pessoal está intrinsicamente ligado ao nosso desenvolvimento coletivo, enquanto grupo. Essa consciência se faz presente nas escolas democráticas e imprescindível para uma gestão escolar participativa e coletiva.

Na visão tradicional, a escola é vista como um espaço de preparação para o mundo. Contudo, essa perspectiva acaba por separar o educando da realidade em que vive, não lhe conferindo o sentimento de comunidade nem de responsabilidade. A escola é parte da comunidade, porém há fronteiras nítidas, materiais e imateriais, que separam o ambiente interno do ambiente externo. Para proteger as crianças, a educação atual afastou-as do mundo ao invés de apresentar o mundo a elas, seus perigos e complexidades.

De forma alternativa, a escola pode ser compreendida como parte integrante da realidade, não apenas como um lugar de saberes prontos e lineares [que não representam a complexidade do mundo], mas lugar de encontro de interesses, curiosidades e intensidades. Como afirma (Campos, 2014):

A possibilidade que as escolas alternativas trazem é que a educação, como processo de formação, não tenha uma finalidade pré-determinada, um percurso planejado com antecedência e que todas as crianças devem percorrer sem desvios. (Campos, 2014, p. 23).

Sendo um espaço aberto para experiências, a *Free School* se configura também em uma escola onde as crianças têm a chance de viver uma experiência de mundo, em contraponto à ideia de que as escolas são uma etapa de preparação para o mundo. (Campos, 2014, p. 63).

Sabemos que os currículos não são apenas um compilado de conteúdos estanques ou de disciplinas sem interligação. São construções influenciadas pela cultura e pela ideologia da época. Ao estudar a evolução do currículo brasileiro, por exemplo, é fácil perceber que as mudanças de governos e interesses políticos exercem forte influência sobre a formação do currículo, sobre o que se valoriza, o que se avalia, o que se quer, como se quer ensinar, quem pode ensinar e para quem se deve direcionar mais ou menos recursos.

No limite desse questionamento, a pedagogia democrática coloca em xeque a imposição intergeracional do currículo e a “ditadura” dos adultos sobre as crianças. Entendendo que o currículo vai muito além das regras formais, as escolas democráticas praticam uma nova forma de definição dos conteúdos, e de relação entre jovens e adultos, na construção do currículo e na formação da subjetividade do indivíduo. Dessa forma, não há necessariamente, nas escolas democráticas, a obrigação de continuidade imediata de uma atividade, havendo uma imensa flexibilidade e abertura a mudanças de planos.

Ramīn Farhangi, em uma conferência em Paris, apresenta alguns dados sobre escolas democráticas no mundo, mencionando histórias particulares de ex-alunos¹⁰. Entre os casos mais interessantes está a história de Laura Poitras, que estudou na *Sudbury Valley School*, nos EUA, dos 4 aos 18 anos. Laura tinha liberdade de escolher praticamente tudo que queria estudar e decidiu se dedicar por muitos anos a fotografia, tendo aprendido a ler apenas com 13 anos de idade (o que nunca foi visto como um problema). Laura se tornou diretora de cinema e chegou a receber o Oscar de melhor documentário.

Um dos elementos que se destaca nos relatos de ex-alunos de escolas desse tipo é a base social, emocional e a cultura democrática implícita ao seu currículo e que lhes é tão ou mais útil na vida quanto um conteúdo acadêmico clássico¹¹. Tais escolas, assim, parecem favorecer a autoconfiança do indivíduo, fazendo-o se sentir seguro de ser quem é, de expressar suas opiniões e sentimentos, além de desenvolver a habilidade para reconhecer as diferenças e lidar com os conflitos cotidianos. “A liberdade e a autonomia exigem, por definição, que o indivíduo se afirme e se engaje em suas escolhas, assumindo também as consequências de suas decisões e se responsabilizando por elas.” (Campos, 2014, p. 55). Isso é possível porque a própria cidade, os museus, o bairro, e os elementos do mundo “exterior” são compreendidos como parte estruturante do cotidiano da escola.

