

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

VIVIANE CRISTINA MEDEIROS

**A CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**CURITIBA
2017**

VIVIANE CRISTINA MEDEIROS

**A CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – Mestrado em Educação, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joe Garcia

**CURITIBA
2017**

TERMO DE APROVAÇÃO

VIVIANE CRISTINA MEDEIROS

A construção da convivência democrática no Ensino Fundamental

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 22 de maio de 2017.

Prof^a. Dr^a. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador:

Prof^o. Dr^o. Joe Garcia
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Membros da Banca:

Prof^o. Dr^o. Pablo Javier Castro Carrasco
Professor Associado
Universidade de La Serena

Prof^o. Dr^a. Maria Cristina Borges da Silva
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Aos meus filhos, Daniela e Gustavo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu mestre Professor Doutor Joe Garcia, pela dedicação, apoio, confiança e paciência durante esta trajetória. Sou grata pelas aprendizagens acadêmicas, profissionais e pessoais que certamente colaboraram para a minha formação enquanto pesquisadora. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos e experiências, e principalmente, por acreditar em mim!

À minha família, aos meus pais, Neide e Ivan, meus alicerces! Meus irmãos Patrícia, Rodrigo e Rafael. Aos meus filhos, Daniela e Gustavo, minha fonte de motivação sempre. E ao meu companheiro, Ken, saiba que o seu apoio foi fundamental!

Aos meus *amiguchus*, Luiz e Vanessa, obrigada pelo apoio e incentivo em momentos que pareciam tão difíceis. Tudo ficou mais leve e prazeroso com vocês por perto, o bom humor sempre ajudou muito!

Ao meu cunhado, Juliano, e também as amigas, Lúcia e Tati! Obrigada pelo incentivo para ingressar no Programa de Mestrado.

Aos membros da banca examinadora: Professora Doutora Maria Cristina Borges da Silva e o Professor Doutor Pablo Castro Carrasco, pelas importantes contribuições oferecidas para o enriquecimento desta pesquisa.

Às amigas que surgiram durante essa trajetória, Ana Claro, Simone, Ana, Cíntia, Manoella.

A minha querida amiga, Rosana, que participou de momentos marcantes nesta trajetória.

A todos aqueles que me acolheram na escola investigada, agradeço imensamente a oportunidade de aprendizagem que me proporcionaram.

Sou grata pelas pessoas especiais presentes em minha vida!

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma investigação qualitativa e exploratória, do tipo etnográfico, sobre a construção da convivência democrática no contexto do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal de Curitiba. O objetivo foi identificar as singularidades das práticas educativas que participam da construção da convivência democrática na escola. A pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas: elaboração do referencial teórico, realização do trabalho de campo e análise. O referencial teórico foi elaborado a partir de autores como Apple e Beane (2001), Araújo (2002, 2004), Puig et al. (2000), Fierro Evans e Tapia (2013), Fierro Evans (2012, 2015), Fierro Evans, Carbajal Padilha e Martinez-Parente (2010), Fierro Evans e Fortoul Ollivier (2015), Mena e Rodríguez (2003), Mena (2008, 2011), Garcia (2014), Jares (2008), Córdoba; Del Rey e Ortega-Ruiz (2014), Carbajal Padilha (2013), entre outros. Para a coleta de dados em campo, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, tal como sugerem Bogdan e Biklen (1991). Ao todo, foram entrevistados quatorze participantes, entre eles: professores, alunos, funcionários, equipe gestora e pedagógica. O critério de seleção para a escolha dos participantes foi o envolvimento com as práticas educativas democráticas realizadas no cotidiano daquela escola. A seleção seguiu critérios de amostragem intencional por intensidade, encontradas em Patton (1990). Para a leitura interpretativa dos dados foi utilizado o método de Análise de Conteúdo, sob uma perspectiva proposta por Bardin (2011), com o qual elaboramos três categorias, que nos permitiram perceber algumas singularidades na construção da convivência daquela escola. São elas: *legitimar as decisões*; *diálogo aberto* e *senso de coletividade*. Dentre os resultados, podemos destacar que para os entrevistados, as singularidades presentes dentro das práticas educativas democráticas realizadas naquela escola englobam o envolvimento do coletivo nas ações da escola e que, para isso, é preciso compartilhar necessidades e também desejos que sustentem o modo como aquelas pessoas desejam viver juntas.

Palavras-chave: Educação. Educação Democrática. Convivência. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation presents a qualitative and exploratory research, of the ethnographic type, on the construction of democratic coexistence in the context of Elementary School, in a public school of the municipal network of Curitiba. The objective was to identify the singularities of the educational practices that participate in the construction of democratic coexistence in the school. The research was developed in the following stages: elaboration of the theoretical reference, accomplishment of field work and analysis. The theoretical reference was drawn from authors such as Apple and Beane (2001), Araújo (2002, 2004), Puig et al. (2000), Fierro Evans and Tapia (2013), Fierro Evans (2008, 2012, 2015), Fierro Evans, Carbajal Padilha and Martinez-Parente (2010), Fierro Evans and Fortoul Ollivier (2015), Mena and Rodríguez (2003), Mena (2008, 2011), Garcia (2014), Jares (2008), Córdoba; Del Rey and Ortega-Ruiz (2014), Carbajal Padilha (2013), among others. For the data collected in the field, semi-structured interviews were applied, as suggested by Bogdan and Biklen (1991). In all, fourteen participants were interviewed, among them: teachers, students, employees, management and pedagogical staff. The criterion for the choice of participants was the involvement with the democratic educational practices carried out in the daily life of that school. Selection followed intentional sampling by intensity, found in Patton (1990). For the interpretative reading of the data, the Content Analysis method was used, from a perspective proposed by Bardin (2011), we elaborated three categories, which allowed us to perceive some singularities in the construction of the coexistence of that school. They are: to *legitimize decisions; open dialogue and a sense of collectivity*. Among the results, we can highlight that for the interviewees, the singularities present within the democratic educational practices carried out at that school include the involvement of the collective in the actions of the school and that, for this, it is necessary to share needs and also desires that sustain the way those people want to live together.

Keywords: Education. Democratic Education. Coexistence. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Participantes entrevistados	85
------------	-----------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	–	Constituição Federal
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
SEED	–	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SME	–	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	17
2.1	DIFERENTES CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO.....	17
2.2	EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.....	23
2.3	AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E PODER.....	29
2.4	EDUCAÇÃO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	33
2.5	CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS.....	38
2.6	PRÁTICAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS NA ESCOLA.....	43
2.6.1	Assembleias escolares.....	43
2.6.2	Agrupamentos de alunos de idades diferentes.....	46
2.6.3	Mediação de conflitos.....	50
3	CONVIVÊNCIA NA ESCOLA	55
3.1	EXPLORANDO O CONCEITO DE CONVIVÊNCIA.....	55
3.2	DIMENSÃO SOCIAL DA CONVIVÊNCIA.....	59
3.3	DIMENSÃO INTERPESSOAL DA CONVIVÊNCIA.....	62
3.4	CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.....	67
3.5	PRÁTICAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS E A CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA.....	71
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	80
4.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	80
4.1.1	Caracterização da instituição de pesquisa.....	82
4.1.2	Coleta de dados.....	84
4.1.3	Participantes da pesquisa.....	84
4.2	ANÁLISE DE DADOS.....	85
4.1	Analisando o conteúdo das entrevistas.....	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICES	108

1 INTRODUÇÃO

A escola, atualmente, mesmo inserida em uma sociedade em meio a grandes transformações sociais, científicas e tecnológicas, mostra sinais de acolher ideias e práticas pedagógicas que refletem concepções tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos, tal como denunciam Freire (2014a), Paro (2014) e Zabala (1998). Nela, as relações de poder são construídas de forma hierárquica e centralizadora e, tal como destacam Apple e Beane (1997), pode haver uma distância entre os valores democráticos ali desejados e as práticas democráticas exercidas. E, nessas condições, há pouco espaço para aprender a conviver com base em princípios democráticos. A escola também é uma instituição social dinâmica e complexa, que apresenta práticas que buscam a inovação e diferentes modos de se fazer educação. De acordo com a literatura educacional, podemos encontrar escolas que buscam romper com formas tradicionais de organização. São as chamadas *escolas democráticas* (SINGER, 2010). Nestes casos, as relações de poder são descentralizadas e compartilhadas por todos os sujeitos da sua comunidade, tal como descrito por Apple e Beane (1997), Apple (1989), Araújo (2002), Puig et al. (2000) e Singer (2010).

Segundo teóricos e educadores, a convivência na escola está em crise (FIERRO EVANS, 2013; GARCIA, 2014), sendo fundamental pensarmos e explorarmos perspectivas para mudar essa condição. É com base nesse argumento que propomos, nesta dissertação, uma investigação tendo por objeto a construção da convivência democrática em uma escola de Ensino Fundamental – etapa em que é muito importante oferecer aos alunos experiências de aprendizagem essenciais para a vida social, relacionadas aos princípios da democracia. Ao longo deste texto, nos referimos à ideia de construção da convivência. Isso decorre de estarmos indagando, junto a um grupo de sujeitos ligados a uma escola, suas visões, memórias e experiências relativas à convivência nessa instituição onde estudam ou atuam. Esse conhecimento, argumentamos, com base em Berger e Luckmann (1985), é algo socialmente construído. Nesse sentido, há tanto uma construção (cotidiana) da convivência quanto do conhecimento sobre ela – o qual envolve um conjunto de experiências, valores, crenças, representações e interpretações. Tal como sugerem Berger e Luckmann (1985), o nosso conhecimento sobre a realidade

resulta de uma construção social relativa e variável e, portanto, sujeita a vários determinantes. Assim, indagar a construção da convivência na escola requer uma abordagem metodológica sensível a esse entendimento.

O campo de estudos sobre a convivência na escola, no Brasil e nos demais países da América Latina, é bastante plural. No Brasil, as investigações têm dedicado atenção destacada a *problemas* de convivência, tais como violência e indisciplina, mas sob uma diversidade de enfoques teóricos (AQUINO, 2016; GARCIA, 2009, 2014; SILVA NETO, 2011). Na literatura sobre as pesquisas realizadas nos demais países da América Latina encontramos estudos que abordam a convivência na escola de modo conceitualmente mais amplo. Fierro Evans et al. (2013) expressam a diversidade de abordagens de pesquisa relacionada a esse tema, dividindo-as em dois enfoques: normativo-prescritivo e analítico. Em relação ao primeiro, refere-se à convivência em “função de um conjunto de premissas referentes à prevenção da violência ou da qualidade da educação” (p. 105). Quanto ao enfoque analítico, “compreende a convivência como fenômeno relacional e como experiência subjetiva dos participantes” (FIERRO EVANS et al., 2013, p. 105). Esse cenário parece sugerir, tal como afirmam Fierro Evans e Tápia (2013, p. 74), que a convivência escolar é, ainda, uma categoria teórica emergente, pouco teorizada (CARBAJAL PADILHA, 2013, p. 13).

Há diferentes justificativas para esta pesquisa. De um lado, ela é motivada por razões profissionais. Esse tema tem se apresentado em minha trajetória enquanto pedagoga em escola pública, da rede estadual de ensino, no Ensino Regular, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no Sistema Prisional e também como professora do curso de Formação de Docentes Normal – em nível médio. Essa experiência evidenciou que a organização escolar, mesmo assumindo um discurso progressista, apresenta práticas educativas autoritárias e hierárquicas, quando, por exemplo, não possibilita a participação dos alunos nas decisões do cotidiano escolar. Em algumas situações profissionais que vivenciamos em escolas, observamos o desejo por uma educação democrática, mas limitada quando possibilitava apenas a participação efetiva dos adultos, sem abrir espaço para a voz dos alunos, por exemplo.

Há também uma justificativa acadêmica para esta pesquisa. Neste século, os estudos sobre convivência precisam avançar por meio de um conhecimento mais aprofundado sobre as formas como as relações são construídas em escolas que

seguem princípios e práticas diferenciadas. Para isso, é fundamental o estudo de experiências pedagógicas concretas, que não somente forneçam registros de práticas a serem socializadas e exploradas, mas que também constituam uma via importante de elaboração teórica e produção de novas visões sobre educação. É nessa perspectiva que nos parece relevante investigar como as práticas educativas democráticas se apresentam no contexto do Ensino Fundamental, influenciando a construção da convivência na escola.

Em contraste à importância de se avançar o conhecimento sobre como a convivência pode melhor ser construída nas escolas de Educação Básica, encontramos – com base em um levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES e em outras bases, entre agosto e setembro de 2015, para o período de 2004 a 2014 – apenas 11 Dissertações de Mestrado e 3 Teses de Doutorado sobre esse tema (APÊNDICE 1). A leitura dessas pesquisas, entretanto, revela que não endereçam especificamente o estudo da construção da convivência democrática, o que parece tornar inédita, em algum grau, a investigação aqui proposta. Em outros termos, esta investigação explora uma lacuna importante presente nos estudos sobre a construção da convivência nas escolas, particularmente nas escolas chamadas democráticas.

Essa investigação também apresenta uma justificativa social, pois oferece uma contribuição ao analisar práticas de convivência democrática nas escolas e identificar aspectos singulares de sua construção. Tal conhecimento pode ser importante para repensar o próprio tecido da convivência escolar.

O objetivo geral desta pesquisa é identificar as singularidades das práticas educativas que participam da construção da convivência democrática, no contexto do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Curitiba. A pesquisa foi desenvolvida sob uma perspectiva qualitativa e exploratória, tal como sugerem Creswell (2010), Bogdan e Biklen (1991) e Eisner (1991). Iremos utilizar uma investigação do tipo etnográfica (ANDRÉ, 1995). Esta dissertação está organizada com as seguintes etapas: elaboração do referencial teórico, realização de um trabalho de campo e análise dos dados.

A etapa de elaboração teórica compreende uma revisão de literatura sobre as práticas educativas democráticas e a construção da convivência na escola, com base em textos de pesquisas realizadas por teóricos brasileiros e de língua estrangeira. A pesquisa produzida em outros países, principalmente sobre

convivência, deve-se ao enfoque mais amplo sobre a temática, não apenas restrito aos problemas.

A segunda etapa, referente à realização do trabalho de campo, foi desenvolvida em uma escola pública do Ensino Fundamental no município de Curitiba, entre os meses de março a novembro de 2016. A escolha por essa instituição, que não conhecíamos antes da pesquisa, seguiu o atendimento de dois critérios: ser uma instituição pública e que apresentasse uma trajetória de implementação de práticas democráticas. Esses dados constituíram fonte de informações acerca do objeto de pesquisa desta investigação. Essa etapa foi realizada por meio de observações de algumas práticas educativas democráticas desenvolvidas na escola e também de entrevistas com professores, equipe gestora, funcionários e alunos (APÊNDICE 2). Foram usadas as seguintes técnicas: observação participante, entrevista e análise de documentos.

A última etapa, referente à interpretação dos dados, foi realizada após a transcrição das entrevistas, por meio de um método de análise de conteúdo baseado na obra de Bardin (2011). Assim, trabalhamos com as entrevistas analisando os conteúdos explícitos e latentes das falas dos participantes entrevistados, em resposta a um conjunto de perguntas. Disso resultou a elaboração de três categorias referentes àquilo que singulariza as práticas educativas que participam da construção da convivência naquela escola: *legitimar as decisões pelo seu coletivo, diálogo aberto e senso de coletividade*.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. Após a apresentação da Introdução, é apresentado o segundo capítulo, intitulado *Educação Democrática*. Nesse capítulo o objetivo específico é analisar o conceito de *educação democrática*. Evidenciamos um referencial teórico sobre diferentes concepções de educação, e *educação democrática*, bem como refletimos sobre a relação entre educação e poder, gestão democrática e características das escolas democráticas. Ao final, apresentamos algumas possibilidades de práticas educativas democráticas, entre elas a assembleia de alunos, agrupamentos de alunos de idades diferentes e mediação de conflitos.

No terceiro capítulo, intitulado *A Construção da Convivência na Escola*, no qual o objetivo específico é analisar o conceito de convivência escolar. Apresentaremos, primeiramente, o conceito de *convivência* com base nos seguintes autores: Fierro Evans e Tapia (2013), Mena e Rodríguez (2003), Garcia (2014) e

Jares (2008). Em seguida, serão abordadas as dimensões sociais e interpessoais da convivência. Também será explorado o conceito de convivência democrática na escola com base em Carbajal Padilha (2013) e Fierro Evans (2012). No final desse capítulo serão apresentadas algumas práticas democráticas na escola e sua relação com a construção da convivência.

No quarto capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa. Ali caracterizamos os processos de construção da convivência na educação democrática e identificamos aspectos singulares da convivência em escolas democráticas. A abordagem investigativa escolhida é de natureza qualitativa e exploratória, do tipo etnográfico, tal como proposto por André (1995). Essa autora afirma que o que caracteriza esse tipo de pesquisa é o “contato direto do pesquisador com a situação pesquisada”, e essa relação “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, p. 34). A autora também destaca a importância dessa aproximação com a escola, para obter uma maior compreensão da sua cultura. Nesse capítulo também está descrito o desenvolvimento do trabalho de campo, incluindo os critérios de seleção dos participantes da pesquisa e quais instrumentos de coleta de dados foram utilizados. Finalmente, no último capítulo, apresentamos algumas considerações sobre as singularidades das práticas educativas que sustentam a construção da convivência naquela escola.

Para cumprir a finalidade desta pesquisa, realizamos um referencial teórico, bem como um estudo de campo em uma escola. A convivência, no entanto, é um tema amplo e aberto a muitas outras leituras de pesquisa. Aqui, respondemos algumas perguntas e exploramos algumas visões teóricas, mas há muitas outras questões e interrogações a explorar. Desejamos que os resultados desta pesquisa chamem a atenção de educadores e professores, particularmente, quanto à existência de elementos sutis que se encontram no tecido da convivência, e que outras pesquisas sejam realizadas para tornar visíveis as sutilezas envolvidas neste tema.

2 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Neste capítulo apresentaremos uma revisão de literatura sobre *educação democrática*. Primeiramente demonstraremos algumas concepções de *educação*, com base em alguns teóricos, tais como Freire (1992, 1996, 2013, 2014a, 2014b), Paro (2008, 2014), Zabala (1998) e Morin (2000, 2007). Em seguida, descreveremos alguns conceitos de *educação democrática*, tal como sugerem Apple e Beane (2001), Apple (1989), Meirieu (2013), Araújo (2002), Mogilka (2003), Puig et al. (2000) e Singer (2010). Em outro item, analisaremos as relações entre educação e poder na escola, de acordo com Apple e Beane (2001), Apple (1989) e Paro (2014). Na sequência, apresentaremos algumas características das *escolas democráticas*. Ao final deste capítulo, destacaremos algumas possibilidades de práticas educativas democráticas na escola, tais como assembleia de alunos, agrupamentos de idades diferentes e mediação de conflitos.

2.1 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

A educação é um processo que envolve formação humana, baseada em determinados valores e saberes que são considerados mais importantes em relação a outros. Essa seleção não é neutra, mas engloba escolhas pautadas em certos princípios ideológicos, conforme aponta Freire (1996). Uma sociedade democrática demanda uma educação democrática, mas a prática educativa, muitas vezes, afirma o individualismo, a competitividade e relações de poder arbitrárias. De acordo com o autor, é necessário construir uma educação na qual a relação entre discurso e prática seja coerente com princípios democráticos (FREIRE, 2013, p. 91). Nessa visão, é imprescindível vislumbrar uma concepção de educação pautada em princípios democráticos. Essa concepção sugere a necessidade de mudanças, principalmente, na maneira como tradicionalmente os processos decisórios vêm sendo realizados. Arroyo (2014) destaca que “os diálogos na escola tornaram-se tensos entre alunos e professores” (p. 9). E, de modo mais amplo, é necessário indagar sobre o papel da educação na formação humana. Conforme destaca Freire (1996, p. 98):

[...] como experiência especificamente humana a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas.

Ressaltamos que a educação, tal como afirma Freire (2014b), não é neutra. Envolve escolhas e posicionamentos e, portanto, assume uma característica política. Por isso, o autor destaca que a educação “tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas humanas” (FREIRE, 2014b, p. 66). Em continuidade a este trabalho, é pertinente enfatizarmos que a concepção de educação incide na concepção de homem, no modo como o qual é idealizado, enquanto determinado pelos condicionantes sociais ou enquanto sujeito de possibilidades. Tal como diferencia Freire (2014a), ressalta-se duas concepções de educação distintas, sendo a tradicional ou “bancária” e a problematizadora ou libertadora da educação. Na perspectiva tradicional ou de “educação bancária”, Freire (2014a) relata a “falsa visão dos homens” nesta concepção (p. 87). Nessa perspectiva de homem, o autor faz o seguinte apontamento:

Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. (FREIRE, 2014a, p. 87).

No que se refere a essa visão de homem enquanto sujeito passivo, o papel da educação seria simplesmente adaptá-lo ao mundo, e dessa maneira mais estariam “educados” de acordo com a concepção bancária (FREIRE, 2014a, p. 88). Nessa concepção o homem é apenas um sujeito passivo, que por meio do processo educativo é adaptado a viver socialmente. Em relação à concepção problematizadora ou libertadora de educação, o autor evidencia uma visão de homem enquanto sujeito de possibilidades, que age no mundo e pode mudá-lo, ou seja, é um sujeito ativo. Nessa concepção de homem a transformação é uma possibilidade e a educação é esse processo de busca (FREIRE, 2014b, p. 132). Não menos pertinente é destacarmos que educar não pode simplesmente ser um ato

para “depositar”, “transmitir” ou “transferir” conhecimentos para consciências vazias, conforme a concepção tradicional ou “bancária” de educação. Na verdade, a educação deve ser um ato cognoscente. Desse modo, o objeto cognoscível é mediatizador entre os sujeitos; a contradição entre educador e educandos deve ser superada, para a construção da relação dialógica (FREIRE, 2014a, p. 94).

Neste mesmo sentido, Freire destaca a importância do diálogo entre homens e mulheres, educadores e educandos, propondo que, para que isso ocorra, é preciso superar a contradição existente nas relações que envolvam educador e educandos, e que somente desta forma surge a possibilidade da “construção da relação dialógica” (FREIRE, 2014a, p. 95). O mesmo autor ensina que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2014a, p. 114). Sobre o diálogo, o autor faz o seguinte apontamento:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com o que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (FREIRE, 2014a, p. 108).

A palavra assume um sentido muito importante nas relações de diálogo, pois, segundo o autor, resulta na *práxis* e, portanto, pode assumir um papel transformador. Nessa relação horizontal de diálogo, há possibilidade de comunicação entre dois sujeitos, e quando essa ligação acontece “com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (FREIRE, 2013, p. 107). A concepção de educação problematizadora ou libertadora apresentada por Freire (2014a, 2014b) destaca a importância da relação dialógica entre os homens enquanto sujeitos ativos no processo de construção da sociedade. Nessa visão, o diálogo propicia a comunicação entre as pessoas e, portanto, a base fundamental para a construção de uma educação emancipadora e democrática. O autor aponta a necessidade de refletir sobre as diferentes concepções de educação e destaca que:

[...] as reflexões em torno da educação bancária, de seu autoritarismo, da educação problematizadora, do diálogo, das *démarches* democráticas; a

necessidade, numa prática educativa progressista, de serem os educandos desafiados em sua curiosidade; a presença crítica de educadoras e educadores e de educandos, enquanto, ensinando umas e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que quem ensina não aprende e quem aprende não ensina. (FREIRE, 1992, p. 72).

Em Freire (2014a), encontramos o seguinte esclarecimento: a concepção de educação pode ser dividida em duas posições antagônicas, que possuem diferentes concepções de homem. O autor também sugere que a educação enquanto ato político não é neutra, mas atende a uma determinada concepção. De acordo com um prisma de concepção crítica de educação, essa pode ser uma condição para a emancipação humana, ou seja, uma possibilidade de mudança, pois as relações devem ser construídas no diálogo. Entretanto, para isso, deve ser superado qualquer autoritarismo.

No que tange a esse antagonismo presente entre distintas concepções de educação, Paro (2014, p. 23) faz uma crítica ao evidenciar que mesmo na sociedade contemporânea a concepção educacional tradicional ainda é predominante e norteia a prática escolar. Tal é o estado do nosso país. Para esse autor, nessa concepção prevalece uma visão do *senso comum*, que “associa a educação ao campo dos valores e das condutas, aquela por meio da qual se propicia ao educando formação moral e disposição à prática dos bons costumes” (p. 20). Esta visão também atribui à educação associar “o ensino à ‘passagem’ de conhecimentos e informações, contidos nas disciplinas teóricas ou nas ciências de um modo geral e que são úteis para a vida em geral ou para o exercício de uma ocupação” (PARO, 2014, p. 20).

Nos dizeres de Paro (2014), na visão do *senso comum*, a educação vinculada ao campo dos valores é atribuída à família, e a educação voltada para a “passagem” de conhecimentos cientificamente elaborados é função da escola. Nesse panorama, o que importa “é o conteúdo a ser ‘transmitido’, aparecendo o educador como simples provedor dos conhecimentos e informações e o educando como simples receptáculo desses conteúdos” (PARO, 2014, p. 21). Uma concepção de educação centrada nos conteúdos e simplesmente na sua possível “transmissão” coloca o educador na posição de detentor do saber, sujeito que conhece e que deve fazer a “passagem” dos conteúdos ao educando. Assim, podemos perceber uma relação verticalizada e uma visão de aluno enquanto sujeito passivo, e se faz necessário salientar que autor faz a seguinte crítica:

O método de ensino (qualquer ensino) acaba reduzido, ao fim e ao cabo, a uma apresentação ou exposição de *conhecimentos e informações*, sem qualquer consideração pela subjetividade de educador e de educando. Por isso, em vez de levar em conta os três elementos do processo (educador, educando e conteúdo) e suas mútuas relações, para procurar organizá-los e criar as opções metodológicas de cada situação, o que se faz é concentrar apenas no conteúdo. (PARO, 2014, p. 22).

Em complemento às considerações tecidas anteriormente, Paro (2014) acentua outra concepção de educação, de acordo com uma visão crítica, que envolve um conceito mais amplo e complexo do que a simples “transmissão” ou “passagem” de conhecimentos, que “*consiste na apropriação da cultura*” (p. 23). Paro ainda alega que a educação abrange também “conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza” (PARO, 2008, p. 23). Nessa concepção de educação mais ampla, enquanto apropriação da cultura, o homem é visto como sujeito cultural e histórico que se desprende de sua condição meramente natural, pronunciando-se diante do real e criando valores (PARO, 2008, p. 24). De acordo com uma concepção crítica de educação, a visão de homem é a de um sujeito *integral*, conforme propõe Paro (2008). Nessa perspectiva, aponta uma característica a este homem enquanto sujeito, que ao produzir cultura também constrói a história. Portanto, é um sujeito autor do processo histórico e, mais que isso, um ser político (PARO, 2008, p. 25). Conforme descrito pelo autor:

O político em seu sentido mais amplo envolve, portanto, a produção da convivência entre as pessoas e grupos. Essa convivência, como sabemos, pode ser produzida, basicamente, de duas formas: pela dominação – quando uma das partes (grupos ou pessoas) reduz ou anula a subjetividade da outra, tornando-a como objeto – ou pelo diálogo – quando há a troca de impressões, a contraposição de interesses e de vontades, mas com a predominância da aceitação mútua e da negociação, ou seja, quando a convivência se faz com a afirmação da subjetividade de ambas as partes envolvidas. Nesse último caso dá-se a democracia, em seu sentido mais amplo, de convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos *que se afirmam como sujeitos*. (PARO, 2008, p. 27-28).

Em virtude do que foi mencionado anteriormente, a educação envolveria mais que priorizar determinadas capacidades cognitivas; visaria a formação do sujeito de maneira ampla e complexa, considerando e respeitando diferentes capacidades. Freire (1996) também enfatiza que uma concepção de educação que respeite a formação do ser humano e, assim, “o ensino dos conteúdos não pode dar-

se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996, p. 33).

Pela observação dos aspectos analisados, é fundamental superar concepções de educação as quais privilegiam simplesmente a valorização da “passagem” dos conteúdos. Zabala (1998, p. 28) faz uma crítica a essa concepção que seleciona as capacidades cognitivas consideradas mais importantes, principalmente relacionadas à aprendizagem de determinados conteúdos. Desse modo, seriam priorizadas determinadas capacidades cognitivas em detrimento de outras e, assim, esta seleção seria arbitrária e excludente. O autor destaca que “serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p. 30).

É mister ressaltar que Morin (2000) sugere entre os saberes necessários da educação *ensinar a condição humana*, que envolveria dois elementos indissociáveis: a unidade e a diversidade. Para o autor, “compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno” (p. 55). Essa aprendizagem envolve a complexidade da relação entre o singular e o plural. Esse mesmo autor, em outro ensinamento, propõe que este princípio de unidade/diversidade deve ser ilustrado pela educação em todas as esferas (MORIN, 2000, p. 55). O sentimento de pertencimento mútuo possibilita a criação de uma identidade planetária (p. 75). É primordial “aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos” (MORIN, 2000, p. 76). Neste cenário de educação apresentado acima, o autor sugere que a “relição deve substituir a disjunção e apelar à ‘simbiosofia’, sabedoria de viver junto” (MORIN, 2000, p. 78). Assim, uma educação embasada na relição desempenhará um papel civilizador, permitindo “compreender os problemas planetários e tomar consciência das necessidades políticas, sociais e éticas” (MORIN, 2007, p. 171).

Costa (1991) explicita seus pressupostos e destaca que educar é “criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda, ele próprio, a construção de seu ser em termos individuais e sociais” (p. 54). A educação deve possibilitar o desenvolvimento do protagonismo do educando, que se assume como sujeito, com responsabilidade e compromisso. Afirmar a subjetividade,

o contato consigo mesmo, para depois encontrar o outro. Destarte, a presença é uma necessidade básica (COSTA, 1991, p. 54). Na visão de Charlot (2000), a educação “é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda” (CHARLOT, 2000, p. 54). Ele também afirma a complexidade e o inacabamento da educação, e que esta acontece ao longo da vida. Sendo assim, o autor destaca que:

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se exemplo único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Conforme as concepções de educação apresentadas acima, embasadas em diferentes teóricos, é possível destacar visões distintas. Estas atribuem diferentes papéis à educação, que pode ser de adaptação ou transformação, e assim priorizam relações embasadas no autoritarismo ou no diálogo. A concepção de educação implica também a formação humana, ou seja, a concepção de homem. De acordo com uma concepção crítica e progressista, comprometida com a mudança, a educação é um ato político que abrange determinadas escolhas, as quais influenciam os discursos e práticas escolares. Além disso, uma educação para o século XXI envolve complexidade e também demanda superar fragmentações e buscar a religação entre os sujeitos, no e com o mundo, construindo um sentimento de pertencimento. Nesse sentido, é preciso superar concepções tradicionais de educação e, assim, buscar a construção de uma educação pautada em princípios democráticos.

2.2 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

É significativo salientar que a relação entre educação e democracia na escola ainda é muito tênue. Os autores Apple e Beane (2001, p. 35) afirmam que há um “fosso entre valores democráticos e as práticas escolares”. Nesse aspecto, podemos afirmar que há uma distância entre o discurso e as ações que acontecem

no cotidiano da escola. Segundo esses autores, a relação entre democracia e educação escolar pode ser evidenciada entre duas concepções distintas: uma que não acredita nessa possibilidade no interior da escola e outra que considera essa relação possível. Na primeira, podemos perceber a incoerência de esta relação acontecer no cotidiano escolar. Em adição, os autores destacam algumas dessas visões pessimistas em relação a escola e democracia:

[...] democracia é apenas uma forma de governo federal e, por isso, não se aplica às escolas e outras instituições sociais. Muitos também acreditam que a democracia seja um direito dos adultos, não dos jovens. E alguns pensam que a democracia simplesmente não funciona em escolas. (APPLE, BEANE, 2001, p. 17-18).

Ao encontro da segunda concepção, Apple e Beane (2001) evidenciam a existência daqueles que acreditam na possibilidade da relação entre democracia e educação nas práticas escolares. Os autores expressam que a escola, enquanto instituição social responsável pela formação de crianças, jovens e adultos inseridos em uma sociedade democrática, tem a função social de propiciar a aprendizagem de princípios democráticos em seu dia a dia, não somente em discursos, mas em práticas cotidianas. Em relação ao papel da escola, os autores fazem o seguinte apontamento:

A escola tem a obrigação moral de lhes apresentar o modo de vida democrático. Sabem também que esse modo de vida se aprende pela experiência. Não é um *status* a ser alcançado só depois que outras coisas são assimiladas. Além disso, acreditam que a democracia se estende a todas as pessoas, inclusive aos jovens. Por fim, acreditam que a democracia não é incômoda, nem perigosa, que pode dar certo nas sociedades e na escola. (APPLE, BEANE, 2001, p. 18).

Apple e Beane (2001) frisam que a *educação democrática* na escola não é algo dado. Ela também envolve luta, e é construída nas contradições do cotidiano, permeada por valores de justiça e igualdade para todos. Os que estão comprometidos com a educação democrática veem-se, muitas vezes, numa posição de conflito com as tradições dominantes da escola (APPLE, BEANE, 2001, p. 24). A contradição presente entre discurso democrático e prática antidemocrática na escola é evidenciada pelos autores:

[...] apesar da retórica de democracia em nossa sociedade e da ideia comum de que o modo de vida democrático é aprendido com experiências democráticas, as escolas têm sido instituições notavelmente antidemocráticas. Embora a democracia enfatize a cooperação entre as pessoas, um número imenso delas alimentou a competição – por notas, por *status*, por recursos, por programas, etc. (APPLE, BEANE, 2001, p. 24).

Freire (2013) alerta para a dificuldade em fazer democracia na escola, que assim “como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática” (p. 90). Esse processo é mais complexo, pois envolve superar contradições, ou seja, a busca pela coerência entre o discurso e a prática presente no cotidiano escolar. Freire (2013, p. 91) também evidencia que neste processo é necessário decidir pela mudança, seja do discurso ou da prática. Entretanto, há também a opção de assumir essa incoerência, o que o autor chama de admitir um cinismo. Enfim, buscar a coerência exige posicionamento dos educadores, assim como expressa Freire (2013, p. 91):

Na luta entre o dizer e o fazer em que devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-lo ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer. Por isso a coerência determina por força uma nova opção.

Certamente, a construção de uma *educação democrática* abrange discursos e práticas congruentes, que valorizam determinados valores, entre eles a cooperação e a solidariedade, em detrimento do individualismo e da competitividade, e assim propicia a aprendizagem de princípios coerentes com o modo de vida democrático. Deste modo, é preciso possibilitar essas experiências no cotidiano escolar, tal como destaca Freire (2014b, p. 67):

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo.

Em adição ao conteúdo que foi apresentado, uma *educação democrática* envolve diálogo, que enquanto fenômeno humano, conforme Freire (2014a, p. 109), “é uma exigência existencial”. Segundo o autor, esse processo não pode ser reduzido ao simples “depósito” ou troca de ideias (p. 109). “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há

comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2014a, p. 115). Uma educação pautada em princípios democráticos precisa superar relações autoritárias entre educandos e educadores e buscar a construção de relações pautadas no diálogo, tal como sugere Freire (1992, p. 117-118):

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro.

Mediante os fundamentos abordados, a visão freireana nos conduz à reflexão da necessidade de superar contradições entre discursos e práticas na escola para a construção de uma *educação democrática*. E, diante disso, uma condição essencial nesse processo seria o diálogo entre professores e alunos. Na perspectiva apresentada pelo autor, a aprendizagem de princípios democráticos deve fazer parte do cotidiano escolar, em um ambiente que proporcione essas experiências aos alunos.

Há também outro autor que apresenta uma visão que propõe a busca pela coerência entre os discursos e práticas democráticas na escola. Meirieu (2013) defende que a relação entre educação e democracia é essencial: “não existe uma democracia sem uma educação democrática e sem uma educação para a democracia” (p. 7). Nesta linha de entendimento, o autor destaca três exigências para essa relação na escola, sendo a primeira a “transmissão” de saberes emancipadores, os quais possibilitem a formação da cidadania; a segunda, o compartilhamento de valores democráticos; e a terceira seria a formação para o exercício da democracia (MEIRIEU, 2013, p. 7). Segundo as exigências apresentadas acima, é possível destacar a importância de uma escola que selecione saberes, valores e práticas condizentes com princípios democráticos.

Puig et al. (2000) revelam que não seria adequado usar o termo *democracia* para caracterizar certas instituições sociais, entre elas a escola, a família e o hospital. Os autores expõem que nessas instituições as relações são assimétricas, não havendo intenção de “participação igualitária” (p. 25) e que, assim, não são instituições que possuem relações “horizontais nem igualitárias” (p. 26). Em seguida, Puig et al. (2000) apontam a possibilidade de ocorrer essa relação na escola, na

medida em que houver uma mudança nessa equação: “serão democráticas quando conseguirem um bom equilíbrio no jogo da assimetria funcional e da simetria democrática” (p. 26). Ante a ótica desses autores:

Os critérios e as normas que regulam a organização de uma sociedade democrática não podem imitar-se mimeticamente numa escola. [...] o alunado e o professorado não tem as mesmas responsabilidades nem estão em igualdade de condições quanto a conhecimentos e experiência, mas podem conversar de igual para igual, podem respeitar e entender um ao outro e podem, finalmente, participar na organização e na realização de todo tipo de iniciativas. (PUIG et al., 2000, p. 23).

Considerando o assunto em pauta, a participação assimétrica entre alunos e professores pode ser superada no modo como as relações entre ambos são construídas. Apesar de experiências e conhecimentos diferentes, uma educação comprometida com princípios democráticos busca equilibrar essas relações, diminuindo a distância entre educadores e educandos e, assim, envolvendo todos nos processos decisórios e participativos da escola, ao construir relações mais simétricas entre os envolvidos no cotidiano escolar. Conforme afirma Mogilka (2003, p. 23):

[...] esta relação democrática não impede a influência do mais experiente sobre o imaturo. [...], a diferença entre educadoras e educandos é imprescindível para que se dê o ato educativo, ela constitui este ato, pertence à estrutura do mesmo. O problema é a natureza desta diferença, e *como* se dará esta intervenção: uma relação efetivamente democrática dosa esta influência de acordo com as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento do grupo.

A *educação democrática* deve propiciar diferentes experiências a todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A construção desta educação demanda superar modelos tradicionais que priorizam determinadas capacidades em detrimento de outras. Conforme abordado anteriormente, a educação envolve complexidade e, portanto, não pode simplesmente ser reduzida a determinadas capacidades cognitivas.

De acordo com Puig et al. (2000, p. 16), “a educação é o resultado da instrução e da formação: da educação intelectual e da educação moral”. Nesse sentido, a aprendizagem de princípios democráticos possibilita também a educação moral dos alunos, pois eles aprendem novos significados da vida em comum. Os autores destacam:

[...] a educação moral não apenas como um processo no qual se adota formas sociais estabelecidas, mas também como um processo do qual se critica algumas normas de convivência e, por isso, novas maneiras de vida são propostas. Educação moral é, portanto, aprender o significado das normas que definem a vida social, bem como construir novas formas significativas de vida. (PUIG et al., 2000, p. 18).

Na visão apresentada pelos autores acima, uma condição essencial para a relação educação e democracia na escola seria a busca pela simetria de participação entre professor e aluno. Então, conseguir esse equilíbrio propicia a superação de práticas tradicionais, ou seja, centralizadoras e hierárquicas. Nessa perspectiva, a construção de um ambiente que possibilite a aprendizagem de princípios democráticos permitiria a aprendizagem moral dos alunos na escola.

Observamos também que Araújo (2000, p. 95) avança essa discussão ao apontar um conceito inerente para a compreensão da democracia, sendo este a *equidade*, a qual reconhece dentro da igualdade o princípio da diferença. O autor declara que “se pensarmos na democracia somente a partir do ideal de igualdade, acabamos por destruir a liberdade” (p. 12). Nas escolas democráticas é preciso reconhecer este princípio. É preciso partir “em primeiro lugar, da assimetria dos papéis de estudantes e docentes, entendendo sua diferenciação natural a partir do princípio da equidade” (ARAÚJO, 2000, p. 13). Ao abordar o conceito de democracia, é necessário primeiramente reconhecer os princípios de igualdade e de equidade, ambos inseparáveis.

Além da importância do conceito de equidade para a compreensão de uma educação *democrática*, também pode ser destacado o princípio da *cidadania*. Sendo essa condição primordial para a efetivação da democracia, tal como sugere Araújo (2015), “a cidadania expressa um conjunto de direitos e deveres que permite aos cidadãos participar da vida política e pública, podendo votar e ser votados, participar ativamente da elaboração de leis e exercer funções públicas” (p. 19). Em acréscimo às necessidades sociais, “é necessário que cada ser humano desenvolva as condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas e culturais indispensáveis para atingirmos uma vida saudável” (ARAÚJO, 2015, p. 19).

A relação entre educação e cidadania, na opinião de Arroyo (1996), envolve conquista e jamais pode ser concedida, pois abrange a luta “pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e

constituição do cidadão” (p. 79), considerando que a educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas sim parte, fruto e expressão do processo de sua constituição (ARROYO, 1996, p. 79). Tendo em vista os aspectos analisados, uma educação comprometida com a formação do homem integral deve possibilitar experiências que favoreçam diferentes aprendizagens. Nesse contexto, o objetivo da educação deve ser formar sujeitos de acordo com determinadas competências, as quais possibilitem vivenciar situações que englobem a “diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações com o sujeito consigo mesmo e com o mundo a sua volta” (ARAÚJO, 2015, p. 19). De acordo com princípios democráticos, “a escola pode promover a educação ética, política e psicológica de seus membros” (p. 19).

Levando em conta as considerações apresentadas, uma *educação democrática* envolve superação das contradições existentes entre discursos e práticas, buscando a coerência entre ambos. Esse processo engloba reflexão e prática, e enquanto construção humana envolve também aprendizagem. Para que ela ocorra, precisam ser proporcionadas condições em situações práticas do cotidiano escolar. Uma *educação democrática* também envolve determinados princípios, entre eles o da equidade e o da cidadania. Desta forma, implica superar as relações arbitrárias, hierárquicas e centralizadoras, e em contrapartida promover a participação e o compartilhamento de decisões coletivas e, assim, a construção de relações mais simétricas na escola.

2.3 AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E PODER

As relações de poder construídas na escola, na maioria das vezes, são centradas nos professores, equipes pedagógicas e gestoras; enfim, nos adultos. Diante disso, é preciso refletir sobre este modo de organização escolar, pois ele prioriza as relações autoritárias e não favorece a aprendizagem de princípios democráticos. Portanto, é importante conhecer a relação entre educação e poder na escola, conforme destaca Paro (2014, p. 1):

[...] a compreensão da educação como exercício de poder pode trazer maior clareza sobre como se efetiva o processo pedagógico, contribuindo para sua maior eficácia, e pode facilitar a concepção de uma prática escolar mais democrática e de uma organização da escola mais condizente com essa prática.