Atualmente, existem diversas escolas alternativas alinhadas a perspectiva democrática pelo mundo, que atuam em todas as faixas etárias e promovem práticas de cooperação, participação e tomada coletiva de decisões. Na parte seguinte apresentamos brevemente algumas delas. Não temos a intenção de fazer um estudo de caso de cada uma, mas apenas de

¹⁰ *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*. Ramīn Farhangi. 2016. TED Talk. (<https://www.youtube.com/watch?v=Mt59UJYV9jU&feature=share>)

¹¹ O documentário *Democratic Schools*, dirigido por Jan Gabert, apresenta relatos interessantes do ponto de vista dos de ex-alunos de algumas dessas escolas. Ver <http://en.democratic-schools.com>.

trazer elementos para ilustrar de forma concreta estas experiências, sabendo que possuem diferenças e particularidades significativas¹².

EXEMPLOS DE ESCOLAS ALTERNATIVAS PELO MUNDO

SUMMERHILL SCHOOL, INGLATERRA

Esta é provavelmente a escola democrática mais famosa em atividade atualmente. Com mais de 90 anos de atuação, a *Summerhill School*, na Inglaterra, funciona em sistema de internato, com cerca de 80 estudantes nas faixas etárias de 5 a 17 anos, que participam da gestão da escola e decidem os conteúdos que querem estudar. Na década de 60, período de questionamento histórico dos modelos, valores e padrões modernos, a escola ganhou notoriedade, sendo referência para o movimento nascente das escolas democráticas no mundo.¹³

ESCOLA DA PONTE, PORTUGAL

Em funcionamento em Portugal desde 1976, a Escola da Ponte faz parte do sistema de educação pública de Portugal desde 2005. Atualmente tem 230 alunos do pré-escolar ao 9º ano. A escola se declara enquadrada num paradigma de racionalidade emancipatória. O Projeto Fazer a Ponte defende a promoção da autonomia e da consciência cívica dos alunos, privilegiando o seu progressivo envolvimento nas tarefas e na responsabilidade de gestão da escola. Não existem salas de aula, no sentido tradicional, mas sim espaços de trabalho, onde são disponibilizados diversos recursos. Em seu regimento interno consta a Assembleia dos Estudantes (art. 12) e demais órgãos colegiados responsáveis pela execução das atividades na escola. Contudo, não há participação formal de alunos no Conselho de Direção, que é o órgão responsável pela definição das grandes linhas orientadoras da atividade da escola. (art. 19).¹⁴

LYCÉE AUTOGÉRÉ DE PARIS (LAP), FRANÇA.

Criada em 1982, esta escola é destinada a adolescentes e jovens do ensino médio, com idades entre 15 e 21 anos. Foi inspirado nas escolas autogestionadas norueguesas *Marly* e no *Lycée Expérimental de Oslo*. Dois grupos participam da autogestão da escola: os professores e

¹² Há ainda redes internacionais de escolas alternativas e democráticas, que promovem encontros e ações em comum, podendo ser objeto de outros estudos, como a *International Democratic Education Network* (www.idenetwork.org) e a *Alternative Education Resource Organization* (www.educationrevolution.org).

¹³ Ver o site <http://www.summerhillschool.co.uk> e a matéria <http://novaescola.org.br/formacao/conheca-summerhill-escola-aluno-pode-quase-tudo-inglaterra-626600.shtml>

¹⁴ Ver o site <http://www.escoladaponte.pt>

estudantes matriculados no ensino médio. A participação de cada aluno é incentivada, mas não obrigatória, havendo uma preocupação do corpo docente para que o tempo consumido nos conselhos não entre em conflito com outros projetos pessoais dos alunos, como obter o grau de bacharel, ganhar dinheiro para completar um projeto de arte, etc. É possível qualquer indivíduo ou grupo participar de atividades em um curso ou criar novas. Em geral, não há votação na Assembleia Geral, mas se um assunto requer uma votação, são feitas falas de defesas das posições no espaço comum com votos nos Grupos de Base. Qualquer membro do ensino médio é necessariamente um membro de um grupo de Base. Esta é a única atividade para a qual a participação não é voluntária. Muitas ausências sem justificativa podem cancelar a matrícula do aluno. Questões como as cobranças pela entrada na universidade ou o ingresso no trabalho são presentes no Lycée, que recebe alunos de idade mais avançada, algumas vezes com problemas disciplinares ou de adaptação em outras escolas.¹⁵