O poder, na visão de Paro (2014), pode ser compreendido partindo de duas perspectivas: “o poder como capacidade de *agir sobre as coisas* e o poder como capacidade de *determinar o comportamento de outros*” (p. 33). Para esse autor, o “processo educativo envolve, pois, uma relação de poder em seu conceito mais geral, seja em estado potencial, seja em estado atual” (PARO, 2014, p. 47). A escola, tradicionalmente, vem reproduzindo relações hierárquicas e autoritárias na relação entre professores e alunos. Assim reforça a aprendizagem das relações desiguais de poder. Segundo Apple (1989, p. 26), “o sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nessas sociedades”. Apple (1989) também demonstra que esta situação não é fixa e permanente, mas sujeita a diversos determinantes dinâmicos, que estão constantemente interferindo nas relações existentes no interior da escola. O autor evidencia o papel de superação da visão mecanicista de escola, fazendo a seguinte crítica:

[...] as escolas não são “meramente” instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se à sociedade injusta. Essa interpretação é falha sob dois aspectos centrais. Primeiramente, ela vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas. Qualquer coisa que a instituição transmita, seja no currículo formal ou no currículo oculto, é absorvida, não intervindo aí modificações introduzidas por culturas de classe ou pela rejeição feita pela classe (ou raça ou gênero) dominada das mensagens sociais dominantes. [...] Obviamente, as escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas através da simples reprodução. (APPLE, 1989, p. 30-31).

Constatamos que a escola, ao mesmo tempo em que é determinada social e culturalmente, também exerce influência na sociedade. Nas relações contraditórias existentes na instituição escolar os sujeitos vão se construindo, podendo ser de maneira passiva ou ativa. Do ponto de vista de Paro (2014), “o homem nasce com potencialidades infinitas para fazer-se humano-histórico, apreendendo a cultura disponível e formando sua personalidade, mas ele não faz isso naturalmente” (p. 51). Essa formação requer um processo educativo, e o papel da intervenção do

educador é essencial, pois “este é o seu poder: a capacidade de levar indivíduos a se fazerem seres dotados de historicidade” (PARO, 2014, p. 51).

Paro (2014) esclarece que a compreensão do conceito de poder engloba três modos de exercício, sendo eles: “a *coerção*, a *manipulação* e a *persuasão*” (p. 41). Quanto à *coerção*, “há claramente um conflito de interesses entre quem detém o poder e quem é objeto dele. O poder de A sobre B se exerce contra a vontade deste, que obedece em virtude de um constrangimento por parte de A, sob a forma de coação ou ameaça de punição” (p. 42). Em relação à *manipulação*, “a conflituosidade encontra-se presente, mas de forma potencial. Mesmo sem o uso da coação, aquele que exerce o poder provoca o comportamento do outro, ocultando ou camuflando seu verdadeiro interesse” (p. 42). E, por último, a *persuasão*, que “supõe a completa ausência de conflito na relação de poder” (p. 43). Segundo o autor, “B realiza determinado comportamento do interesse de A, porque este o convenceu a realizá-lo livre de quaisquer constrangimentos” (p. 43). Observamos assim que somente é possível tal concretização na medida em que seja promovido o diálogo entre as pessoas: “essa é a típica relação que denominamos democrática, na medida em que há a produção da *convivência entre sujeitos que se afirmam como tais*” (PARO, 2014, p. 43). O autor aponta que é importante a seguinte atitude do professor comprometido com uma educação democrática:

Ao renunciar a ensinar unilateralmente, convencido de que ensino e aprendizado são faces da mesma moeda, dimensões de um mesmo processo em que estão envolvidos educador e educando, o professor oferece ao aluno a opção de cumplicidade. O aluno já não apenas obedece às ordens do professor, ele faz alguma coisa *com* o professor, ele participa de uma obra compartilhada com o outro. Por isso, a ação do professor tem de ser de tal modo que *afete* o aluno em sua vontade, de modo a não permanecer indiferente, mas pronuncia-se diante do esforço do professor em persuadi-lo. (PARO, 2014, p. 58).

Paro (2014) faz uma crítica às relações autoritárias presentes nas práticas tradicionais, que ao imporem de modo arbitrário a seleção de determinados conteúdos, prejudicam a formação dos sujeitos, pois não contribuem para uma educação democrática, fazendo o contrário, ao passo que contribuem para uma formação autoritária. Freire (1996) também estabelece uma crítica às relações autoritárias existentes na escola: “a desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução ao puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo” (p. 115) e, assim, a construção de relações verticalizadas, as

quais favorecem a formação de sujeitos submissos. Tal como aponta Sennett (2001, p. 33), a autoridade “é uma tentativa de interpretar as condições de poder, dar sentido às condições de controle e influencia, definindo uma imagem de força”.

Em virtude do que foi mencionado, vemos que a *autoridade* a ser construída na escola, pautada por princípios democráticos, deve superar relações desiguais e arbitrárias. De acordo com Freire (1996, p. 61), há uma relação entre *autoridade* e *liberdade*, a qual se apresenta de modo contraditório e tenso. É preciso buscar um equilíbrio, pois “a ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra” (p. 108). Nessa perspectiva, o autor destaca que a postura de um professor coerente com princípios democráticos deve ser a busca de um equilíbrio entre ambas, já que não é possível uma sem a outra (FREIRE, 1996, p. 108). Na relação contraditória entre *autoridade* e *liberdade*, o autor sugere que “porque recuso o autoritarismo não posso cair na licenciosidade da mesma forma como, rejeitando a licenciosidade, não posso me entregar ao autoritarismo” (2013, p. 85). Nessa relação, “o contrário positivo é a radicalidade democrática” (p. 85).

A busca pela superação entre a *autoridade* e a *liberdade* compreende a necessidade de outra condição, que é a construção da *autonomia*. Assim, a escola deve possibilitar condições para essa aprendizagem, pois como destaca Freire (1996), essa condição não pode ser simplesmente concedida, porque resulta da construção pelo próprio sujeito ao longo da vida. Em relação ao princípio da *autonomia*, Freire ensina que (1996, p. 106):

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser [...] é nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Além da *autonomia*, a superação das relações de poder desiguais e arbitrárias na escola, segundo Freire (1996), envolve outra condição, a *escuta*, que também é condição para a construção de relações mais democráticas no interior da escola, de modo a “falar com”. Na visão desse autor, é “escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (FREIRE, 1996, p.

115). Neste sentido, o autor enfatiza a importância de a escola praticar princípios democráticos:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito a quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. (FREIRE, 2013, p. 88).

Extremamente pertinente é perceber que as relações de poder que acontecem no interior da escola estão intrinsecamente ligadas com determinada concepção de educação. De acordo com uma perspectiva crítica, a escola é espaço de possibilidades e transformações. Uma educação que propicie condições para que os sujeitos desenvolvam a liberdade, a autoridade, a autonomia e a escuta promove a construção de relações horizontais descentralizadas. Segundo a ótica de uma concepção de educação democrática, é preciso construir relações embasadas em modos mais compartilhados de poder. Esse processo envolve a construção de uma gestão democrática na escola que provoque a participação e o compartilhamento das decisões.

2.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA

De acordo com a legislação federal, a gestão democrática é um princípio do ensino público, conforme os seguintes documentos: Art. 206º da Constituição Federal (CF) de 1988; Art. 3º, Inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996; e Art. 2º da Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação). Tal como evidencia Aires (2014), esse princípio foi “resultado de lutas políticas empreendidas no contexto da redemocratização do país, tendo em vista o desmonte do regime militar que dominou o Brasil por mais de 20 anos” (p. 76). Essa forma de organização escolar baseada em princípios democráticos busca “superar a abordagem técnico-científica imperante, caracterizada, entre outras, pela hierarquia, administração empresarial, eficiência do serviço e centralização do poder” (AIRES, 2014, p. 76). Contudo, a concretização desse princípio é um desafio, tal como afirma Aires (2014), pois a “gestão praticada nas instituições educacionais ainda encontra-

se, via de regra, culturalmente fundamentada na racionalidade técnica” (p. 16). A autora enfatiza que a prática da administração escolar:

[...] reflete e assume as marcas, as contradições sociais e os interesses políticos em jogo na sociedade, visto que a atividade administrativa não ocorre num vazio, mas sob condições históricas determinadas para servir interesses dos indivíduos e grupos. (AIRES, 2014, p. 16).

Esses documentos legais possibilitaram avanços ao estabelecerem a gestão democrática como princípio no ensino público, pois inseriram “a sociedade civil no cenário, dessa vez, não mais como coadjuvante do processo de formação histórico-política do país, mas sim como protagonista” (AMARAL, 2015, p. 9). Para essa concretização, a participação é essencial, tal como afirma Aires (2014, p. 79). Souza (2009), no entanto, aponta que os instrumentos legais não garantem a participação política, “uma vez que estes (conselhos, eleições, associações de pais, grêmios estudantis), isoladamente, não se fazem suficientes para a implementação da gestão democrática” (p. 137). O autor enfatiza que eles certamente auxiliam, mas também podem se tornar aparelhos burocratizantes e pouco democráticos (SOUZA, 2009, p. 137). A gestão democrática, tal como define esse autor, é compreendida:

[...] como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125-126).

Lima (2014) afirma que esse modo de gestão, entendida como autogoverno democrático, “assume uma feição política, em busca da sua autonomia, em regime de codecisão e de interdependência com outras autoridades públicas” (p. 1073). O autor destaca o caráter político dessa gestão e a importância das decisões compartilhadas. E, assim, a gestão democrática legitima a “descentralização do sistema escolar e a transferência de poderes, [...] através da participação democrática dos atores escolares e do público em contato com a escola” (LIMA,

2014, p. 1073). Caso contrário, o autor evidencia que a gestão democrática na escola :

[...] corre o risco de cristalização enquanto categoria pretensamente democrática e legitimadora, já relativamente desconectada de possíveis realizações efetivamente democráticas em termos de governo das escolas, transformando-se num slogan, num lugar-comum que todos invocam sem consequências de maior, mesmo quando a definição dominante de gestão democrática possa revelar a sua eventual desvitalização, ou erosão, a subordinação perante a heteronomia e não o exercício da autonomia, ou uma concretização marcada por muita gestão (técnico-instrumental) para pouca democracia (substantiva). (LIMA, 2014, p. 1070).

Uma gestão democrática exige uma concepção de *educação democrática*. É uma relação evidente, de reciprocidade na escola. Segundo Paro (2008, p. 9), a gestão democrática pode ser considerada uma *utopia*. Entretanto, o autor faz o seguinte apontamento: “a palavra *utopia* significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir”. Ele aponta a necessidade de transformar a escola, com a participação das classes trabalhadoras, e assim superar “o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola” (PARO, 2008, p. 10). Nesse sentido, a lógica da organização escolar deve ser revista, ao propiciar uma organização descentralizada na qual todos possam compartilhar as responsabilidades. A autoridade passa a ser dividida entre diversos representantes, sendo eles professores, funcionários, alunos e pais. Assim, a própria escola é fortalecida, ao ganhar poder (PARO, 2008, p. 12). Uma escola participativa apresenta determinadas características, conforme proposto pelo autor:

[...] ao mesmo tempo em que procura formas democráticas de alcance dos objetivos educacionais a ela inerentes – constitui-se em um mecanismo de pressão junto ao Estado e aos grupos detentores do poder, para que sejam propiciadas as condições que possibilitem o seu funcionamento e autonomia. (PARO, 2014, p. 14).

Paro (2008) reconhece que a democratização é processual, construída com base em relações concretas na escola, presentes no cotidiano; portanto, “se faz na prática” (p. 18). O autor evidencia nessa afirmação que é preciso propiciar modos de participação de decisões compartilhadas na escola, pois somente dessa maneira ocorrerá a democratização na instituição educacional. Nessa perspectiva, a escola deve criar condições para a realização de práticas democráticas no cotidiano escolar. Segundo Paro (2008, p. 18):

[...] a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta. Esta premissa, apesar de sua obviedade, parece permanentemente desconsiderada por educadores escolares que, a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautadas por relações não autoritárias, assimilam o discurso, mas não exercem a prática democrática correspondente.

A realidade educacional ainda apresenta relações hierárquicas e centralizadoras de poder, focadas no papel do diretor ou diretora, o que pode ser um obstáculo à gestão democrática (PARO, 2008, p. 10-11). A escola precisa construir formas de participação e decisão coletiva, superando modos de organização autoritários e centralizadores. Amaral (2015, p. 9) destaca a necessidade de os gestores possuírem uma visão orgânica da escola, integrando as dimensões financeira, pedagógica, administrativa e pedagógica. Na prática escolar, mesmo com todos os avanços legais, ainda podemos encontrar “quatro formas de provimento ao cargo de direção das escolas públicas: *eleição, avaliação, indicação política e concurso público*” (AIRES, 2014, p. 80). Em relação à função de diretor da escola, a autora destaca que historicamente, em nosso país:

[...] foi se constituindo como parte da consolidação da estrutura hierárquica e burocrática da educação brasileira e, até os dias atuais, nem sempre é exercida por profissionais com formação técnica, que tenham sido avaliados pelos poderes públicos de modo a certificar competências para o exercício da gestão escolar ou, ainda, que tenham sido escolhidos pela comunidade escolar. A história do processo de escolha democrática de dirigentes escolares começou, no Brasil, na década de 1960, quando, nos colégios estaduais do Rio Grande do Sul, foram realizadas votações para diretor a partir das listas tríplexes. (AMARAL, 2015, p. 27).

De acordo com Aires (2014), no documento técnico sobre a efetivação da gestão democrática na Educação Básica no Brasil, os entes federativos, de modo geral, “além de pautar a eleição como, praticamente, o único mecanismo que avaliza a gestão democrática, restringe esta à escola, sem considerar os sistemas e suas redes de ensino”. Deste modo, são ignorados “outros mecanismos já praticados na esfera pública, como as conferências de educação, as assembleias e os fóruns de educação, espaços de aprendizado e de exercício da participação” (AIRES, 2014, p. 80).

Amaral (2015) destaca que a efetivação de uma gestão democrática demanda a participação da comunidade escolar, e isso implica superar alguns desafios. A autora levanta algumas questões, sendo a primeira: “até que ponto as famílias e os responsáveis pelos estudantes estão dispostos a participar do dia a dia da escola?” E a segunda questão refere-se a “como criar estratégias para aproximar as famílias, os responsáveis e a comunidade do cotidiano e da gestão escolar?” (AMARAL, 2015, p. 9). A concretização de uma gestão democrática na escola exige participação coletiva. Isso requer o envolvimento de todos os segmentos. Colocar em prática esse princípio é um grande desafio para os gestores, pois é necessário aproximar a comunidade da escola. As questões levantadas acima nos levam a refletir sobre a necessidade de planejar estratégias para conseguir essa participação. Aires (2014, p. 81) destaca que é preciso ampliar a participação para além da eleição da direção.

Araújo (2002) argumenta que “uma escola gerida de maneira autoritária não contribuirá para a formação de personalidades morais e para a construção do cidadão e da cidadã que acreditam plenamente na democracia” (p. 73). O papel da escola é fundamental na formação para a cidadania, e, portanto, é imprescindível propiciar um ambiente democrático. Segundo o autor, a gestão escolar pode influenciar na formação moral dos educandos:

Uma escola em que todas as decisões sejam centralizadas nas mãos de uma pessoa ou de um pequeno grupo, em que as regras de convivência e o projeto pedagógico já se encontrem predeterminados a partir de valores e crenças de algumas pessoas não permite o diálogo e a reorganização constante dos tempos e espaços escolares com base na busca coletiva de novos e melhores caminhos para os desafios cotidianos. (ARAÚJO, 2002, p. 73).

Conforme descrito por Paro (2014), a democracia não pode ser concedida, pois “não pode existir ditador democrático” (p. 19). Nessa visão, a construção de uma educação democrática busca superar as contradições existentes nas práticas cotidianas da escola, onde “precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade” (PARO, 2008, p. 19). Esta realização deve ser coletiva, intencional, e buscar diferentes modos de organização escolar, alcançando assim a superação de modelos centralizadores e hierárquicos. Nesse aspecto, as decisões devem ser compartilhadas coletivamente. Ao redor do

mundo existem escolas, denominadas democráticas, que romperam com práticas tradicionais e buscam novos modos de se fazer educação.

2.5 CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

De acordo com Singer (2010), as escolas democráticas não são um fenômeno recente. O surgimento dessas instituições está relacionado ao movimento de renovação da educação, nomeado *Escola Nova*, na segunda metade do século XIX, iniciado na Europa. A primeira escola democrática conhecida foi fundada por Leon Tolstói, considerado um dos pioneiros desse movimento, na Rússia, em 1850, chamada *Yasnaia – Poliana* (SINGER, 2010, p. 16). Segundo a autora, as escolas democráticas seguem um caminho diferente da Escola Nova, destacando que:

Apesar dessa origem comum, o movimento da Escola Nova trilhou um caminho próprio que não foi seguido pelas escolas democráticas. Com o objetivo de formar o cidadão capaz de produzir ativamente, os teóricos da Escola Nova passaram a se dedicar à articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos, enquanto os teóricos das escolas democráticas radicalizavam a crítica à escola tradicional, incluindo nesta também a Escola Nova. (SINGER, 2010, p. 16).

Os princípios da Revolução Francesa, *Liberdade, Fraternidade e Igualdade*, influenciaram o ideal democrático das *escolas democráticas*. Assim, tratava-se de uma escola comprometida com a construção de uma sociedade na qual todos possam participar e decidir sobre questões que envolvam o destino político dos cidadãos (SINGER, 2010, p. 16). Nesse sentido, a educação democrática passou a demonstrar a importância da participação dos alunos “na elaboração das decisões sobre a vida em comunidade e o respeito que eles têm que observar a estas regras, para que adquiram o sentido de responsabilidade” (SINGER, 2010, p. 17).

Apple e Beane (2001) também diferenciam as *escolas democráticas* de outras escolas “progressistas”, pautadas em ações humanistas ou centradas na criança. De acordo com os autores, as escolas democráticas possuem características que vão “além de melhorar o clima da escola ou aumentar a autoestima dos alunos” e acrescenta que esses educadores “não procuram apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais na escola, mas mudar as condições que a geram” (APPLE, BEANE, 2001, p. 24). Singer (2010, p. 15) destaca que as

escolas que resistem aos modelos tradicionais são denominadas “educação democrática”. Estas instituições escolares apresentam duas características comuns:

[...] gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários, e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios. (SINGER, 2010, p. 15).

Apple e Beane (2001) alegam que as *escolas democráticas* apresentam tentativas de os educadores colocarem em prática os princípios democráticos. Tal como apontam os autores, “esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos [...] a outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens” (p. 20).

Em relação às estruturas e processos democráticos, uma característica dessas escolas é a participação coletiva em questões administrativas e elaborações de políticas. Nas salas de aula, o planejamento é cooperativo, entre professores e alunos. Nessas escolas, a diversidade é valorizada e o coletivo participa de comunidades de aprendizagem, incluindo pessoas de diferentes idades, etnias, sexos, culturas, entre outras. No que diz respeito aos valores de cooperação e colaboração, os autores revelam que uma das características dessas escolas é o bem comum. Devido a isso, “as comunidades de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na cooperação e na colaboração” (APPLE, BEANE, 2001, p. 22).

Quanto à construção de um currículo democrático, primeiramente, o conhecimento dominante não deve ser ignorado. De maneira alguma há o intuito de reproduzi-lo, mas sim de reconstruí-lo para ajudar os menos privilegiados na sociedade. Nesse sentido, os autores afirmam que “criar um currículo democrático envolverá conflitos e controvérsias” (APPLE, BEANE, 2001, p. 32). Em escolas democráticas, o currículo deve contemplar a diversidade e promover a inclusão. Sendo assim, esses autores realçam, em relação à construção do currículo:

São feitos todos os esforços possíveis para eliminar a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso à escola sob o pretexto de questões de raça, sexo e classe socioeconômica. (APPLE, BEANE, 2001, p. 23).

As escolas democráticas estão presentes em vários países, estando várias delas articuladas em redes, tais como a *Institute for Democratic Education* (IDE), criada em 1987, e a *International Democratic Education Network* (IDEN), criada em 2000 – as escolas mais famosas que pertencem a esta rede são *Summerhill* e *Sudbury Education Resource Network*. Em Portugal, a Escola da Ponte iniciou o processo de democratização em 1976, mas não participou de nenhum movimento internacional de escola democrática. No Brasil, a primeira escola democrática criada foi a Lumiar, em 2003, na cidade de São Paulo (SINGER, 2010, p. 43-47). No que tange às características comuns dessas escolas, a autora acentua que:

A contextualização aponta para uma ambiguidade permanente: trata-se de um fenômeno ao mesmo tempo internacional e isolado. As mais diversas realidades socioculturais suscitam a formação de escolas similares, que se caracterizam pela proposta de uma prática diferente, em resistência a um sistema em que as avaliações, a competição e o autoritarismo dão a tônica. (SINGER, 2010, p. 55).