BROOKLYNG FREE SCHOOL, ESTADOS UNIDOS

A *Brooklyng Free School* atende da pré-escola até o 12º ano. Foi fundada em 2003 por um grupo de pais e professores em Nova York, servindo atualmente mais de 80 famílias. A missão da Escola Livre Brooklyn é a educação para a justiça social. Envolve os alunos e funcionários no processo democrático de tomada de decisão e resolução de problemas. Buscam facilitar a aprendizagem centrada no aluno através de brincadeiras, desafios e iniciativas estudantis autogeridas. Apoiam o desenvolvimento social e emocional através da mediação de conflitos, reflexão pessoal, consciência da diversidade e responsabilidade diante da comunidade.¹⁶

ALBANY FREE SCHOOL, ESTADOS UNIDOS

Fundada em 1969, a Escola Livre em Albany, em Nova York, é das mais antigas escolas alternativas independentes nos Estados Unidos. A escola não aplica testes padronizados e nem dever de casa. As crianças da *Albany Free School* aprendem através da brincadeira e exploração. A escola se declara parte de uma longa tradição de escolas de liberdade, escolas livres e escolas anarquistas que visam colocar o controle da educação de volta nas mãos das comunidades, em vez do Estado. Matérias acadêmicas tradicionais são ensinadas em turmas pequenas, com ênfase no aprendizado prático, experiencial. O currículo

¹⁵ Ver o site <http://www.l-a-p.org>

¹⁶ Ver o site <http://BrooklynFreeSchool.org> e o texto *Brooklyn Free School: por uma educação livre e democrática* (<http://educacaointegral.org.br/experiencias-internacionais/brooklyn-free-school-por-uma-educacao-livre-democratica>)

é co-criado por alunos, professores e pais. Os estudantes compartilham a responsabilidade com os professores para resolver conflitos e problemas escolares através do sistema de reunião de conselho liderado por estudantes e assembleias.¹⁷

SUDBURY VALLEY SCHOOL, ESTADOS UNIDOS

A escola *Sudbury* foi fundada em 1968 e não possui fins lucrativos. Aceita matrículas de crianças a partir dos quatro anos e vai até o final do *High School* americano. Cada membro, seja estudante ou funcionário, tem um voto de mesmo peso na gestão da escola. A Reunião Escolar Semanal, da qual participam alunos e funcionários, determina regras de comportamento, uso de instalações, despesas e contratação de pessoal e delega rotinas específicas para a manutenção da escola. A Assembleia Geral da Escola se reúne anualmente, sendo composta por alunos, funcionários e pais de alunos (de acordo com informações no próprio website da escola, como a maioria dos pais paga matrícula, é considerado razoável lhes dar alguma voz no uso do seu dinheiro).¹⁸

PROJETO ÂNCORA, BRASIL

Inspirado na Escola da Ponte, o Projeto Âncora, em Cotia, São Paulo, é uma escola onde estudam 180 crianças de 6 a 10 anos, nos mesmos moldes da escola portuguesa, sem disciplinas e divisão por séries. A escola foi fundada em 2012 por uma ONG com quase 20 anos de atuação em projetos sociais. Diferentes atividades como música, informática, esportes, circo, artes e culinária são oferecidas e não há custo para os pais, sendo restrita a famílias com renda de até 3 salários mínimos.¹⁹

ESCOLA LUMIAR, BRASIL

A Escola Lumiar possui 3 unidades, atuando com público variado. Sua primeira unidade foi inaugurada em São Paulo em 2003. Na época, atendia um grupo de estudantes da Educação Infantil (de dois a seis anos de idade). Hoje, abrange desde a Educação Infantil (de zero a dois anos) até o Ensino Fundamental. Em 2010, surge a Lumiar Internacional, em Santo Antônio do Pinhal, uma escola bilíngue com projetos realizados em inglês atendendo os ciclos Infantil e Fundamental I e II (de 2 a 14 anos). Já a Lumiar Pública (Escola Municipal Antônio José Ramos) nasceu em 2005 de uma parceria entre a prefeitura de Santo Antônio do

¹⁷ Ver o site <http://www.albanyfreeschool.org>

¹⁸ Ver o site <http://www.sudval.com>

¹⁹ Ver o site <http://www.projetoancora.org.br>

Pinhal e a Fundação Ralston-Semler. A unidade procura mostrar que uma metodologia não tradicional de ensino pode ser aplicada com sucesso também em uma escola da rede municipal. Com uma proposta de currículo em mosaico, flexível, mas orientada pelos parâmetros curriculares nacionais, a Lumiar oferece uma educação a partir de módulos de aprendizagem, oficinas e projetos.²⁰

ESCOLA POLITÉIA, BRASIL

Localizada em São Paulo e mantida pelo Instituto de Educação Democrática Politéia, a Escola Politéia atende crianças do ensino fundamental, propondo uma atuação em que todas as relações estão baseadas no princípio da democracia. As assembleias são semanais e têm a função de gerir as relações cotidianas com as pessoas que participam do dia-a-dia, estudantes, educadores e funcionários. Com turmas pequenas, sem provas e com tutores ao invés de professores, a escola propõe projetos interdisciplinares com base na filosofia da educação democrática.²¹

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência das escolas democráticas, alguns de seus instrumentos, práticas e potencialidades aponta para uma série de desafios e questões que podem servir de inspiração para refletir sobre as práticas tradicionais de ensino. Abordaremos algumas dessas questões à guisa de conclusões, abrindo possibilidades para novos estudos.

Colocar um filho em uma escola com uma proposta pedagógica completamente diferente do que é normalmente apresentado como único caminho, pode parecer para muitos uma ideia arriscada, o que é até certo ponto compreensível, já que tais experiências não são muito conhecidas e seus resultados pouco sistematizados. A primeira questão observada quando se propõem um modelo de educação livre, é o receio de uma possível falta de foco nos conteúdos acadêmicos. A ideia de orientar o currículo de acordo com o interesse dos educandos, oferecendo uma variedade de atividades e opções (inclusive, em alguns casos, a possibilidade de não fazer nada), leva frequentemente ao medo de lacunas no aprendizado e à incerteza quanto ao futuro profissional.

Isso reflete uma inquietação tradicional em ocupar as crianças e preencher seu tempo ao máximo, como se o ócio devesse ser evitado a todo custo. Nas escolas livres essa tendência

²⁰ Ver o site <http://lumiar.org.br>

²¹ Ver o site <http://escolapoliteia.com.br>

é colocada em questão, buscando-se constantemente os limites entre o ócio saudável e o ócio que pode se tornar um problema. Sabe-se que a ocupação excessiva das crianças com obrigações que ignoram seus interesses não é saudável para o seu desenvolvimento psicossocial. Certamente, um pouco mais de flexibilidade sobre o “ficar à toa” pode ser importante, tendo em vista os diversos problemas psicológicos decorrentes do frenético fluxo de informações e da fluidez das relações na sociedade da comunicação.

A preocupação em seguir o currículo tradicional como meio de se capacitar para o mercado é confrontada diante de muitos exemplos e experiências de escolas democráticas. Não são poucos os casos de ex-alunos que se tornaram profissionais bem-sucedidos, artistas, professores e pesquisadores premiados, artesãos qualificados ou que abriram seus próprios negócios. Contudo, há pouca pesquisa mensurando esses resultados de forma sistemática no tempo e no espaço. Para além das evidências anedóticas, é preciso se fazer estudos de impacto, controlando fatores como renda, região, aspectos do ambiente familiar e comunitário.

É provável que o bom desempenho de estudantes egressos dessas escolas esteja diretamente relacionado à existência de uma estrutura de apoio para além da escola, comunitária, familiar ou mesmo derivada de atividades de acompanhamento extraclasse. Uma das questões para novas pesquisas é precisamente essa: em que medida os elementos próprios à escola democrática influenciam o desempenho dos educandos? Qual teria sido o desempenho de uma turma de uma escola livre caso tivesse seguido no modelo tradicional? Experimentos com controle estatístico para avaliar quantitativamente o impacto da educação sobre o nível de renda, a inserção profissional e a qualidade de vida dos egressos seriam interessantes para se somar às análises qualitativas.