Neste movimento de estabelecimento de *escolas democráticas*, também é possível destacar a educação comunitária e popular, inclusiva e pela educação no lar. Ambos os movimentos citados buscam a transformação do sistema educacional vigente (SINGER, 2010, p. 48). O movimento da educação democrática e comunitária prioriza a formação permanente da comunidade. Os estudos e projetos são realizados em comunidades de aprendizagem. Uma das principais vertentes da educação comunitária é a educação popular, a qual teve início na América Latina, na década de 1960, com a obra de Paulo Freire. O segundo movimento é pela escola inclusiva, a qual busca acolher a todos, independente de condição física e mental, para que possam ter acesso à escolarização. Esta escola deve apresentar características solidárias, cooperativas e participativas. O movimento do *homeschooling*, que critica a escola atual, engloba famílias que preferem educar seus filhos em casa. No Brasil, esta prática não é permitida (SINGER, 2010, p. 48-53).

É importante observarmos que a construção de uma *escola democrática* demanda superar o modelo tradicional, que institui relações antidemocráticas, “o qual, muitas vezes, acaba transmitindo preconceitos e construindo um ambiente de competitividade, agressividade e discriminatório” (PUIG et al., 2000, p. 23). O papel

dessas escolas deve ser proporcionar vivências democráticas aos alunos, tal como sugerem Puig et al. (2000, p. 24):

[...] a participação democrática permite uma gama de experiências básicas aos estudantes para a sua educação moral. Enfrentar os problemas que, inevitavelmente, se apresentam na vida coletiva, sem refutá-los ou solucioná-los mecanicamente, mas conversando com justiça e solidariedade, são vivências que deveríamos proporcionar aos nossos alunos e alunas.

Desse modo, propiciar condições para que os alunos possam experienciar práticas democráticas é condição fundamental para a construção de uma escola democrática. Nessa perspectiva, Meirieu (2013, p. 15) apresenta três condições fundamentais que as escolas democráticas devem ensinar aos alunos: esperar, simbolizar e cooperar. Em relação à espera, o autor destaca que o processo de aceleração da sociedade é refletido na escola, gerando muitas tensões. Diante desse cenário, é preciso propiciar momentos para pensar e refletir, assim como interagir com o outro (p. 18).

No que tange ao pensamento simbólico, é necessário propiciar aprendizagem da cultura “tecnológica, científica e literária” (p. 18). Segundo Meirieu, na democracia é fundamental “lutar por justiça social, por uma distribuição de mais equidade dos bens materiais” e além disso, o autor destaca que também “é necessário lutar por uma igualdade de acesso às formas simbólicas, e por fim das formas de expressões artísticas e culturais” (p. 19).

No que diz respeito à cooperação, a democracia envolve sujeitos livres que decidem sobre o bem comum, num processo de enfrentamento entre os interesses individuais e coletivos. A escola dificulta essa aprendizagem ao “formar classes aparentemente homogêneas, com alunos da mesma idade, o mesmo nível [...] isso priva as crianças de uma forma de cooperação possível” (MEIRIEU, 2013, p. 19). Nesse sentido, é preciso que a escola busque novas ferramentas de promoção da cooperação enquanto condição para a cidadania.

Dentre as características comuns das escolas democráticas encontramos o objetivo de romper com relações autoritárias e hierárquicas. Nesse aspecto, a educação deve promover a participação coletiva, a representatividade e práticas compartilhadas de decisões, em um processo inclusivo. Oliveira (2012) destaca que “horizontalidade nas relações exige uma reformulação dos papéis e das

responsabilidades de cada grupo. É um aprendizado, que implica se colocar no lugar do outro e experienciar um outro olhar” (p. 128).

O levantamento de Singer (2010) sobre as *escolas democráticas* demonstra experiências, em vários países, de resistência “à aplicação do dispositivo disciplinar no processo de socialização de seus estudantes” (p. 23). Nesse sentido, essas escolas buscaram diferentes modos de se fazer educação, e assim possibilitaram à criança um período de “‘felicidade’, ‘responsabilidade’, ‘autenticidade’, ‘autodeterminação’, ‘respeito’”, ao invés de uma fase marcada por “‘tristeza’, ‘dor’, ‘esforço’, ‘antecipação’ e ‘regulação’” (p. 23). A autora também enfatiza que nessas escolas “não significa que a disciplina esteja ausente [...] há regras que devem ser respeitadas” (SINGER, 2010, p. 23).

Conforme a observação dos aspectos analisados, as escolas pautadas em princípios democráticos buscam a inovação na organização do tempo e do espaço escolar e rompem com práticas pedagógicas fundamentadas em uma concepção tradicional. Elas promovem a construção de práticas que possibilitem aprendizagem de cooperação, solidariedade, diálogo e escuta. Oliveira (2012) evidencia que valores como a autonomia, a solidariedade, a democracia, a liberdade e a diversidade apresentam correspondência com as práticas cotidianas da escola, pois são “eixos norteadores de uma construção imperfeita, posto que humana, mas, minimamente, corajosa” (OLIVEIRA, 2012, p. 128-129).

Notamos também Jares (2002), que defende que as escolas democráticas devem buscar a reflexão e a autoavaliação constantemente, nos seguintes aspectos: o modo como o poder é exercido e as decisões são tomadas, a promoção do protagonismo dos alunos e a participação coletiva (p. 135). A construção democrática na escola, portanto, não é linear, mas edificada em ações plurais. Assim, são necessárias diferentes práticas na escola, as quais possibilitem reflexão e avaliação.

Consoante apresentado anteriormente, as escolas democráticas não são um fenômeno recente, nem restrito a um determinado país, e podem estar organizadas em redes ou isoladas; podem apresentar origem de acordo com o modelo tradicional e terem sido democratizadas, podem estar localizadas no campo ou em área urbana, entre outras características. Podemos afirmar que não existe um modelo único para que uma instituição seja denominada *escola democrática*. Essas escolas apresentam em comum um modo de superação da concepção tradicional de

educação. Nessa linha de entendimento, o processo educativo envolve uma busca da formação de sujeitos autônomos, livres, solidários, participativos, pois há crença na educação enquanto possibilidade de mudança.

2.6 PRÁTICAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS NA ESCOLA

Neste item serão apresentadas práticas escolares coerentes com uma educação democrática, as quais promovem diálogo, protagonismo, autonomia, cooperação, escuta e solidariedade. Dentre as práticas educativas democráticas existentes em diferentes escolas, a assembleia, o agrupamento entre alunos de idades diferentes e a mediação de conflitos são possibilidades de modos de fazer educação pautada em princípios democráticos.

2.6.1 Assembleias escolares

Rossetto (2005) frisa em sua pesquisa que houve várias experiências de assembleias escolares no Movimento da Escola Nova, as quais visavam o desenvolvimento do autogoverno e, assim, formar alunos autônomos e cooperativos. A autora ressalta que nas escolas que implementaram essa prática de modo verticalizado, ou seja, por imposição superior, os resultados foram insatisfatórios. Contrariamente, nas escolas em que as assembleias foram implicação de uma consciência coletiva, os resultados foram promissores (ROSSETTO, 2005, p. 43). Assim, podemos afirmar que o sucesso dessa prática depende de um trabalho coletivo, que realmente traduza o desejo de construção democrática na escola.

É interessante notar que a prática das assembleias escolares foi usada por Freinet, que desenvolveu “uma metodologia autogestionada (coordenada e presidida pelos próprios alunos)” (BOLEIZ JÚNIOR, 2012, p. 80). Freinet (1995) destacava, em relação às assembleias escolares, que “nada é tão moral e tão proveitoso quanto este exame comum, ao mesmo tempo crítico e construtivo, da vida da classe” (p. 75). O educador ressaltava que essa prática não deveria priorizar as sanções, pois a “crítica coletiva, o reconhecimento dos erros, o sentimento comunitário, o desejo de fazer melhor, mostram-se, em geral, suficientemente eficazes” (FREINET, 1995, p.

75). Nesse sentido, o papel da assembleia é muito mais amplo, pois envolve o fortalecimento do senso de coletividade na escola.

Na escola democrática de Summerhill, fundada em 1921, na Inglaterra, Neill (1980) ensina que todos os assuntos relacionados aos aspectos sociais são resolvidos em assembleias escolares, e nelas todos os alunos participam e votam independentemente da idade. É uma autonomia sem burocracia, pois há alternância de papéis em cada sessão e a função das assembleias não se reduz apenas à criação de leis, mas também a discutir fatos do cotidiano escolar (NEILL, 1980, p. 42-43). Essa prática promove o exercício democrático de participação e compartilhamento de decisões coletivas. Além dessa aprendizagem cívica, as assembleias possibilitam a prática da oratória, gerando um ambiente no qual as crianças possam falar em público sem constrangimentos (p. 50). O autor enfatiza a importância da autonomia na ampliação da compreensão dos alunos quanto ao significado da participação efetiva da vida em grupo, permitindo a construção de uma democracia autêntica (NEILL, 1980, p. 50).

Atualmente, encontramos na literatura educacional várias pesquisas dedicadas às assembleias escolares. Dentre elas, destacamos os seguintes autores: Josep Maria Puig (2002) e Ulisses Araújo (2000, 2002, 2004, 2008, 2015). Em comum, eles atribuem a essas práticas a possibilidade de promoção do diálogo, de aprendizagem de atitudes democráticas e da formação moral. Segundo Araújo (2015), elas “propiciam momentos de diálogo, negociação e encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos” (p. 25). Dentre os pressupostos essenciais, podem ser destacados, conforme aponta Araújo (2004, p. 22):

[...] a democracia escolar e social; o protagonismo e a participação social; os valores morais e éticos; o entendimento sobre como estratégias de resolução de conflitos podem contribuir para a formação ética e psíquica das pessoas, bem como a transformação das relações interpessoais no âmbito escolar.

As assembleias são momentos que podem propiciar a aprendizagem da formação moral dos alunos, pois são “muito úteis como meio para construir capacidades psicomorais e para transmitir atitudes e valores” (PUIG, 2000, p. 119). Tratam-se de espaços para desenvolver certas capacidades psicomorais, entre elas a empatia, expressar e defender opiniões, escutar e respeitar opiniões diferentes. Em relação à aprendizagem de atitudes, a participação e a colaboração com o

coletivo promovem os valores de “solidariedade, igualdade, respeito às diferenças, amizade, confiança e responsabilidade” (PUIG, 2000, 119-120). Nesse sentido, as assembleias proporcionam a construção de um ambiente acolhedor e seguro, no qual os alunos podem expressar-se, ser ouvidos e, assim, respeitados em sua singularidade. No tocante à formação moral, Araújo (2015, p. 25) ressalta a contribuição das assembleias para “o desenvolvimento das capacidades psicossociais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas”. O autor faz o seguinte apontamento em relação às assembleias:

O modelo das assembleias é o da democracia participativa que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a coparticipação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados, respeitando e naturalizando as diferenças inerentes aos valores, crenças e desejos de todos os membros que dela participam. Com isso, nem sempre o objetivo é de se obter consenso e acordo, e sim o de explicitar as diferenças, defender posturas e ideias muitas vezes opostas e mesmo assim levar as pessoas a conviver num mesmo espaço coletivo. (ARAÚJO, 2008, p. 119).

A escola é um espaço privilegiado para a aprendizagem de princípios democráticos, pois é uma instituição responsável pela formação de crianças e jovens. As escolas “constituem-se em espaço público, hoje obrigatório, onde as pessoas têm de conviver durante boa parte de seu dia com valores, crenças, desejos, histórias e culturas diferentes” (ARAÚJO, 2008, p. 120). Nesse ambiente com tanta diversidade, “podemos usar a instituição escolar para promover o desenvolvimento das capacidades dialógicas e os valores de não-violência, respeito, justiça, democracia, solidariedade e muitos outros” (p. 120). Nesse prisma, é preciso trabalhar e respeitar a heterogeneidade na escola ao invés de procurar eliminar as diferenças, e, “mais importante ainda, não de forma teórica e sim na prática cotidiana a partir dos conflitos diários” (ARAÚJO, 2008, p. 120).

De acordo com Araújo (2015), as assembleias podem ser classificadas em assembleia de classe, de escola, de docentes e fóruns escolares. As assembleias de classe “tratam de temáticas que envolvam o espaço específico de cada sala de aula. Dela participam um docente e todos os alunos de uma turma” (ARAÚJO, 2015 p. 34). A assembleia de escola envolve os representantes dos professores, os alunos e a equipe diretiva. A responsabilidade é de “regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos” (p. 35). Já as assembleias docentes têm como objetivo temas relacionados à convivência entre

professores e equipe diretiva, “com o projeto político pedagógico da instituição e com conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola” (p. 35). Os fóruns escolares possibilitam uma participação mais ampla, envolvendo representantes de professores, alunos, famílias, comerciantes da proximidade da escola, líderes comunitários e funcionários (ARAÚJO, 2015, p. 36).

A organização das assembleias escolares proporciona a participação em diferentes perspectivas, envolvendo o que Araújo (2015) define como *processo de retroalimentação*. Além disso, propicia que tanto professores quanto alunos possam vivenciar “experiências em diferentes papéis em assembleias” (ARAÚJO, 2015, p. 37). Uma escola que realiza encontros para conhecer o outro, momentos para compartilhar experiências e decisões coletivamente, promove um ambiente seguro para a aprendizagem moral.

Conforme apresentado acima, as assembleias escolares, enquanto possibilidade de prática educativa democrática devem priorizar a autonomia e a cooperação. Nesse sentido, é preciso incentivar o protagonismo do aluno em situações que demandem participação e decisões coletivas. Destarte, o poder não pode simplesmente ser permitido em momentos desejáveis aos professores, induzindo as decisões dos alunos, pois seria *democratismo* (TOGNETTA, VINHA, 2007, p. 11). Além disso, o papel das assembleias não deve ser atribuído apenas à regulação da vida em comum na escola, fazendo uso de sanções, pois essa prática seria reduzida a uma reprodução moral imposta pelos adultos. De acordo com uma perspectiva democrática, as regras precisam ser discutidas e construídas coletivamente, em um ambiente que promova o diálogo, a escuta e o respeito. A prática de assembleia escolar possibilita a construção da vida coletiva e individual. É um momento para a reflexão e um espaço para o desenvolvimento dos alunos. Ou seja, um espaço para a participação democrática na escola.

2.6.2 Agrupamentos de Alunos de Idades Diferentes

Não é difícil perceber que em muitas escolas a organização dos alunos segue alguns critérios visando a formação de turmas homogêneas. Entre eles, o critério etário. A criança, quando inicia a escolarização na Educação Infantil, é colocada em uma turma segundo a sua idade cronológica, e esse critério estende-se até o Ensino Médio. O modo de organização do tempo e do espaço escolar permite

a convivência somente com alunos da mesma idade, restando poucos momentos para a interação entre os alunos mais velhos e mais novos. Dentre esses momentos, podem ser destacados o recreio, os horários de entrada e saída e as festas comemorativas.

O modelo tradicional de escola prioriza uma relação hierárquica, pela qual o adulto seleciona, classifica e determina quando e com quem os alunos realizarão interações. Esta segregação atende a critérios do mundo adulto, que têm como objetivo o controle do tempo e do espaço escolar. Na sociedade atual as interações entre crianças de diferentes idades são limitadas, de acordo com estudos de Katz (1995, p. 1). A pesquisadora aponta algumas razões para isso. Entre elas, a diminuição do tamanho das famílias e o aumento da carga horária diária em que as crianças permanecem na escola. Quanto aos agrupamentos de crianças de diferentes idades na escola, Katz (1995, p. 1) mostra benefícios tanto para as crianças mais velhas quanto para as mais novas, e também para os professores, sendo estes sociais e intelectuais.

Os benefícios sociais para as crianças mais velhas, tal como sugere Katz (1995, p. 2-3), originam-se de algumas possibilidades destas interações, tais como: atitudes de liderança, pois se sentem menos ameaçadas; ensinam o outro; melhoram o comportamento quando encorajadas a ajudar os menores; as imaturas sentem-se menos rejeitadas e as tímidas mais confiantes. Há que se considerar que, em relação aos benefícios para os mais novos (p. 3-4), estes aprenderiam a importância do cuidado e do carinho como habilidades para a vida e que todos têm limitações, inclusive os adultos, e que assim sempre precisamos do outro ao longo da vida. Em relação aos benefícios intelectuais para os mais velhos, Katz (1995, p. 5-6) destaca que estes podem explicar algo para os mais jovens e, dessa forma, têm a possibilidade de aumentar sua autoestima. Quanto aos benefícios intelectuais para os mais novos (p. 5-6), podemos destacar a participação em jogos e atividades mais complexos, nos quais o desenvolvimento é mais estimulado.

Kinsey (2001) fez um levantamento de estudos acadêmicos sobre os agrupamentos *multi-idades*, evidenciando que ainda há muito a avançar nas pesquisas em relação ao tema e apontando a própria dificuldade de definir o conceito. Na literatura acadêmica, de acordo com Gaustad (1997, p. 2), podemos encontrar diferentes termos para se referir aos agrupamentos entre pares de diferentes idades na escola. Entre eles, *agrupamentos familiares*, *misturas* e *multi-*

idades. Esse modo de agrupamentos entre idades diferentes é caracterizado por Gaustad (1997, p. 2):

Educação Multi-idades envolve a colocação de crianças de diferentes idades, habilidades e maturidade emocional na mesma sala de aula. Os alunos são frequentemente reagrupados para a aprendizagem de diferentes atividades em vez de serem constantemente segregados por idade cronológica, e muitas vezes permanecem com o mesmo professor ou equipe de professores há mais de um ano.

Os estudos realizados sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças revelam que há benefícios nos agrupamentos *multi-idades*, apontando que os estudantes demonstram atitudes mais positivas em relação à escola e desenvolvem habilidades de liderança, autoestima e comportamento menos agressivo em comparação aos pares da mesma idade (KINSEY, 2001, p. 1). A organização escolar que propicia a convivência entre crianças de diferentes idades possibilita estreitar as relações entre elas com um número maior de experiências compartilhadas no cotidiano. Desta maneira, tanto os mais velhos quanto os mais novos aprendem juntos tanto os conteúdos formais do currículo como a conviver com o outro.

Diante do exposto, podemos acrescentar que Prado (2006, p. 156) realizou uma pesquisa, no contexto da Educação Infantil, em uma escola que promovia agrupamentos de crianças de idades diferentes. Ela afirma que essa “mistura” é importante tanto para as crianças como para os professores e para a sociedade. Os agrupamentos possibilitam a troca de experiências em um grupo mais diverso. Na visão de Prado (2006, p. 6), as crianças “estabelecem relações mais solidárias e cooperativas do que quando estão separadas (somente entre as crianças de sua turma e idade)”. Estes momentos propiciam vivências em diferentes situações de aprendizagem, desenvolvendo a autonomia nas crianças.

Muitas escolas ao redor do mundo organizam agrupamentos de alunos de idades diferentes. Uma delas é a *Escola da Ponte*, em Portugal. Inicialmente era uma escola tradicional, que enfrentava problemas de indisciplina e violência. Nesse contexto, houve um projeto para superar estas dificuldades, idealizado pelo educador José Augusto Pacheco, chamado *Projeto Fazendo a Ponte* (WREGE, 2012, p. 77). A respeito da organização dos agrupamentos nessa escola, encontramos a seguinte colocação, feita pela pesquisadora:

Na Ponte não existem salas de aula nem separação por séries ou idades. Os alunos reúnem-se em grupos para estudar assuntos de interesse comum, agrupando-se por vontade própria e ajudando-se mutuamente. Os grupos formados recebem nomes que refletem a faixa etária e as ideologias de seus integrantes. Tal ruptura com a organização em classes ou séries constitui o traço mais marcante desta experiência escolar. Os espaços são polivalentes e tanto alunos quanto professores gozam de autonomia para realizarem seus trabalhos. Os desejos dos alunos são respeitados e o percurso educacional deve ser trilhado da maneira mais agradável possível. Os educadores trabalham com todos os educandos, não havendo um lugar fixo para estudar, brincar e aprender. Os grupos reúnem-se com o professor tutor, traçando os planos de estudos para a quinzena, definindo o tema a ser pesquisado e a metodologia que deverá ser empregada, assim como as possíveis fontes de informações que poderão ser utilizadas. (WREGE, 2012, p.79).

Em relação a essa organização multietária, Pacheco (2004, p. 71) aponta que o trabalho com agrupamentos heterogêneos na *Escola da Ponte* acontece alternando trabalhos em grupos, em duplas e de forma individual. Para esse autor, os agrupamentos são possibilidades de promover entre os alunos de idades diferentes a “participação e entreajuda” (p. 71). Ele sugere que o vínculo afetivo também deve ser considerado nesses agrupamentos.

Singer (2010) apresenta os agrupamentos *multietários* na escola Sudbury, nos Estados Unidos, que matricula alunos a partir dos 4 até os 18 anos de idade, sem preocupação com a escolarização prévia. Ali não há agrupamentos e o aluno é livre para decidir a organização de seu tempo. Nessa escola, as relações estabelecidas buscam superar a competitividade e o individualismo e fazem a promoção da solidariedade. Portanto, “a dificuldade maior de alguém não o impede de participar das atividades, dado que todos podem sempre contribuir recebendo o auxílio adequado” (SINGER, 2010, p. 135).