Outra questão frequentemente colocada ao se propor modelos democráticos é o receio da perda de responsabilidade, como se os jovens não tivessem capacidade de lidar com o “excesso de liberdade”. É importante reforçar que estudar em uma escola “livre” não implica ter menos obrigações. Pelo contrário, aumenta a responsabilidade individual sobre as consequências de cada decisão, assim como a obrigação de participação nos processos de negociação de questões coletivas. Nas assembleias, sugere-se que cada um seja parte da solução do problema proposto, tenha voz, podendo propor soluções e sendo ouvido. Com regras abertas à mudança, o processo de construção coletiva pode fomentar um ambiente de acordo, respeito e identificação.

Deve-se ter em conta que a educação democrática não tem a pretensão de se apresentar como a única forma possível de educação. Numa perspectiva civilizatória, prevalece a defesa

da diversidade de métodos e propostas educativas. Isso significa questionar a padronização e a homogeneização promovidas pelos modelos tradicionais, possibilitando experiências de acordo com as necessidades e interesses de cada pessoa em cada região.

Outro desafio que não pode deixar de ser discutido são as formas e possibilidades de financiamento para o aumento da oferta de educação democrática. Embora muitas dessas escolas sejam sustentadas por fundações e recursos privados, apenas com investimento público é possível promover um sistema educacional inclusivo em grande escala. Nesse sentido, grande atenção tem sido dada ao sistema educacional finlandês, por seus surpreendentes resultados quantitativos e qualitativos. Os jovens desse pequeno país não apenas apresentam excelentes resultados nos testes internacionais tradicionais, mas também são conhecidos por seu elevado equilíbrio emocional. A capacidade de promover equidade é notável, com variações regionais pouco significativas em exames padronizados. Um dos “segredos” desse sucesso é o investimento elevado na formação de professores e o uso de ferramentas pedagógicas e práticas contextualizadas que estimulam a participação. Apesar da uniformidade do currículo (definido por um comitê ligado ao Ministério da Educação e da Cultura), a gestão dos recursos e de pessoal é função das administrações locais e o governo federal exerce mais um papel de suporte, financiamento e informação do que de controle e inspeção. O ideal de inclusão, por meio de um sistema público de educação básica, gratuito e de excelência, é uma orientação nacional, um valor aceito e legitimado por toda sua população finlandesa. (SENAI, 2016).²²

No Brasil, no extremo oposto, verifica-se uma estrutura social extremamente desigual, apesar de um sistema público que atende a maior parte da população²³. Os indicadores regionais da educação, por qualquer ângulo observado, revelam grande disparidade entre as regiões do país, e evidenciam a falta de equidade e o hiato de oportunidades para as crianças e jovens que moram nas regiões mais pobres. Essa segregação histórica derivada da colonização se reflete no maior acesso à educação superior pública pelas classes mais altas, o que apenas recentemente começou a mudar, com a implementação das políticas de cotas para negros e alunos provenientes de escolas públicas.

Portanto, não há como falar em experiências alternativas sem levar em consideração estes fatores para sua aplicabilidade numa escala nacional²⁴. Tal ação requer outro olhar sobre

²² No quadro das experiências dos países nórdicos, é interessante ver também a discussão sobre o modelo de escolas livres da Suécia (http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7103636.stm).

²³ De acordo com o Censo da Educação Básica de 2018, mais de 80% das matrículas da educação básica encontram-se na Rede Pública de Ensino.

²⁴ A esse respeito ver Santos (2011).

a educação, com mudanças profundas sobre os critérios tradicionais de avaliação, por exemplo. Sabemos que diferentes significados podem ser dados ao termo qualidade do ensino e que essa escolha resulta em diferentes formas e critérios de avaliação. Ao construir formas de conhecimentos e de interpretar o mundo, o ambiente escolar reproduz também valores e formas de viver específicas. Uma nova avaliação precisa articular conceitos como qualidade, felicidade e cidadania, sem abrir mão da dimensão utópica da educação, marcada pelo compromisso com a cidadania por uma sociedade mais justa.