No Brasil, podemos citar entre as escolas que adotam uma *educação democrática* a Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima, em São Paulo, influenciada pela proposta da *Escola da Ponte*. Sobre essa escola, Wrege (2012, p. 81) expressa: “situada em um bairro de alta heterogeneidade cultural e social e próxima a polos científico-culturais, a instituição recebe uma clientela também heterogênea e múltipla”. Nessa escola as paredes foram quebradas e o espaço que era fragmentado em salas foi transformado em um ambiente único, “disponibilizando aos alunos os materiais e ferramentas, tais como livros e computadores, que privilegiam o trabalho de pesquisa” (p. 81). Podemos ainda

destacar o Projeto Âncora, no estado de São Paulo, que também não faz a classificação de agrupamentos seguindo critério etário, pois na escola não há organização de “classes e nem distribuição por alunos por ano de escolaridade” (QUEVEDO, 2014, p. 141).

De acordo com os estudos apresentados em tela, é possível afirmar que a prática de agrupamentos de alunos de idades diferentes favorece experiências democráticas na escola. Os benefícios dessas práticas trazem o respeito e a valorização da diversidade. Os alunos aprendem a conviver em um ambiente cooperativo, solidário e inclusivo. Essas interações compartilhadas no cotidiano propiciam estreitar os laços na escola e, desse modo, o fortalecimento do tecido social.

2.6.3 Mediação de Conflitos

É útil levar em consideração que os conflitos entre os alunos, e também entre alunos e professores, quando negligenciados ou mal resolvidos, muitas vezes podem gerar condições para a manifestação de situações violentas na escola. De acordo com Candau (2013), a violência “é o desrespeito, a coisificação, a negação do outro, a violação dos direitos humanos” (p. 141). Seguindo essa linha de raciocínio, os conflitos “não são necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões [...] pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme” (ORTEGA-RUIZ; DEL REY, 2002, p. 143). No âmbito escolar, de acordo com uma concepção tradicional, o conflito “apresenta-se como disfunção ou patologia e, conseqüentemente, com uma situação que é preciso corrigir e, sobretudo, evitar” (JARES, 2002, p. 133). Os conflitos devem ser abordados de modo democrático, ou seja, usando práticas que priorizem o diálogo na escola, embasadas no respeito aos direitos humanos. Será apresentado neste item o conceito de mediação de conflitos, e em seguida possíveis práticas democráticas nessa resolução.

Segundo Chrispino (2007), a título de maior esclarecimento, “conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento” (p. 15). O autor ainda considera que a origem do conflito pode estar na “diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebemos que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras,

diferentes” (CHRISPINO, 2007, p. 16). Na visão do autor, o conflito engloba posicionamentos diferentes em relação a uma interpretação de um acontecimento. As autoras Ortega-Ruiz e Del-Rey (2002) sublinham que o “conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles” (p. 143). Jares (2002) conceitua conflito como “um fenômeno de incompatibilidade, de choque de interesses entre pessoas e grupos, e faz referência tanto às questões estruturais como às pessoas” (p. 135).

Jares (2002) afirma ainda que a estrutura do conflito é composta por quatro elementos: causas, protagonistas, processo e contexto. Quanto às causas, podem ser ideológico-científicas, relacionadas com o poder, com a estrutura e com questões pessoais e de relações interpessoais. O protagonista envolve pessoas, grupos ou entidades. O processo sofre intervenção de variáveis, as quais o autor divide em situações estruturais e estratégicas e situações emocional-afetivas. No tocante ao contexto social e cultural, este interfere no conflito e também no modo de sua resolução (JARES, 2002, p. 138-141).

Cohen (1995) propõe que os conflitos se apresentam em três níveis: *intrapessoal, interpessoal e intergrupos* (COHEN, 1995, p. 12). A análise desse autor é focada nos conflitos interpessoais que acontecem na escola. Balawajder (2012) sugere que esses conflitos podem ser definidos enquanto fenômeno processual e complexo (p. 233). A autora também acredita que:

Podemos distinguir diferentes estados (aqueles precedendo um conflito, a ter lugar durante o conflito e a segui-lo), bem como vários fenômenos na área interpessoal (interações hostis ou cooperativas, negociação ou mediação), a fim de resolver uma disputa, acompanhada de eventos complexos na área intrapessoal de carácter emocional, perceptual e comportamental. (BALAWAJDER, 2012, p. 233).

A autora demonstra acima a complexidade dos conflitos interpessoais englobando diferentes estados e fenômenos que envolvem esse processo. Ortega-Ruiz e Del-Rey (2002) destacam que as relações interpessoais geram “tensões entre os grupos e as pessoas, quando estas devem frequentar, com assiduidade, os mesmos cenários, submeter-se a normas comuns e realizar atividades em conjunto” (p. 145). Nessa reflexão, as autoras enfatizam que essas tensões “deterioram os formatos de comunicação, inibem sentimentos, transformam a empatia em

ressentimento, com a conseqüente deterioração da rede de vínculos sociais” (ORTEGA-RUIZ; DEL-REY, 2002, p. 145).

Estevão (2008) destaca que os conflitos na escola podem acontecer entre os alunos ou entre alunos e professores. Em relação às causas, o autor alega que o conflito entre pares também pode ser atribuído à “falta de alguma homogeneidade do grupo-turma; na sobrelotação das escolas; ou na inexistência de condições de convívio acolhedoras e atrativas” (p. 509). O conflito entre alunos e professores pode residir “nas expectativas negativas; na menor interação dos professores; no uso de maior severidade na ação disciplinar e avaliativa” (ESTÊVÃO, 2008, p. 509).

Convém ressaltar que em relação à resolução dos conflitos interpessoais na escola, Cohen (1995) defende os seguintes processos: *negociação*, *mediação* e *arbitragem* (COHEN, 1995, p. 27). A *negociação* é um processo informal e cada parte tenta resolver o problema discutindo diretamente entre os envolvidos. A *mediação* envolve a ajuda de uma terceira pessoa na resolução dos conflitos entre as partes. A *arbitragem* tem o poder de forçar as partes a obedecerem sua decisão (COHEN 1995, p. 27). Neste trabalho será abordado o processo de mediação dos conflitos na escola.

Ortega-Ruiz e Del Rey (2002) sugerem a imparcialidade de um terceiro sujeito no processo de mediação, o que vai ajudar na busca pela resolução do conflito. Segundo as autoras, a mediação envolve “a intervenção, profissional ou profissionalizada, de um terceiro” (p. 147). O mediador atua “no conflito travado entre duas partes que não alcançam, por si mesmas, um acordo nos aspectos mínimos necessários para restaurarem uma comunicação, um diálogo que é necessário para ambas” (ORTEGA-RUIZ; DEL REY, 2002, p. 147).

Nessa perspectiva, as autoras enfatizam a importância do diálogo enquanto condição para resolução dos conflitos, mas focando a necessidade de uma intervenção profissional, ou seja, do adulto. Em relação ao papel do mediador, Cohen (1995) destaca que este seria o de “tentar ajudar as partes a encontrar uma solução em que ambos se beneficiem, ouvindo as suas necessidades e ajudando na comunicação de uns com os outros” (COHEN, 1995, p. 27). Segundo o autor, a função do mediador seria ajudar ambas as partes na resolução do conflito, promovendo o diálogo nesse processo.

A prática da mediação de conflitos na escola pode ser definida como: “a assistência de uma pessoa imparcial – o mediador – coloca as questões em disputa

com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável” (CHRISPINO, 2007, p. 23). Conforme os pressupostos do autor, a mediação pode levar a uma “reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais” (CHRISPINO, 2007, p. 23).

Jares (2008) atenta para o fato de que “não há possibilidade de resolver os conflitos senão por meio do diálogo, seja diretamente entre as partes que se enfrentam ou através de terceiros que se coloquem como mediadores ou, ao menos, intermediários” (p. 6). Nesse âmbito, a mediação pelo diálogo possibilita a resolução desses conflitos de modo pacífico. Queiróz (2012) realiza um levantamento de experiências com a mediação escolar ao redor do mundo, apontando seu início nos Estados Unidos, e em seguida em vários países da Europa, dentre eles, Espanha, Portugal, França e Alemanha, e da América Latina, citando a Argentina e o Brasil. Destaca como experiência brasileira o Projeto Escola de Mediadores, de 2000, desenvolvido em duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, em parceria com o Instituto NOOS e com apoio da Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Entretanto, a autora evidencia que são poucas as experiências de mediação encontradas no Brasil (QUEIRÓZ, 2012, p. 176-177).

Há também outra possibilidade de mediação na escola, evidenciando o papel dos alunos nesse processo. Assim, Queiróz (2012) propõe a mediação entre pares, e que essa estratégia pode ser “eficaz na resolução e prevenção de conflitos e tomar conhecimento até que ponto, e de que modo, a mediação escolar pode contribuir para a prevenção e resolução de conflitos na escola” (p. 37). A mediação entre pares também pode contribuir para “a formação integral dos alunos, desenvolvendo competências e atitudes que permitam a sua intervenção na sociedade da qual fazem parte” (QUEIRÓZ, 2012, p.37). Podemos destacar uma visão que enfatiza o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Em consenso com o raciocínio anterior, a mediação entre pares exige uma posição ativa do aluno, o que possibilita o exercício da cidadania na escola. É possível aprender estratégias alternativas na busca pela resolução dos conflitos e, desse modo, contribuir para uma educação para a paz (QUEIRÓZ, 2012, p. 211-213). Dentre os resultados da pesquisa, a autora defende uma concepção de conflito sob uma ótica positiva, o desenvolvimento da capacidade do diálogo, a prevenção

da violência e a melhora no ambiente escolar. Entretanto, é evidenciado que nem todo conflito pode ser resolvido (p. 426). A mediação entre pares “é mais valorizada na prevenção do conflito do que propriamente na sua resolução” (QUEIRÓZ, p. 426).

Cohen (1995) apresenta também os benefícios de programas de mediação entre pares desenvolvidos nos Estados Unidos. Dentre eles, a resolução de conflitos entre os estudantes, a aprendizagem de uma habilidade para a vida, colocar em prática essas ações, aprender a mediar de modo colaborativo, assumir responsabilidades pelas ações na escola, o aumento da autoestima e uma ação preventiva de conflitos (COHEN, 1995, p. 47-49).

Conforme as concepções de mediação na escola apresentadas anteriormente, destacamos nesse processo a importância do envolvimento dos alunos, pois isso possibilita condições para a aprendizagem de princípios democráticos e também o desenvolvimento da autonomia. Corroborando essa ideia, a mediação pode proporcionar uma abordagem por meio do diálogo, elemento fundamental para contribuir para uma cultura de paz no cotidiano escolar, assim como a mediação entre pares também propicia condições para desenvolver a autonomia dos alunos na busca por soluções de conflitos que emergem das interações escolares. Efetivamente, a mediação, de um modo amplo, possibilita ainda a construção de uma educação embasada em valores pacíficos de respeito, cooperação e solidariedade, pois estes são necessários às práticas democráticas na escola.

3 CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

Outro aspecto que merece destaque em nosso trabalho é que a sociedade contemporânea é marcada pelas desigualdades econômicas, sociais e culturais que causam a exclusão, o desrespeito às diferenças e a violência. Este cenário é reproduzido na escola, preocupando docentes, gestores e a família, pois afeta o cotidiano da instituição. E, neste contexto, podemos afirmar que o modo de conviver está em crise, como evidenciam Fierro Evans et al. (2013) e Garcia (2014). De acordo com um levantamento de literatura, os autores Fierro Evans e Tápia (2013, p. 74) consideram a convivência escolar uma categoria emergente do século XXI. Assim, diante desse horizonte, é fundamental pensarmos e explorarmos outros modos de construção da convivência na escola.

Apresentaremos, neste capítulo, uma revisão de literatura sobre *convivência escolar*. Primeiramente, destacaremos alguns conceitos de *convivência*, com base em alguns teóricos, sendo eles: Fierro Evans e Tápia (2013), Mena e Ramírez (2003), Garcia (2014) e Jares (2008). Em seguida, exploraremos a dimensão social e interpessoal da convivência. Além disso, abordaremos algumas características que incidem na construção da convivência democrática na escola, tal como sugerem Carbajal Padilha (2013), Fierro Evans et al. (2013), Fierro Evans e Tápia (2013), Jares (2008), Fierro Evans, Carbajal Padilha e Martinez-Parente (2010) e Hirmas e Carranza (2008). No final, salientaremos as práticas educativas democráticas e a relação com a construção da convivência na escola.

3.1 EXPLORANDO O CONCEITO DE CONVIVÊNCIA

Os estudos de Fierro Evans e Tapia (2013) mostram que a convivência envolve a natureza da espécie humana em viver junto, no contato com o outro. Desde o nascimento, a criança aprende a desenvolver o cuidado e a afeição por quem está próximo (p. 73). Os autores apontam que essa tendência gregária humana envolve aproximação entre os semelhantes e distância daqueles que são considerados diferentes. Considerando esse quadro, as similaridades que emergem das interações cotidianas entre indivíduos inseridos em um contexto social, econômico e cultural aproximam os sujeitos. Esses determinantes constroem um

tecido social específico, mas que de modo algum é estático e linear, pois está em constante movimento e sujeito a transformações. Essas interações são sociais e, portanto, envolvem aprendizagem, primeiramente na família, e em seguida em outros ambientes da sociedade, dentre os quais podemos destacar a escola. Os autores evidenciam a convivência enquanto experiência de interação entre os homens, pois o contato com o outro e com o meio possibilita a aprendizagem de diversos modos de convivência.

Em conformidade com as autoras Mena e Ramírez (2003), a convivência aborda diversas e complexas interações entre as pessoas, buscando a “conciliação entre distintos interesses” (p. 45). Segundo as autoras, “aprender a autorregular os impulsos em função de valores e bens superiores é parte da humanização das pessoas, e é um desafio formativo para famílias e escolas” (p. 45). Assim, podemos afirmar que para viver juntos é preciso aprender a autorregulação, pois envolve o controle dos desejos particulares. Nessa perspectiva, as autoras mostram que a convivência sugere uma “busca pelo equilíbrio entre satisfações individuais e as necessidades sociais, a qual permite avançar na convivência ou ‘conduta moral’” (MENA, RAMÍREZ, 2003, p. 45). Esse equilíbrio possibilita a construção de determinados modos de convivência na sociedade.

De acordo com uma perspectiva sociológica, a história evidencia que o processo civilizador da humanidade envolve controle social e individual, quanto “mais pessoas sintonizavam sua conduta com a de outras, a teia de ações teria que se organizar de forma sempre mais rigorosa e precisa, a fim de que cada ação individual desempenhasse uma função social” (ELIAS, 1993, p. 196). Sob essa ótica, Elias (1993) ressalta que esse movimento deve-se à “dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se veem obrigadas a conviver” (p. 195). A complexidade do tecido das relações sociais exige a autorregulação do indivíduo e, para isso, mecanismos são construídos para evitar as possíveis “transgressões do comportamento socialmente aceitável” (p. 196). Nesta visão, o social influencia o comportamento dos indivíduos.

Conforme uma perspectiva psicológica, Piaget (1994) elucida que essa norma tão importante que é a “reciprocidade, origem da lógica das relações, não podem se desenvolver senão na e pela cooperação” (p. 91). O autor diferencia coação de cooperação, ou respeito unilateral de respeito mútuo. Quanto à coação há imposição de “crenças ou regras completamente feitas para serem adotadas em

bloco”, e quanto à cooperação é proposto “um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral” (p. 83). No desenvolvimento infantil, “conforme a cooperação substitui a coação, a criança dissocia seu eu do pensamento do outro” (p. 82). Nesse panorama, “desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais” (PIAGET, 1994, p. 67). Entretanto, “o respeito mútuo ou a cooperação nunca se verificam completamente. São formas de equilíbrio não só limitadas, mas ideais” (p. 83). O sujeito também sofre influência do meio nesse processo, não apenas prevalecendo as vontades individuais.

A convivência para Fierro Evans et al. (2013) engloba duas dimensões, sendo uma social e outra subjetiva. A primeira envolve “a multiplicidade de interações cotidianas entre as pessoas que sucedem em um tempo e lugar compartilhado, situadas na escola e cultura da escola” (p. 107). E segunda refere-se à “experiência de participação nas interações cotidianas com os outros, inscritas na biografia de cada sujeito” (FIERRO EVANS et al., 2013, p. 107).

É importante lembrar que a vida em sociedade demanda buscar equilíbrio nas relações entre os sujeitos e o meio, e para isso é preciso o desenvolvimento de determinadas dimensões interpessoais. Tal como sugerem Mena e Ramírez (2003, p. 45-46), estas são: a capacidade de compreender o outro, a empatia, o juízo moral e o autocontrole. A primeira dimensão sugere a necessidade de compreender, ao conviver com o outro, o que este pensa e sente de maneira diferente, de acordo com sua trajetória de vida e, portanto, que deve ser respeitado na sua singularidade. A dimensão da empatia envolve uma “ressonância afetiva” (p. 46), pela qual a pessoa sente uma conexão com o outro. Segundo as autoras, a capacidade da empatia está na base da solidariedade, da compaixão e do perdão (p. 46). Quanto à dimensão do “juízo moral” – expressão usada por Piaget (1994) –, esta se refere à capacidade de discernir o que é justo ou não em determinada situação (p. 46). A dimensão do autocontrole resulta no controle dos impulsos (MENA, RAMÍREZ, 2003, p. 47).

Interessante ressaltar que Garcia (2014) apresenta alguns conceitos de convivência de acordo com um levantamento de literatura. Em um âmbito abstrato, destaca que “conviver implica compartilhar condições que sustentam a vida, tanto em nível concreto, material, como simbólico e cultural na escola” (p. 16). Nessa perspectiva, esse compartilhamento envolve os mais diversos vínculos, sejam

culturais, econômicos, psicológicos ou afetivos, nas relações interpessoais que constroem a vida em sociedade. Convivência demanda a existência de algo em comum entre as pessoas ou com o contexto social, pois não basta simplesmente “estar juntos”. É preciso haver uma conexão entre os indivíduos e o meio social. Nesse sentido, a convivência também envolve “diferentes formas de proximidade e copresença” (p. 16). Tal como salienta o autor, “a convivência é construída pelos modos de vida coletiva, praticados dentro da escola” (GARCIA, 2014, p. 17). Em um nível regulador, o conceito “se confunde com um conjunto idealizado de relacionamentos, com marcos reguladores, com uma ideia de vida coletiva pautada por orientações normativas” (p. 17). O autor também afirma que “no interior das práticas e das referências normativas da escola, se encontra um *discurso sobre convivência* [...] ao ser exercido, reafirma e produz modos de pensamentos e práticas sociais” (GARCIA, 2014, p. 14).

Referindo-nos a outro autor, a convivência para Jares (2008) envolve um contexto, pois significa “viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social” (p. 25). Essas relações são estabelecidas por determinados sujeitos, em situações específicas, e ocorrem inseridas dentro de uma conjuntura social. Portanto, Jares (2008) aponta a existência de determinados marcos que incidem na convivência, dentre eles a família e a escola. Segundo o autor, o primeiro marco envolve o início da socialização do indivíduo. Devido à diversidade das famílias, diferentes variáveis influenciam na aprendizagem de determinados modos de convivência. E quanto à escola, Jares expressa que é o “segundo grande âmbito de socialização em nossas sociedades. A escola como artífice cultural gera ritos que deixam vestígios no âmbito da convivência” (JARES, 2008, p. 26). Eyng et al. (2013) propõem que a convivência também engloba contexto e sugerem que modos de percepção e normatização de modos de convivência na escola “revelam traços dos pressupostos advindos de políticas educacionais, fortemente influenciadas pelas relações de poder e interesses econômicos” (p. 774).

A convivência na escola não está reduzida somente ao processo ensino-aprendizagem, mas engloba os espaços compartilhados, e assim possibilita, segundo Fierro Evans (2012, p. 10):

[...] vivências fundamentais para a formação sócio-afetiva e ética, supõe a capacidade de trabalhar com os outros, de resolver as diferenças e conflitos que se apresentam na vida escolar, de reconhecer e apoiar situações que possam demandar o apoio e a solidariedade dos companheiros, a capacidade da escuta ativa e de diálogo, assim como a empatia, quer dizer, a capacidade de colocar-se no lugar de outra pessoa.

Conforme apresentado acima, convivência é algo construído nas relações humanas, no contato com o outro, em um ambiente que promova interação, ou seja, nos espaços compartilhados. A convivência envolve aprendizagem e isso torna necessária uma reflexão sobre quais valores se deseja inserir nessa experiência, e que sociedade esperamos como resultado desse processo. A partir das considerações anteriores é possível entender convivência enquanto experiência de interação humana, na qual há compartilhamento de algo em comum, e que também envolve a busca pelo equilíbrio entre as vontades do sujeito e as necessidades do grupo social. Além disso, engloba uma dimensão social referente às interações com o outro e com o meio, e uma dimensão interpessoal, envolvendo a compreensão do outro, a empatia, uma consciência moral e o autocontrole.

3.2 DIMENSÃO SOCIAL DA CONVIVÊNCIA

De acordo com o relatório da Comissão Internacional sobre Educação do Século XXI, elaborado para a UNESCO, *aprender a viver juntos* seria um dos quatro pilares da educação. Essa aprendizagem acontece no campo dos valores e atitudes e é apontada como sendo um dos grandes desafios da educação nesse século (DELORS, 2010, p. 96). A sociedade contemporânea é marcada por muitas tensões, pois o homem tende a valorizar o grupo ao qual pertence e a manter-se distante ou desenvolver preconceitos contra aqueles que são diferentes (DELORS, 2010, p. 97). Esse contexto gera um clima de competição entre os sujeitos, desencadeando conflitos, os quais muitas vezes são resolvidos de modo violento. É necessário buscar a construção de uma convivência mais inclusiva, pois um ambiente mais igualitário, com “objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até a amizade” (DELORS, 2010, p. 97). O relatório aponta que essa aprendizagem possibilita a participação e a cooperação com o outro.