Cada indivíduo traz consigo uma história particular, uma marca de uma experiência social específica, de seu bairro, de sua nação e de sua classe. Além de dominar conteúdos formais, as crianças precisam ser acolhidas, ter suas histórias pessoais reconhecidas e ser aceitas de maneira plena. Assim, a dimensão cidadã da pedagogia da escola livre se faz como uma prática transdisciplinar, propondo uma visão integral do indivíduo, conectado ao espaço que habita, compreendendo que seu desenvolvimento pessoal se faz enquanto desenvolvimento coletivo.

Diante da realidade atual, a pedagogia das escolas democráticas se apresenta como um chamamento à ação de educadores e cidadãos na construção de um outro projeto de educação. Esse projeto tem a perspectiva da participação e da gestão democrática como base, visando um processo humanizador de socialização do conhecimento, que ao mesmo tempo em que respeita a individualidade do educando, busca integrar a escola ao seu ambiente social.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis (1985). **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal.

BERTUCCI, Adriana (2016). **Centro de Educação Infantil Aurora**. Trabalho de conclusão de curso, Centro Universitário de Brasília.

BEYER, Sabine (2015). **Uma Introdução à Arquitetura nas Pedagogias Alternativas**. Arch Daily. <http://www.archdaily.com.br/br/774406/uma-introducao-a-arquitetura-nas-pedagogias-alternativas>

CAMPOS, Nathália de Freitas (2014). **A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações**. xi, 98 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília.

CHIES, Francielle. (2007). **Escola nova**. Em //francielle.wordpress.com/2007/11/16/escola-nova/.

SENAI (2016). **Transcrição do discurso da Ministra da Educação da Finlândia**, proferido em março de 2016 em Brasília, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Mimeo.

DE SAES, Décio Azevedo Marques (2007). A ideologia docente em *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação & Linguagem**, Ano 10, Nº 16. P. 106-125, jul-dez/2007.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**, vol 2: formação do Estado e civilização. Jorge Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1993.

FERRARI, Márcio (2011). Pedagogia Célestin Freinet. Educar para Crescer. **Revista Escola**. Editora Abril. <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/celestin-freinet-307897.shtml>

FOUCAULT, Michel (1987). **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo (1996). **Pedagogia do oprimido**. 23ª reimpressão. São Paulo, Editora Paz e Terra.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

ILLICH, Ivan (1985). **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth, 7ª Edição, Vozes, Petrópolis, 1985.

JARDIM et Al. (2012). **Adolphe Ferrière**. Em <http://apostasemei.blogspot.com.br/2012/05/adolphe-ferriere.html>

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

SANTOS, Christiane Soní Costa da Cunha (2011). **Gestão da escola pública: desafio para a consolidação de uma educação democrática e participativa**. Artigo apresentado ao Curso de Pós-graduação em Administração, Supervisão e Orientação Escolar como requisito à obtenção do título de especialista em Administração, Supervisão e Orientação Escolar. Faculdade Redentor Departamento Nacional de Pós-Graduação e Atualização. Três Rios, RJ.

SIMÕES, Cássia et al (2006). A construção do coletivo no cotidiano escolar. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.5, n. 13, p. 68- 74, jan/set. 2006 – ISSN 1519-0919.

SINGER, Helena (2010). **República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas, Mercado de Letras.

SIQUEIRA, Alessandra Maria de Oliveira et al. (2011). **A importância da afetividade na aprendizagem dos alunos**. Trabalho apresentado a FACETEN – Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia do Norte do Brasil, no curso de licenciatura plena em pedagogia, como avaliação final do curso (TCC).

TOSTO, Rosanei (2011). Escolas democráticas: utopia ou realidade. **Revista Pandora Brasil**, Edição especial Nº 4, "Cultura e materialidade escolar".

VYGOTSKY, L. (2007). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 12/08/2020

Aceito em: 10/05/2022