Segundo Garcia (2014), a convivência envolve diferentes aprendizagens. Na escola, tradicionalmente, a capacidade cognitiva é priorizada, em detrimento de outras, dentre elas as afetivas e as interpessoais. Devido a isso, é preciso priorizar a aprendizagem dos conteúdos *atitudinais* na escola, tal como sugere Zabala (1998). Fierro Evans et al. (2013) evidenciam que a convivência engloba as mais diversas práticas relacionais que influenciam o processo educativo na escola. Nos dizeres de Córdoba, Del Rey e Ortega-Ruiz (2014), a convivência é um substrato psicossocial do processo de ensino aprendizagem. A convivência é inerente aos processos de aprendizagem e, portanto, é a essência da escola. Assim, também está presente na aprendizagem. Por isso, o papel da escola é fundamental nesse processo.

Como afirma Garcia (2014), a “convivência envolve experiências e diferentes aprendizagens sociais e culturais” (p. 14). Aprender a conviver com o outro envolve intencionalidade, pois é preciso refletir sobre quais valores e práticas se deseja inserir nas interações do cotidiano escolar. Segundo o autor, uma das dificuldades dessa aprendizagem na escola é que, muitas vezes, nem sempre há “muito diálogo e clareza entre os diversos sujeitos da escola, sobre como desejam viver juntos” (p. 13). O autor destaca que os elementos fundamentais de uma “boa convivência” na escola, em muitos casos, não são nítidos (GARCIA, 2014, p. 14).

Não menos pertinente é apresentarmos a visão de Jares (2008), o qual sugere que a aprendizagem da convivência “é inerente a qualquer processo educativo” (p. 15). Nesse sentido, o autor afirma que “aprender a conviver em um conjunto de regras determinadas é uma das funções atribuídas à educação, tanto nos contextos familiares quanto nos sistemas educacionais formais” (p. 15). Vários são os determinantes que influenciam na construção da convivência, sendo o “resultado de algumas práticas socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais decididas por seres humanos” (p. 18). O cenário atual nas escolas é preocupante. Os problemas de convivência são muitos e influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Dentre os determinantes dessa situação, o autor apresenta possíveis causas, sendo uma delas a incivilidade (JARES, 2008, p. 18).

Conforme os estudos de Zabala (1998), tradicionalmente, os conteúdos de aprendizagem são associados a uma perspectiva disciplinar, ou seja, compartimentada em disciplinas ou áreas de conhecimento. O autor propõe uma tipologia que possibilita uma visão integrada da aprendizagem, abrangendo aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. A aprendizagem da convivência

na escola engloba valores e práticas. Portanto, é necessário aprender os conteúdos atitudinais, que envolvem valores, atitudes e normas (ZABALA, 1998, p. 46). Além dos conteúdos, cabe à escola ensinar e praticar uma convivência embasada em valores humanos. Segundo o autor supra-apresentado, os valores podem ser definidos como “os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, respeito aos outros, a responsabilidade e liberdade” (ZABALA, 1998, p. 46). Quanto às atitudes, estas implicam o modo como cada um “realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, são exemplos de atitudes: cooperar com o outro, ajudar o colega, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc.” (p. 46). Em relação às normas, instituem “a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que pode se fazer e o que não pode se fazer no grupo” (ZABALA, 1998, p. 47). Essa aprendizagem envolve os componentes cognitivos, afetivos ou condutuais, e segundo o autor:

[...] a vinculação afetiva necessária para que o que se compreendeu seja interiorizado e apropriado implica a necessidade de estabelecer relações afetivas que estão condicionadas pelas necessidades pessoais, o ambiente, o contexto e a ascendência das pessoas ou coletividades que promovem a reflexão ou a identificação com os valores que se promovem. (ZABALA, 1998, p. 47).

Fierro Evans (2012, p. 10) sugere que convivência constitui um conceito aglutinador. Segundo Fierro Evans et al. (2013), a convivência diz respeito às práticas relacionais que cercam a vida na escola e “constituem um elemento substancial da experiência educativa” (FIERRO EVANS et al., 2013, p. 106). Estas podem ser observadas nas mais diversas situações cotidianas. Dentre elas, a autora sublinha as seguintes práticas:

[...] no manejo das normas, na construção de acordos, na solução dos conflitos, na avaliação, no reconhecimento das diferenças, no tratamento com os pais, nas interações entre os estudantes, e com seus professores. (FIERRO EVANS et al., 2013, p. 106).

Fierro Evans (2012) compreende que o modo como ocorrem essas práticas relacionais exerce influência nos “processos de inclusão ou exclusão, de participação ou segregação, de resolução pacífica ou violenta das diferenças, entre outros” (p. 107). A convivência na escola também envolve aspiração de

determinados valores que são desejáveis nas interações humanas, e nesse processo não há neutralidade. Deve haver um posicionamento em relação à segregação, à iniquidade, à exclusão e à violência (p. 10). Dessa forma, a convivência ultrapassa o contexto de ensino e aprendizagem, pois também diz respeito aos espaços da vida compartilhada (FIERRO EVANS, 2012, p. 10). Fierro Evans e Fourtoul (2015, p. 8) evidenciam que os vínculos construídos na família e na escola são bases fundamentais para a aprendizagem da própria identidade, sobre quem são os outros e como devem ser tratados. As autoras destacam que essa aprendizagem possibilita condições para uma compreensão de mundo.

Córdoba, Del Rey e Ortega-Ruiz (2014) sugerem que a convivência envolve uma teia de relações na vida cotidiana da comunidade escolar, teia esta que reúne atividades compartilhadas, de comunicação e organização das diretrizes educativas. Nessa perspectiva, segundo os autores, determinadas “crenças, atitudes e valores articulam um processo complexo que é compartilhado por todos os membros da comunidade” (p. 20). Os autores apontam a dificuldade em caracterizar a convivência escolar, pois é “sempre um substrato psicossocial do processo de ensino e aprendizagem no qual estão imersos o aluno, os professores, as famílias e a comunidade” (CÓRDOBA, DEL REY, ORTEGA-RUIZ, 2014, p. 20). Esses mesmos autores destacam que, além de elementos objetivos, a convivência também engloba subjetividade e sensibilidade emocional, moral e social.

Conforme apresentado acima, a dimensão social da convivência envolve diferentes aprendizagens, sendo elas culturais e sociais. Conviver na escola diz respeito à aprendizagem de valores, atitudes e normas para a vida em comum, e por isso cada instituição constrói um modo diferente de convivência. Também engloba todas as práticas relacionais presentes no cotidiano escolar, edificando um tecido social específico e a construção da identidade dos sujeitos. Além disso, a convivência é a própria essência da escola.

3.3 DIMENSÃO INTERPESSOAL DA CONVIVÊNCIA

Neste item apresentaremos quatro dimensões interpessoais envolvidas no desenvolvimento da convivência, tal como sugerem Mena e Ramírez (2003). São elas: o *compreender o outro*, a *empatia*, o *juízo moral* (ou *consciência moral*) e o

autocontrole. Descreveremos, a seguir, cada uma dessas dimensões, com base nos seguintes autores: Fierro Evans (2012), Fierro Evans e Mena (2008), Rogers (1977, 1983), Eisenberg e Miller (1987), De La Taille (2006, 2010) e Hirmas e Carranza (2008).

Podemos observar que a primeira dimensão se refere, tal como sugerem Mena e Ramírez (2003), à *necessidade de compreender o outro*, o que demanda conhecer esse outro, respeitá-lo em sua trajetória e singularidade, e assim compreendê-lo. Nessa concepção, a comunicação exerce um papel fundamental na interação humana. O diálogo e a escuta possibilitam a confiança e a colaboração (FIERRO EVANS, 2012). Essa dimensão exige que a escola propicie condições para que os alunos conheçam o outro e as suas necessidades, respeitem as diferenças, desenvolvam a solidariedade e o cuidado e cultivem o sentimento de pertencimento e uma comunicação aberta, tornado possível a construção de uma convivência mais inclusiva (FIERRO EVANS, 2012). Essa aprendizagem deve ser promovida na escola, e por isso é preciso propiciar momentos de interações entre os diferentes. Para isso, devem ser superados os critérios segregatórios de agrupamento.

É significativo observar que a necessidade de compreender o outro exige uma relação de troca entre os sujeitos, propiciando condições para a legitimidade do outro e, assim, a construção de uma convivência com rosto (FIERRO EVANS, MENA, 2008, p. 9). Nessa dimensão da convivência, estabelecer uma relação de reciprocidade é fundamental. De acordo com Costa (1991), é possível definir reciprocidade enquanto “interação, na qual duas presenças se revelam mutuamente, aceitando-se e comunicando uma a outra, uma nova consistência, um novo conteúdo, uma nova força” (p. 31). Apenas “a reciprocidade garante o valor da presença e respeita a liberdade do outro” (p. 32). Nesse sentido, mais que simplesmente estar junto, é preciso ir ao encontro da outra pessoa, conhecendo-a e respeitando-a na sua singularidade.

No que diz respeito à dimensão interpessoal, de *necessidade de compreender o outro*, esta possibilita a construção de uma convivência inclusiva, pois “a experiência de pertencer e formar parte de um grupo, o reconhecimento e valorização da própria identidade, permite às pessoas reconhecerem-se igualmente valiosas e diferentes” (FIERRO EVANS, 2012, p. 11). Segundo a autora, significa também a promoção de “relações baseadas na comunicação, no diálogo e na colaboração” (p. 11).

A segunda dimensão refere-se à *empatia*. É preciso destacar que neste século presenciamos o desrespeito entre pares, professores e alunos, pais e professores, e também para com a instituição escolar. Isso gera muita tensão no ambiente da escola, causando conflitos que muitas vezes são resolvidos de modo violento. Esse cenário deteriora o tecido da convivência, fortalecendo as segregações. Para Mena e Ramírez (2003), essa dimensão envolve estabelecer uma *ressonância afetiva*. A relação entre educação e empatia é apresentada pelo psicólogo Carl Rogers, que associou o trabalho do terapeuta ao do professor. Rogers (1983) destacou que uma escuta ativa e sensível em sala de aula acontece raramente. O autor defendia uma compreensão empática na relação professor-aluno, pois propiciaria condições para melhorar a aprendizagem. Em relação à empatia, afirmava que é preciso ver pelos olhos do outro (ROGERS, 1977, p. 117). A relação embasada na empatia, além de possibilitar ir ao encontro do outro, se colocar no lugar do outro, proporciona condições para melhorar as relações na escola e, conseqüentemente, a aprendizagem.

A empatia, segundo os estudos de Eisenberg e Miller (1987), é definida como “um estado emocional proveniente da apreensão do estado emocional de outra pessoa, e que é congruente com este” (p. 91). Para esses autores, a empatia pode possibilitar ao sujeito o experimentar de emoções das outras pessoas, de modo consistente. De La Taille (2006) destaca empatia enquanto sinônimo de simpatia, e que ambas “designam a capacidade humana de perceber os estados emotivos de outrem e se afetar emocionalmente por eles” (p. 12). Para o autor, “ambos os conceitos dizem respeito a um ‘operador emocional’, passível de motivar uma pessoa a preocupar-se com outrem” (DE LA TAILLE, 2006, p. 12).

Diferentemente, Eisenberg e Miller (1987) diferenciam simpatia, apresentando seu significado enquanto uma “resposta emocional proveniente do estado emocional de outra pessoa, que não é idêntico a tal estado, mas consiste em sentimentos de pena ou interesse pelo bem-estar de outro” (EISENBERG, MILLER, 1987, p. 91-92). Hirmas e Carranza (2008) asseveram que empatia é a “capacidade de aprender a colocar-se no lugar do outro, [...] necessitamos do outro para criarmos, para reinventarmos, para acrescentar nossa humanidade” (p. 82-83). As autoras enfatizam que a empatia “tem forte interferência no desenvolvimento de variadas manifestações sociais que se expressam no mundo interpessoal, a amizade, a hospitalidade e a reciprocidade” (HIRMAS, CARRANZA, 2008, p. 83).

Fierro Evans (2012) sustenta que “o desenvolvimento da empatia permite situar-se em pontos de vista diferentes para analisar e resolver conflitos” (p. 10). A empatia, para Jares (2002), implica primeiramente uma relação de segurança e confiança, para somente então “nos colocarmos no lugar do outro para conhecer seus pontos de vista” (p. 206). Apenas assim será estabelecida uma comunicação empática, a qual afasta qualquer autoritarismo no diálogo entre as pessoas, estabelecendo “simetria comunicativa” (JARES, 2002, p. 206).

A terceira dimensão refere-se ao *juízo moral*. Podemos destacar que vivemos nesse século uma crise ética, que segundo Boff (2014) é a “quebra da religião do ser humano, consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o sentido transcendente da vida” (p. 15). Tal como sugere Boff (2014), o conceito de ética é “uma concepção de fundo acerca da vida, do universo, do ser humano e do seu destino, estatui princípios e valores que orientam pessoas e sociedades” (p. 37). Quanto ao conceito de *moral*, diz respeito à “parte da vida concreta. Trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores culturalmente estabelecidos” (BOFF, 2014, p. 37).

De La Taille (2010) informa que “comumente, as palavras ‘moral’ e ‘ética’ são empregadas como sinônimas” (p. 108). Todavia, o autor apresenta possibilidades de diferenciá-las, de acordo com uma revisão bibliográfica. Esse “rompimento dessa sinonímia” (p. 109) refere-se ao “plano ético referente ao tema da ‘vida boa’ e o plano moral, ao tema dos deveres para com outrem e para consigo mesmo” (DE LA TAILLE, 2010, p. 109).

A moral, segundo Piaget (1994), pode ser dividida em moral da autoridade e moral do respeito mútuo. A primeira refere-se à “moral do dever e da obediência, conduz, no campo da justiça, à confusão entre o que é justo com o conteúdo da lei estabelecida e à aceitação da sanção expiatória” (p. 243). A segunda moral “é a do bem (por oposição do dever), e da autonomia, conduz, no campo da justiça, ao desenvolvimento de igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva e da reciprocidade” (PIAGET, 1994, p. 243). A moral, para Piaget (1994), pode evoluir da heterônoma para a autônoma ao longo do desenvolvimento humano. Podemos afirmar que a moral do respeito mútuo, que desenvolve a autonomia, é coerente com a construção de uma convivência inclusiva, democrática e pacífica.

Conforme a literatura de Mena e Ramírez (2003), a dimensão *do juízo moral* refere-se “ao discernimento que a pessoa é capaz de fazer a respeito do que é justo

em uma determinada situação” (p. 6). As autoras afirmam que essa dimensão se desenvolve em função de uma dupla vertente: a primeira refere-se ao estímulo do discernimento, assim “implicando a promoção da autonomia (aprendizagem do respeito às regras em si, construção própria de valores e modos de vida)” (p. 46). A segunda vertente diz respeito a entrar em contato “com pessoas em estágios mais elevados de [...] comportamentos que promovam o respeito, justiça e cuidado com o outro como algo que traz alegria à própria pessoa” (p. 46). Os autores evidenciam que as pesquisas demonstram que a segunda vertente tende a reproduzir determinada conduta moral das figuras de autoridade e, conseqüentemente, representa uma responsabilidade muito maior aos adultos em contato com crianças e jovens (MENA, RAMÍREZ, 2003, p. 46).

De acordo com o conteúdo apresentado anteriormente, podemos enfatizar a importância da escola no desenvolvimento dessa dimensão. Uma educação pautada na formação de sujeitos autônomos contribui para relações de reciprocidade e respeito mútuo no ambiente escolar, e assim influencia a construção de um modo de conviver mais cooperativo e solidário. Fierro Evans e Mena (2008, p. 8) destacam que a convivência envolve uma consciência moral e afirmam que:

[...] os diferentes atores da vida escolar se relacionam entre si, assim como o modo que convivem ou pressupõem como devem conviver nos diferentes espaços institucionais, necessariamente implica apropriar-se explícita ou implícita de certos referenciais éticos. Tudo isso cria certa ordem moral.

Diante do exposto, a dimensão do *autocontrole* refere-se à capacidade de dominar os impulsos, buscando uma reação baseada em reflexão e, assim, considerando as necessidades sociais, tal como apresentam Mena e Ramírez (2003). Segundo os autores, esse desafio formativo pode ser dividido em quatro componentes distintos, sendo:

[...] a elucidação de valores e projetos que tornam significativo o autocontrole; a elucidação das normas que trataremos de colocarmos – dadas nossas características particulares – para conseguir o autocontrole; o desenvolvimento da autonomia para ter vontade de seguir as normas por nós mesmos; a elucidação das normas colocaremos – dadas nossas características particulares. (MENA, RAMÍREZ, 2003, p. 47).

Mena e Ramírez (2003) detectam que certas emoções podem provocar reações de modo impulsivo e, conseqüentemente, provocar ações violentas. É

preciso aprender a interpretar possíveis reações, assim como consequências para escolher de modo coerente com o “maior cuidado de si mesmo e com os outros” (p. 47). As autoras destacam que bons mecanismos de autocontrole podem influenciar os hábitos. Essa dimensão exige a aprendizagem do controle dos impulsos humanos, tais como a raiva e a agressividade, e buscar refletir sobre consequências, reações mais pacíficas e o cuidado com o outro.

Claramente, as dimensões interpessoais apresentadas acima são fundamentais para o desenvolvimento de uma convivência mais pacífica, inclusiva e democrática. Compreender o outro, estabelecendo relações de diálogo e escuta, favorece o reconhecimento e o respeito às diferenças. Aprender a colocar-se no lugar do outro permite uma aproximação e, assim, uma comunicação mais simétrica entre os sujeitos. Condutas morais, embasadas em práticas mais justas e igualitárias, propiciam aprendizagem de valores humanos. Além disso, o cuidado de si e com o outro demanda controle de impulsos sem reflexão, e ao invés disso a construção de hábitos mais pacíficos para a construção de um modo de conviver.

3.4 CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Neste item apresentaremos uma abordagem sobre o conceito de *convivência democrática* na escola de acordo com uma revisão de literatura. Destacaremos alguns indicadores para analisar a convivência conforme uma perspectiva democrática, tal como sugere Fierro Evans (2012). Exploraremos algumas características para a construção de uma *convivência democrática*, sendo elas educação embasada em justiça social, distribuição simétrica de poder, compartilhamento de decisões, participação e práticas embasadas em valores humanos, com base nos seguintes autores: Carbajal Padilha (2013), Bickmore (2001), Díaz-Aguado (2002), Hirmas e Carranza (2008), Eyng et al. (2013), Halçartegaray (2006), Jares (2008), Fierro Evans, Carbajal Padilha e Martinez-Parente (2010), Fierro Evans (2012) e Fierro Evans e Tápia (2013).

Fierro Evans (2012, p. 13) propõe alguns indicadores para analisar a convivência sob a ótica da democracia na escola. São eles: a construção coletiva de normas e regulamentos, orientados em função de princípios éticos, cujas sanções apresentam função formativa; consulta aos pais nas decisões; resolução de conflitos

de modo formativo; promoção do diálogo moral e acadêmico enquanto estratégia pedagógica nos mais diversos assuntos; e a criação de instâncias representativas nos diferentes segmentos da escola. A autora sugere que há determinadas características das escolas que promoveriam a construção de uma *convivência democrática*. São elas:

[...] os alunos participam da elaboração coletiva da normativa escolar; os conflitos são resolvidos de maneira pacífica; os conteúdos acadêmicos e situações da vida cotidiana escolar são refletidos dialogicamente desde uma perspectiva formativa; existe uma vinculação com a realidade social e comunitária que propicia a construção de um sentido solidário com a comunidade local, mas implicado em um acontecer global. (FIERRO EVANS, 2012, p. 8).

Ressaltamos que a construção de uma *convivência democrática* envolve uma educação para a justiça social que promova o acesso e qualidade para todos. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer a diversidade e respeitá-la. Carbajal Padilha (2013) disciplina que assim será possível a abertura de “novos horizontes para um tratamento mais equitativo e, portanto, para a plena construção de uma paz positiva em aulas e escolas”.

Uma *convivência democrática* deve “partir de uma perspectiva de educação para a justiça social, a fim de reconhecer e incluir uma diversidade mais abrangente dos alunos” (JARES, 2008, p. 26). Segundo o autor, o acesso a uma educação de qualidade deverá ser um dos “principais propósitos da convivência democrática” (p. 26). A construção de uma educação de qualidade também envolve o “desenvolvimento de habilidades para uma cidadania responsável dentro de ambientes emocionalmente enriquecedores” (CARBAJAL PADILHA, 2013, p. 17). Essa educação, tal como afirmam Hirmas e Carranza (2008), deve ter “um propósito compartilhado” (p. 106). Convivência democrática envolve desejos comuns divididos por toda a comunidade escolar.

Também podemos observar que Bickmore (2001, p. 4) destaca, entre os elementos da educação democrática, a autoridade compartilhada com os estudantes, e nesse sentido a distribuição de poder mais igualitária é fundamental. Segundo Carbajal Padilha (2013), uma distribuição de poder mais simétrica possibilita “aos estudantes mais oportunidades para um acesso equitativo de uma educação de qualidade e para exercitar a cidadania ativa nas escolas e para além delas” (p. 28). Além disso, a autora aponta que “a distribuição equitativa do poder é

considerada como um elemento essencial para erradicar a violência estrutural e cultural” (CARBAJAL PADILHA, 2013, p. 28).

Díaz-Aguado (2002) salienta que a escola deve “incorporar inovações que permitam distribuir o protagonismo acadêmico, o poder. Nisso consiste a essência da democracia” (p. 60). A autora apresenta alguns princípios para desenvolver uma cultura de *convivência democrática* na escola. Dentre eles, podemos destacar: lutar contra a exclusão, distribuindo o protagonismo e o empoderamento; distribuir o poder; e superar as manifestações contrárias aos valores democráticos. Além de uma dimensão social, essa distribuição de poder também implica uma dimensão individual, muito significativa para a qualidade de vida dos sujeitos. Assim, a escola deve estimular a participação e o *empoderamento* (DÍAZ-AGUADO, 2002, p. 60). O desenvolvimento dessas habilidades, para Carbajal Padilha (2012), é “a base para a construção da *convivência democrática*” (p. 250).

Halçartegaray (2006) sugere que a escola “se constitui como espaço de convivência com a participação de diversos atores, com diferentes formas de protagonismo” (p. 29). A autora evidencia que a “falta de projeto comum tende a provocar uma fragmentação na identidade do grupo e a dificuldade de alcançar vínculos cooperativos entre os participantes” (HALÇARTEGARAY, 2006, p. 32). Nessa perspectiva, uma escola que deseja formar para a democracia precisa propiciar condições para essas experiências, e assim os princípios que a edificam passarão a fazer parte do cotidiano (HALÇARTEGARAY, 2006, p. 41). Quando todos são responsáveis pelas decisões na escola, “essa condição altera o tipo de relacionamento com o outro” (MENA, 2011, p. 2).

Em adição ao conteúdo que foi apresentado, a escola precisa cuidar da convivência, possibilitando ao aluno que “vivencie situações em que a democracia, o respeito, a cooperação, a justiça e a igualdade estejam presentes” (EYNG et al., 2013, p. 775). Nesse sentido, a participação é uma aprendizagem necessária na construção de uma *convivência democrática*, o que exige ir “além da construção do projeto pedagógico à medida que se refere à construção do trabalho diário, suas regras, suas normas, seus valores” (EYNG et al., 2013, p. 776). Jares (2008) destaca que a participação “é insubstituível para fomentar a convivência democrática” (p. 19).

Hirmas e Carranza (2008) ensinam que uma educação democrática deve proporcionar “uma base adequada para o processo de diálogo comunitário e tomada

de decisões sobre assuntos de interesse geral” (p. 70). Ademais, “pode permitir um processo de mudança, cujos pontos principais e mais urgentes são objeto de deliberação, debate e resolução em melhores condições em instituições com regimes autoritários” (HIRMAS, CARRANZA, 2008, p. 70). Nessa perspectiva, *convivência democrática* “supõe a criação de instâncias de reflexão sobre si mesmo e das relações com o outro” (HIRMAS, CARRANZA, 2008, p. 75). Conviver com o outro de modo democrático envolve diálogo, e para isso, tal como sugere Fierro Evans (2012, p. 13), é preciso:

[...] desenvolver um sentido de solidariedade. Nem todos estão na mesma condição para fazer ouvir a sua voz. Isso leva a destacar o desenvolvimento da empatia e tomada de perspectiva que permite situar-se em diferentes pontos de vista para analisar e resolver os conflitos. (FIERRO EVANS, 2012, p. 13).

Carbajal Padilha (2013) evidencia que para a construção de uma *convivência democrática* é preciso compreender as diferenças e, além disso, “prezar pela interdependência e a pluralidade, aprender a enfrentar os conflitos de maneira positiva e promover continuamente o entendimento mútuo e a paz” (CARBAJAL PADILHA, 2013, p. 14). Fierro Evans, Carbajal Padilha e Martinez-Parente (2010) sugerem que a convivência democrática envolve o desenvolvimento das “capacidades reflexivas e de ferramentas para trabalhar com os outros, para resolver os conflitos de maneira pacífica e estabelecer os acordos que regulem a vida em comum” (p. 12).

A convivência democrática, tal como ressalta Fierro Evans (2012, p. 12), estaria associada à experiência da participação da vida compartilhada. Também envolve construção coletiva das normas e regulamentos da vida em comum, assim como a resolução de conflitos por meio do diálogo (FIERRO EVANS, TAPIA, 2013, p. 79). Essa construção envolve determinadas características que regulam a vida compartilhada. Para que as escolas construam a *convivência democrática*, é necessário desenvolver:

[...] processos pelos quais os alunos aprendam a controlar suas emoções e sentimentos e pratiquem formas de condução de conflitos os quais prevaleçam às conversas. Para isso, é preciso utilizar no trabalho de aula ferramentas como o diálogo, as deliberações e o consenso, assim como a participação na formulação e seguimento das normas tanto em aula quanto na instituição escolar. Todo esse conjunto de processos é relevante

enquanto exercício de participação da vida pública. (FIERRO EVANS, 2012, p. 12-13).

Conforme apresentado acima, a *convivência democrática*, partindo de uma perspectiva ampla, engloba alguns indicadores coerentes com uma *educação democrática*. Além disso, o respeito à diversidade e a promoção da equidade são promovidos nessa convivência, sendo esses elementos fundamentais para uma educação voltada à justiça social. A *convivência democrática* envolve simetria de poder; assim, o protagonismo é incentivado nessa equação, bem como o senso de responsabilidade e coletividade em relação ao espaço compartilhado.

Ainda, a participação deve fazer parte do cotidiano da escola, embasada em práticas de solidariedade e cooperação, e os conflitos devem ser mediados por meio do diálogo. A partir das considerações anteriores é possível entender *convivência democrática* enquanto compartilhamento de um desejo coletivo na construção de uma educação embasada em princípios democráticos, tais como tomada de decisões coletivamente, simetria de poder, protagonismo, participação, responsabilidade e diálogo. Esses princípios devem estar presentes nas práticas cotidianas e, assim, serão vivenciados na escola de modo pacífico.

3.5 PRÁTICAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS E A CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

No capítulo anterior, no item 2.6, analisamos algumas das práticas educativas democráticas mais destacadas na literatura educacional, sendo elas *assembleias escolares, agrupamentos de alunos de idades diferentes e mediação de conflitos*. Neste item retomamos novamente essas práticas, com o objetivo de identificar que dentro delas existem algumas singularidades que influenciam na construção da convivência escolar. Destacaremos que as relações entre as práticas democráticas e a convivência englobam formação para a cidadania e educação moral. Dentre as características dessas práticas, podemos destacar: solidariedade, cooperação e justiça; participação coletiva, responsabilidade, diálogo e construção coletiva de normas. Essas características incidem na construção de um modo de conviver na escola.

Ressaltamos a opinião de Araújo (2015), o qual destaca que a formação para a cidadania na escola envolve algumas práticas que promovem diferentes aprendizagens, tais como: “agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não violência; a usar o diálogo nas mais diferentes situações e a comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país” (p. 8). Esse mesmo autor evidencia dois elementos fundamentais nesse processo formativo: o primeiro é possibilitar experiências de princípios democráticos vivenciadas no cotidiano escolar, e o segundo refere-se ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos (ARAÚJO, 2015, p. 8). Bickmore (2001) apresenta três dimensões para a formação em cidadania na escola, sendo elas: a construção de uma comunidade pacífica; a reflexão crítica e resolução de problemas; e o compartilhamento de poder com os alunos (p. 8-9). Nesse processo, o papel da escola, segundo Araújo (2015, p. 9), deve ser:

[...] propiciar condições para que os alunos desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus sentimentos (e dos das demais pessoas) e desenvolvam a capacidade autônoma de tomar decisões em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral. (ARAÚJO, 2015, p. 9).

A Escola da Ponte, em Portugal, é uma instituição de ensino reconhecida internacionalmente por apresentar práticas democráticas que possibilitam a formação para a cidadania. Canário, Matos e Trindade (2004) demonstram que essa escola está “baseada nos valores da democracia, da cidadania e da justiça, que proporcionam a todos os alunos uma experiência bem-sucedida de aprendizagem e de construção pessoal” (p. 4). Além disso, as práticas proporcionam experiências que articulam um projeto educativo e social (CANÁRIO, 2004, p. 27).

Trindade e Cosme (2004) evidenciam que a participação dos alunos na gestão do tempo e espaço de aprendizagem promove “uma oportunidade de formação pessoal e social, contribuindo para transformar o contexto escolar num contexto de afirmação de uma cidadania de caráter democrático” (TRINDADE, COSME, 2004, p. 57). Nessa escola, os “professores falam pouco de autonomia, mas exercem-na e constroem-na desde há muito. É uma autonomia não outorgada nem tutelada” (CANÁRIO, 2004, p. 24). Nesse exemplo, evidenciamos uma formação para a cidadania no cotidiano escolar por meio de práticas democráticas.

As relações entre as práticas democráticas e a convivência também englobam a educação moral, que, tal como sugerem Puig et al. (2000), envolve

“aprender o significado das normas que definem a vida social, bem como construir novas formas significativas de vida” (p. 18). A formação desses sujeitos resulta na construção da “personalidade moral com base em determinados valores e virtudes éticos desejados pela cultura em que vivem” (ARAÚJO, 2015, p. 105).

Nesse âmbito, a construção de uma base fundamentada em solidariedade e diálogo, equidade e igualdade “permitirá que, no futuro, a maioria da população perceba que a justiça social somente será alcançada com a democracia” (ARAÚJO, 2015, p. 9). Uma educação pautada em valores, segundo Araújo (2015), “não se pode limitar ao trabalho educacional de construir regras, estudar direitos e deveres, pensar no que é certo e no que é errado. Precisamos almejar a construção de *personalidades morais*” (p. 105).

As práticas embasadas em valores humanos tais como a solidariedade e a cooperação, devem ser reflexivas, pois é preciso “construir, buscar, dialogar, transferir, repensar e utilizar o conhecimento em situações significativas, assim como refletir sobre o processo” (MENA, 2008, p. 270). Essa construção cultural envolve subjetividades e coletividades, ou seja, um “círculo generativo” (MENA, 2008, p. 229).

É preciso uma prática que vivencie valores, que possibilite “experiência de pertencer a uma comunidade local, mas implicada em um acontecer global” (MENA, 2008, p. 272). Tais práticas estão “marcadas em valores explícitos, como a inclusão, a igualdade, a solidariedade, o respeito e a justiça” (FIERRO EVANS, 2008, p. 268). Segundo a autora, “viver as práticas e os valores que emanam significa introduzir uma comunidade de participantes” (p. 268). Nessa perspectiva, as práticas cotidianas são:

[...] *institucionalizadas, coletivas, culturalmente enraizadas* as que contribuem para sua configuração. Em ordem moral se expressa, a vez reconfigura, através de diversos elementos da cultura escolar que dão conta de crenças, usos e costumes, ideias e formas de relação, normas explícitas e implícitas, que se vivem cotidianamente e por isso resultam ‘naturais’ para quem compartilha as coordenadas de espaço e tempo de uma associação de pessoas com obrigações e responsabilidade compartilhadas. (FIERRO EVANS, 2008, p. 268).

A prática da participação coletiva implica converter a escola em ambiente que possibilite a “discussão de questões consideradas relevantes pelos próprios atores, e não podem ser simulacros de participação consistentes em escutar e

atender, mas sem nenhum poder efetivo” (HIRMAS, CARRANZA, 2008, p. 42). Carbajal Padilha (2013) evidencia que “a teoria e prática de uma convivência democrática, desde uma perspectiva de educação para a justiça social, implica incorporar práticas equitativas e participativas” (p. 20).

Na Escola Projeto Âncora, situada na cidade de Cotia (São Paulo), a participação coletiva envolve “assembleias, conselhos, grupos de responsabilidade, e outros” (QUEVEDO, 2012, p. 199). Assim, uma gestão horizontal “se inspira no exercício participativo do processo decisório” (p. 201). É necessário, portanto, propiciar mecanismos para a valorização da participação coletiva na escola.

A prática da responsabilidade, segundo Fierro Evans (2008), deve ser um compromisso de “cuidado de um com os outros, e fazer da escola um espaço de hospitalidade e acolhida” (p. 257). A autora afirma que para a escola ser uma comunidade, cada indivíduo deve prestar serviço à coletividade (FIERRO EVANS, 2008, p. 256). Para essa autora, as práticas que constroem responsabilidades são:

[...] formas complexas de atividade humana situadas em contextos históricos, culturais, sociais e institucionais determinados, os quais supõem uma participação concentrada em função de propósitos que atendam necessidades compartilhadas e cuja repetição constante as torna espaços privilegiados de aprendizagem coletiva para a convivência, assim, relativos ao cuidado de si mesmo, do outros e do mundo que os rodeia. (FIERRO EVANS, 2008, p. 267).

Oliveira (2012), em seus estudos, conclui que as relações horizontais na escola demandam algumas reformulações “dos papéis e das responsabilidades de cada grupo”. A autora afirma que essa busca pela simetria de poder “é uma luta diária e contínua” (p. 129). É um aprendizado, que implica se colocar no “lugar do outro e em experienciar um outro olhar” (p. 128). Assim, “é preciso se despirmos de algumas vestes identitárias que nos definem, para que possamos estar abertos para ouvir e aprender com o ser humano” (OLIVEIRA, 2012, p. 128). A autora evidencia que a construção de práticas democráticas engloba um senso de responsabilidade coletiva e, assim, demanda que os sujeitos vivenciem diferentes papéis nesse processo.

Fierro Evans (2008) apresenta as seguintes práticas que possibilitam a construção de responsabilidade na escola: elaboração conjunta das normas escolares; práticas pedagógicas que contemplem uma reflexão dialogada de valores; práticas de vínculo com a realidade social e comunitária; e ações relativas à

resolução de conflitos (FIERRO EVANS, 2008, p. 367). A autora destaca que a construção da responsabilidade na escola envolve práticas embasadas em princípios democráticos.

A prática do diálogo, tal como sugere Fierro Evans (2008), é uma habilidade sociomoral que propicia condições para comunicações “baseadas na escuta ativa e, assim, poder expressar as ideias próprias com clareza, [...] saber escutar reconhecendo o ‘outro’ como legítimo interlocutor que pode oferecer um ponto de vista diferente do nosso” (FIERRO EVANS, 2008, p. 261).

De um modo similar, Mena (2008) esclarece que a “prática do diálogo possibilita construir a empatia, assim, compreender o ponto de vista dos demais, suas necessidades e a maneira que nossas ações os afetam” (MENA, 2008, p. 273). Segundo Jares (2008), “conviver uns com os outros é um contínuo exercício de diálogo” (p. 32). O autor também expressa que esse “é um fator essencial para dar e melhorar a qualidade de vida das relações humanas” (p. 33). Araújo (2015) sugere que “no encontro cotidiano com o outro e suas diferenças, quando surge o impasse, os caminhos dialógicos sejam contemplados” (p. 106). Finalmente, uma escola, segundo Ortega e Del Rey (2002, p. 146), que:

[...] construa uma cultura de diálogo e de negociação diante da tomada de decisões e que dedica tempo e espaço a isso, tende a ser uma comunidade em que os conflitos interpessoais não se fixam nem paralisam a convivência.

Puig et al. (2000) descrevem que a participação escolar democrática envolve diálogo e ação cooperativa. Segundo tais autores, o diálogo pode ser ferramenta para entendimento em diversas situações, para ampliar a própria perspectiva e o compromisso entre as pessoas e, assim, criar um “sentimento de responsabilidade diante dos companheiros e companheiras” (PUIG et al., 2000, p. 34). Quanto à ação cooperativa, é o momento para a “concretização dos acordos e dos projetos previstos” (p. 34).

Segundo esses mesmos autores, “tão importante como participar do debate é implicar-se na implementação prática dos acordos ou dos projetos que foram decididos” (p. 34). Nesse sentido, “a palavra e a ação ampliam a compreensão da escola e realizam a transformação” (p. 36). A construção de uma escola democrática envolve valores que estão vinculados “à autonomia, à cooperação, ao diálogo e à

autorregulação. Além do mais [...] deve planejar práticas de participação coerentes com esses valores” (PUIG et al., 2000, p. 36).

Outra prática democrática envolve a construção coletiva de normas na escola. Fierro Evans (2012, p. 3) salienta que é possível analisar diferentes modos de convivência partindo das decisões referentes à organização da escola, às práticas de ensino e aprendizagem e de formas de participação nas salas de aula, tais como a construção coletiva de regras. Essa prática deve promover o compartilhamento das decisões e, assim, uma simetria de poder na escola.

De acordo com a literatura educacional, um exemplo dessa prática pode ser encontrado na Escola da Ponte, em Portugal. Segundo Canário (2004), nessa escola os professores e alunos “conhecem o seu papel e são protagonistas de um projeto comum que envolve toda a escola” (p. 26). Quevedo (2012) destaca que escolas democráticas devem ter o compromisso de “criar condições para que uma nova cultura se estabeleça – uma cultura de cooperação, de ação política participativa, e de regulação da vida coletiva” (p. 201).

Conforme apresentado acima, a literatura educacional revela várias possibilidades de práticas democráticas na escola, as quais envolvem participação, responsabilidade, diálogo, respeito, solidariedade, cooperação, protagonismo e compartilhamento de decisões. Dentre elas, podemos destacar as seguintes: assembleia escolar, agrupamentos de idades diferentes e mediação de conflitos. Estas foram selecionadas porque estão presentes no cotidiano da instituição investigada. Também apresentamos a influência dessas práticas na convivência escolar.

Consoante os estudos de Araújo (2015), as assembleias envolvem aprendizagem tanto para professores quanto para alunos. Elas constituem uma prática que propicia espaço para diálogo e participação coletiva. Esse autor evidencia a possibilidade de as assembleias escolares proporcionarem um “aprender a ouvir, a controlar nossos impulsos autoritários, a deixar o outro falar e a confiar no poder do grupo como agente de regulação coletiva” (ARAÚJO, 2015, p. 41). Oliveira (2012) sugere que, nessa prática democrática, há uma “integração do coletivo” (p. 34). Wrege (2012) sublinha que a ênfase das assembleias está no processo, e assim:

[...] na descrição do problema, na identificação e coordenação das perspectivas envolvidas, na reflexão sobre as causas prováveis, na busca do conhecimento para embasar as decisões, no diálogo como procedimento para resolver o conflito, nas buscas de propostas que atuem sobre as causas e respeitem leis e princípios, na construção do contrato coletivo que irá melhorar as relações, ou seja, na vivência democrática e cooperativa que só são “aprendidas” à medida que são cotidianamente vivenciadas. (WREGGE, 2012, p. 224-225).

As assembleias escolares, entretanto, não devem ser um simulacro de participação para disfarçar um *democratismo*. A virtude dessa prática reside em promover experiências efetivas de participação e tomada de decisão coletiva e, assim, compartilhamento de poder de modo mais simétrico. O essencial dessa prática não são os resultados, ou seja, as normatizações estabelecidas, mas a construção de um ambiente que promova o exercício de princípios democráticos, que fortaleça a responsabilidade coletiva e o sentimento de pertença e que ajude a melhorar a convivência democrática na escola.

Nesse passo, é significativo destacar que as práticas de agrupamentos de idades diferentes possibilitam ao aluno transitar entre os espaços físicos e também sociais da escola (PRADO, 2006, p. 157). Favorece também a “ampliação de relações interpessoais, a construção de valores e a formação de uma percepção ampliada sobre a vida” (MEDEIROS, 2014, p. 42). Essa prática democrática promove interações diversas e oportunidades para conhecer o outro, e deste modo fortalece o tecido social. Além de simplesmente estar junto, é preciso estar presente com o outro e, para isso, é necessário ampliar as possibilidades de socialização na escola.

Um exemplo dessa prática é encontrado na escola Projeto Âncora, em Cotia (SP), na qual os alunos não são divididos em grupos etários ou séries, tal como destaca Quevedo (2012). Essa escola também “valoriza a liberdade e autonomia, possibilitando aos alunos escolher os seus tempos e espaços de estudo” (QUEVEDO, 2012, p. 199). Outro exemplo, reconhecido no contexto internacional, é a Sudbury Valley School, nos Estados Unidos, que também apresenta práticas de agrupamentos multietários. A experiência dessa escola evidencia que “a maior habilidade de um não dá lugar a manifestações competitivas, mas sim solidárias” (SINGER, 2010, p. 135).

Finalmente, podemos exemplificar o caso da Escola da Ponte, em Portugal. Canário (2004, p. 25) destaca que a “ruptura com a organização em classe constitui

o traço mais distintivo, importante e original da experiência da Escola da Ponte”. Nessa escola, “*todos os professores trabalham com todos os alunos e estes não têm um lugar fixo para brincar, trabalhar e aprender*” (CANÁRIO, 2004, p. 25, grifo do autor). Além disso, as visitas na escola são realizadas pelos alunos, evidenciando uma responsabilidade pela vida coletiva (CANÁRIO, 2004, p. 26).

Wrege (2012), com base em pesquisa realizada em um conjunto de escolas democráticas, observou que as relações ali propiciadas, através de agrupamentos de alunos de idades diferentes, são amistosas e apresentam poucas situações de conflitos (p. 374). Observamos que, ainda de acordo com as observações relatadas por Wrege, a “interação entre as crianças das diversas idades e nos diferentes espaços pôde ser observada em uma atmosfera leve e prazerosa, na maioria das atividades que realizavam” (WREGE, 2012, p. 374), destacando que os alunos “compartilhavam experiências e trocavam ideias e pontos de vista, cooperavam e auxiliavam-se mútua e espontaneamente”, bem como “demonstravam maior capacidade de negociação e a autoconfiança nos momentos em que precisavam resolver seus conflitos” (p. 374).

A terceira prática democrática para a construção da convivência na escola é a mediação de conflitos. Nessa prática o diálogo possibilita melhorar a comunicação entre as pessoas na escola (QUEIROZ, 2012, p. 426). Segundo Ortega e Del Rey (2002), “toda mediação é um diálogo entre pessoas em um conflito crítico” (p. 153).

Essa prática envolve uma terceira pessoa, que deve agir “garantindo aos verdadeiros protagonistas um nível mínimo e necessário de comunicação, sobre a qual se tenta restaurar a deterioração do vínculo” (ORTEGA, DEL REY, 2002, p. 153). Ela é uma alternativa importante quando “o diálogo comum e espontâneo perdeu sua capacidade de comunicação e compreensão mútua” (ORTEGA, DEL REY, 2002, p. 154). Bickmore (2001) aponta que lidar com os conflitos é um “importante componente da participação democrática” (p. 8). Entretanto, a autora destaca que, tradicionalmente, as escolas priorizam mais o controle dos professores do que o desenvolvimento autônomo dos alunos (BICKMORE, 2001, p. 23).

Tal como sugere Queiroz (2012), promover a participação dos alunos na resolução dos conflitos propicia o desenvolvimento de uma “dimensão prática da formação cívica para a cidadania, uma das chaves da educação em valores” (p. 16). Envolve também condições para desenvolver o protagonismo dos alunos em situações do cotidiano escolar e, assim, em aprendizagens de habilidades sociais

pacíficas. Essa prática de mediação entre pares “é mais valorizada na prevenção do conflito do que propriamente na sua resolução” (QUEIRÓZ, 2012, p. 426).

Em complemento às considerações tecidas anteriormente, a mediação por meio do diálogo possibilita a aprendizagem de modos pacíficos de resolução de conflitos, bem como sua prevenção. A característica dessa prática, que a torna democrática, não é o resultado final desejado – acabar com os conflitos na escola. Sua virtude principal reside em seu processo, na construção de uma cultura escolar, que possibilita aprender diferentes estratégias de enfrentamento ou prevenção de conflitos. Essa aprendizagem é uma fonte fundamental de experiências democráticas no cotidiano escolar.

Conforme o conteúdo exposto há singularidades nas práticas pedagógicas que sustentam a construção de uma convivência democrática, inclusiva e pacífica. Os princípios democráticos não são simplesmente discursos, mas estão presentes no cotidiano escolar, nas decisões e ações coletivas. Essa aprendizagem sustenta um modo de convivência com o outro e o meio embasado em valores de solidariedade e cooperação, num sentimento de pertencimento e presença no e com o mundo, bem como um senso de responsabilidade. Nesse cenário, os alunos são protagonistas, pois compartilham as decisões. Essas práticas incidem na formação de um sujeito ativo no processo de aprender a conviver de modo mais democrático na escola e na sociedade.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos usados nesta dissertação, a qual tem como objetivo identificar as singularidades das práticas educativas que participam da construção da convivência democrática, no contexto do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Curitiba. A pesquisa será desenvolvida sob uma abordagem qualitativa e exploratória e está organizada com as seguintes etapas: realização do trabalho de campo e análise dos dados. Os dados foram analisados de acordo com o método de Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011).

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória. Essa abordagem foi utilizada devido às seguintes características: “emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados” (CRESWELL, 2010, p. 206). Nessa perspectiva, envolve aspectos da condição humana, os quais não podem simplesmente ser quantificados. A abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1991, p. 41), apresenta cinco características:

- 1) Tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o investigador constitui-se como um elemento chave no processo da investigação.
- 2) Tem um caráter descritivo, o que significa que os dados, como as transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, entre outros, são recolhidos por meio de palavras ou imagem, e não de números.
- 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos.
- 4) Os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva. Ou seja, a finalidade da coleta dos dados não é confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente.
- 5) Para os investigadores, é relevante o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

A abordagem qualitativa, segundo Eisner (1991, p. 32), apresenta seis características: foco na pesquisa de campo; papel do pesquisador como instrumento; caráter interpretativo da pesquisa; uso de linguagem expressiva; atenção às particularidades; e, por último, esse tipo de estudo deve oferecer um *insight*. Dentre essas características propostas pelo autor, destacamos o pesquisador como instrumento principal dessa investigação e o contato direto e prolongado com os sujeitos da pesquisa.

Em função da natureza do objeto de pesquisa, utilizamos uma investigação do tipo etnográfico, tal como sugere André (1995), recorrendo às seguintes técnicas: observação participante, entrevista e análise de documentos. De acordo com André (1995, p. 28):

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Segundo André (1995, p. 28-29), as características da abordagem etnográfica são: interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados; ênfase no processo, naquilo que está acontecendo, e não no produto ou nos resultados finais; preocupação com o significado; o pesquisador deve apreender e retratar a visão pessoal dos participantes; trabalho de campo; tempo, o qual depende dos objetivos específicos; uso de dados descritivos (situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos); e buscar hipóteses, conceitos, abstrações e teorias, e não sua testagem. Tal como aponta André (1995, p. 41), as razões para o uso da abordagem etnográfica em Educação englobam:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Conforme a visão apresentada acima, o uso da abordagem etnográfica em Educação permite ao pesquisador descrever determinada situação e revelar os seus múltiplos significados. De acordo com André (1995), essa aproximação do pesquisador com a escola possibilita a reconstrução da prática observada no campo de estudo.

Como parte da análise desta pesquisa será baseada também na triangulação entre os dados, sendo eles: as entrevistas, as observações, as notas de campo e a análise do Projeto Político Pedagógico. Esta triangulação tornará possível a consistência da análise dos dados levantados. Tal como sugere Creswell (2010, p. 226) a triangulação engloba o uso de distintas fontes de informação, e este processo auxilia na validação e confiabilidade do estudo.

4.1.1 Caracterização da Instituição da Pesquisa

A instituição de ensino selecionada para a pesquisa foi uma escola da rede pública do município de Curitiba. A escolha por essa instituição ocorreu devido aos seguintes critérios: ser uma escola pública e que apresente em seu cotidiano práticas distintas de convivência democrática. O primeiro critério deve-se ao fato de uma escola pública contemplar uma diversidade social e cultural, e tal característica é fundamental para o foco desta pesquisa. Quanto ao segundo critério, a instituição selecionada apresenta em seu cotidiano diferentes práticas de convivência democrática, entre elas a mediação de conflitos, o grêmio estudantil, interações entre os alunos de idades diferentes, assembleias e a participação dos alunos representantes nos conselhos de classe.

Primeiramente, o professor orientador entrou em contato e marcou uma reunião, na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), sobre o objeto da pesquisa, e três escolas foram indicadas. Dentre elas, foi selecionada a instituição que atendia amplamente o segundo critério, mencionado acima. A escola pesquisada apresenta em seu Projeto Político Pedagógico uma concepção de educação democrática, coerente com a presente pesquisa. Dentre os princípios

filosóficos e pedagógicos da instituição, descritos no marco situacional, podemos destacar o princípio da democracia. O documento¹ enfatiza que (p. 147):

Democracia: em todas as ações e encaminhamentos: é preciso compreender que democracia pressupõe participação e que isso não significa somente o direito ao voto, significa ter responsabilidade conjunta pelas decisões da coletividade. Significa também:

- direito ao espaço (poder participar nas instâncias deliberativas da escola, poder criar outras instâncias de discussão e deliberação na escola);
- direito à voz, seja analisando, criticando ou propondo (todos poderão falar sem medo de serem perseguidos, falar deve tornar-se prática cotidiana da escola na busca do consenso);
- direito a votação (nos momentos em que não houver consenso, garantir o direito à decisão por votação);
- respeito às decisões de votação (compromisso coletivo de efetivar o que a maioria definiu);
- respeito às instâncias democráticas da escola (compreender que a instância maior da escola é o Conselho de Escola e que cabe à direção e a todos acatar e encaminhar suas deliberações).

A escola está localizada em Curitiba, na região norte da cidade, e funciona há 40 anos. Tem aproximadamente 500 alunos oriundos de famílias classe média e baixa, moradores da localidade e também da região metropolitana. Nela são ofertados a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo no período da manhã 10 turmas do 6º ao 9º ano e no período da tarde 10 turmas do 1º ao 5º ano, além de uma turma do pré. No contraturno são ofertadas aulas de Francês, Dança, iniciação ao esporte, condicionamento físico e *Rugby*.

O espaço físico também é composto por sala da diretora e pedagoga, sala dos professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, biblioteca, parque infantil, sala de secretaria, almoxarifado, auditório e pátio coberto e descoberto. A escola conta com 46 professores, dentre os quais 12 atuam na escola há mais de uma década.

O trabalho de campo foi desenvolvido observando as reuniões do grêmio estudantil, projeto de mediação em sala de aula, as atividades do recreio, assembleias e as reuniões e eleições dos representantes das turmas. Também foram realizadas entrevistas com 14 participantes envolvidos nas práticas educativas democráticas, entre eles o responsável pelo grêmio estudantil, os representantes de turma e os mediadores de conflitos.

¹ A citação é encontrada no Projeto Político Pedagógico da instituição investigada, mas não é referenciada para proteção ética da identidade da escola.

4.1.2 Coleta de Dados

A coleta de dados foi desenvolvida durante o ano letivo de 2016, entre os meses de março e novembro. Os registros das observações, notas de campo e as transcrições das entrevistas constituem o corpo de dados dessa pesquisa. Quanto às observações, foram realizadas tanto no período da manhã quanto no período da tarde. Em sala de aula foram observados o processo de eleição dos alunos representantes, o projeto de mediação e os pré-conselhos. Presenciamos também uma assembleia, com alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, 3º, 4º e 5º anos, para conhecer as chapas inscritas para o grêmio estudantil. As reuniões do grêmio foram realizadas às quartas-feiras, no período da tarde.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico relativo às práticas educativas de construção da convivência democrática em escolas, particularmente de Ensino Fundamental. Em seguida, ocorreu uma revisão de literatura com base nas fontes levantadas, a qual foi fundamental para uma aproximação com a realidade observada, evidenciando os aspectos relevantes da pesquisa. Após a elaboração do referencial teórico, os participantes da pesquisa foram selecionados em função do conhecimento e envolvimento em relação às práticas educativas democráticas na escola. Na etapa de levantamento de dados, também foram realizadas algumas observações de práticas que diferenciam a construção da convivência democrática na escola selecionada.

4.1.3 Participantes da Pesquisa

O objeto desta pesquisa demandou participantes envolvidos com as práticas educativas democráticas no cotidiano escolar, tais como professores, equipe gestora, alunos e funcionários. As observações aconteceram nas assembleias para a eleição do grêmio e dos alunos representantes das turmas, na mediação de conflitos e nos pré-conselhos de classe. Os alunos envolvidos nessas práticas são do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da instituição pesquisada.

Os sujeitos selecionados para a entrevista apresentavam envolvimento com essas práticas. Dentre eles, podemos citar a professora orientadora do grêmio estudantil, professores representantes e também os alunos representantes de salas de aula e do grêmio estudantil. Para a seleção desses sujeitos, partimos das

classificações apontadas por Patton (1990) sobre os tipos de amostragem na pesquisa qualitativa. Para atender às necessidades da pesquisa, optou-se por uma *amostragem intencional por intensidade*, tal como sugere Patton (1990, p. 169). A seleção buscou os sujeitos envolvidos diretamente nessas práticas no cotidiano da escola, os quais pudessem contribuir com a pesquisa. Os nomes dos entrevistados serão substituídos por números a fim de preservar sua identidade, sendo esta uma condição assegurada a eles antes de responderem a entrevista (APÊNDICE 2). A seguir, apresentamos aqueles que foram selecionados para a entrevista:

Quadro 1: Participantes entrevistados

Nº	FUNÇÃO NA ESCOLA
1	Professora responsável por acompanhar o grêmio estudantil da escola.
2	Professora do Projeto Mediação de Conflitos que atuava ano passado e trabalha na escola há quatro anos.
3	Professora da Fase I e trabalha na escola há um ano.
4	Aluno representante e estuda na escola há três anos.
5	Aluno representante e estuda na escola há três anos.
6	Inspetora de alunos e trabalha na escola há dezesseis anos.
7	Aluna representante do grêmio estudantil e estuda há dois anos na escola.
8	Professora do Projeto de Mediação de Conflitos e trabalha na escola há cinco anos.
9	Aluno representante do grêmio estudantil e estuda há dois anos na escola.
10	Vice-diretora e trabalha na escola há doze anos.
11	Professora representante de turma e trabalha na escola há um ano.
12	Pedagoga e trabalha na escola há treze anos.
13	Professora representante de turma e trabalha na escola há dezesseis anos.
14	Diretora há onze anos e trabalha na escola há quatorze anos.

Fonte: Dados levantados pela pesquisadora.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Para examinar as entrevistas realizadas nessa investigação utilizamos a Análise de Conteúdo, encontrada na obra de Bardin (2011), pois permite instrumentos para a análise sobre os dados fornecidos pelos sujeitos. Esse conjunto de técnicas possibilita uma análise não só do discurso mencionado pelos sujeitos, mas também do conteúdo latente. Tal como afirma a autora, a análise de conteúdo refere-se a:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

As etapas da análise de conteúdo, para Bardin (2011), são a *pré-análise*, *exploração do material* e *tratamento dos dados*, *inferência* e a *interpretação*. Segundo a autora, a pré-análise é a fase da organização do material, de escolher os documentos a serem analisados e elaborar indicadores que auxiliarão na interpretação final. Assim, essa fase “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas” (BARDIN, 2011, p. 125).

Após essa fase, inicia-se a exploração do material. Segundo a autora, é a etapa da codificação, decomposição ou enumeração. O tratamento do material é a codificação. Essa etapa corresponde a:

[...] uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (BARDIN, 2011, p. 133).

A caracterização, segundo Bardin (2011), corresponde a “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 117). E as categorias “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 117). Segundo a autora, “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (BARDIN, 2011, p. 148). Quanto à fase de tratamento dos resultados, Bardin (2011) destaca que envolve a interpretação das categorias elencadas na caracterização. E, além disso, nessa fase os avanços tecnológicos facilitam o trabalho de pesquisa.

4.2.1 Analisando o Conteúdo das Entrevistas

Neste item, realizamos a análise do conteúdo das respostas fornecidas pelos participantes desta pesquisa em entrevista. Essa análise, realizada com base em uma abordagem proposta por Bardin (2011), possibilitou a elaboração de três categorias para interpretar as práticas que diferenciam a construção da convivência democrática na escola. São elas: *legitimar as decisões*; *diálogo aberto*; e *senso de coletividade*.

Iniciamos esta análise explorando o conteúdo das respostas às questões 1 e 2 do roteiro de entrevistas, que interrogaram a razão para a implementação das práticas educativas democráticas na escola em que esta pesquisa se realizou. Esse procedimento resultou na noção de que a razão da implementação dessas práticas na escola seria a necessidade de *legitimar decisões* pelo seu coletivo.

Esse modo de interpretação sugere que, nesta escola, a implantação de práticas educativas democráticas atenderia à necessidade de elaborar e sustentar as decisões, por um processo coletivo de compartilhamento do poder decisório, que lhe confere autoridade – a qual, tal como sugere Paro, “é indispensável para a realização da educação” (PARO, 2014, p. 71). A autoridade, segundo Sennett (2001, p. 30) é uma “tentativa de interpretação do poder”. Os entrevistados destacam o papel da gestão nesse processo, a qual prioriza a participação de todos nas decisões do cotidiano da escola, superando práticas autoritárias. Esse envolvimento coletivo implica o fortalecimento da representatividade de todos os segmentos da escola.

Essa percepção se apresenta em uma fala do Entrevistado 8, quando afirma que naquela escola as “decisões simples são feitas coletivamente”. O Entrevistado 14, por seu turno, observa que “é bem mais fácil de gerir, quando você tem o envolvimento dos segmentos e eles se sentem corresponsáveis”, e afirma que é preciso “decidir junto”. Os entrevistados destacam que há um processo democrático de tomada de decisões coletivas na escola, que promove a participação de todos. Essa condição possibilita o envolvimento de todos os segmentos (alunos, professores, pais e funcionários) e também um senso de responsabilidade compartilhada.

O Entrevistado 14 afirmou que, há alguns anos, a escola apresentava problemas de convivência. Ele declarou: “a indisciplina e a violência eram muito

graves”. Desse modo, houve a necessidade de um enfrentamento desses problemas e, para isso, foi importante a crença de que a participação, no compartilhamento das decisões, possibilitaria outra qualidade das relações. Tal como sugere Fierro Evans (2012, p. 3), “a violência não é ausência de convivência, apenas uma maneira particular de conviver em um mundo em que está ausente o diálogo, o apreço pelo outro e o respeito”. Seria necessário outro olhar e, segundo essa autora, seria preciso rever o modo como a convivência está sendo construída nas escolas, “com base nas decisões sobre organização escolar” (FIERRO EVANS, 2012, p. 3).

Percebemos nas falas dos entrevistados que melhorou o modo de conviver naquela escola. Encontramos em Fierro Evans (2012) o fato de como as práticas relacionais, que envolvem a vida na escola, exercem influência no “processo de inclusão ou exclusão, de participação ou segregação, de resolução pacífica ou violência das diferenças, entre outros” (p. 107). As práticas da participação coletiva levam a escola a se tornar um ambiente que proporciona a “discussão de questões consideradas relevantes pelos próprios atores, e não podem ser simulacros de participação” (HIRMAS, CARRANZA, 2008, p. 42). Essa perspectiva expressa a importância de práticas que promovam a participação nas decisões coletivas na escola.

De acordo com Apple e Beane (2001), as escolas democráticas apresentam em comum um compromisso “com a descoberta de formas práticas de aumentar a participação significativa de todos os envolvidos na experiência educacional” (p. 152). Uma escola democrática deve “organizar-se de modo que estimule a participação de todos os envolvidos e que reconheça como interlocutores válidos todos os seus membros” (PUIG, 2000, p. 57). A prática democrática, tal como sugere Paro (2014, p. 69), deve possibilitar a participação coletiva nas decisões na escola. Essa ideia pode ser percebida na fala dos entrevistados. Segundo eles, está sendo construído um processo de promoção da participação coletiva na escola, fortalecendo a representatividade. A legitimação do poder decisório “deve corresponder um poder de decisão discente no funcionamento geral da instituição educativa” (PARO, 2011, p. 199).

Uma escola democrática, como propõe Puig (2000, p. 27), também deve desejar o protagonismo do aluno, e para que isso aconteça é preciso vivenciar momentos de participação. De modo similar, Paro (2014, p. 70) destaca que é

“preciso que o objetivo final que oriente a democratização seja o aluno e o desenvolvimento de sua autonomia”. Ele afirma:

O poder (certamente como poder-fazer) e a participação dos alunos nas tomadas de decisão, por conseguinte, não podem consistir apenas na sua atuação no conselho de escola nem tampouco se resumir à esfera de um grêmio ou outra entidade estudantil “representativa dos alunos” separada de sua atividade escolar cotidiana. É preciso que, como parte inseparável de sua educação, o aluno exercite seu poder no contexto da prática escolar. (PARO, 2014, p. 70).

A participação nas decisões coletivas, portanto, para ser legitimada por todos, deve envolver também os alunos. Estes devem encontrar na escola não apenas ensino de conteúdos, mas oportunidades amplas de formação democrática, baseadas em participação e desenvolvimento de autonomia. Esse processo envolve aprendizagens que devem ser promovidas na escola em situações do cotidiano e que envolvam, inclusive, processos decisórios. Na escola, tal como afirma Freire (2014a, p. 67), “as crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo”. No entanto, a prática pedagógica da escola deve ser congruente com suas pretensões democráticas e, para isso, deve assegurar que ocorram as aprendizagens necessárias a essa formação.

Díaz-Aguado (2002), Bickmore (2001), Carbajal Padilha (2013) e Puig (2002) enfatizam que a distribuição de poder na escola deve ser mais simétrica, pois é preciso possibilitar condições ao educando de participação efetiva nas decisões da instituição. Na fala do Entrevistado 5 encontramos claramente evidenciada a razão para a implementação das práticas democráticas na escola: “para conhecer a opinião dos alunos” e também para que estes tenham “liberdade de escolher qual grêmio querem e também o que querem”. A participação nas decisões, tal como afirmam Carbajal Padilha (2012) e Hirmas e Carranza (2008), é condição fundamental para a efetivação de práticas democráticas que influenciam a construção da convivência na escola. Entre essas práticas, podemos destacar a realização de assembleias escolares, que propiciam espaço para o exercício de princípios democráticos, e não apenas para as normatizações. A construção de uma convivência democrática, tal como afirma Fierro Evans (2012, p. 12), está associada “com a experiência de participar da vida compartilhada”. Aprender a conviver é aprender a decidir junto, o que envolve o compartilhamento de desejos. É uma

prática de tomada de decisão que envolve refletir sobre qual escola a sua comunidade deseja e, também, o que seria necessário para essa construção.

De acordo com as observações do registro de campo, pudemos perceber que para os professores e a equipe gestora, o momento do intervalo do recreio é um tempo importante de reunião do coletivo da escola. Neste espaço, observamos que é considerado importante que todos estejam juntos, pois ali também ocorre compartilhamento de decisões envolvendo questões do cotidiano escolar.

Na etapa seguinte da análise de conteúdo exploramos as respostas dos entrevistados referentes às questões 3 e 4, que questionaram sobre quais seriam as práticas democráticas realizadas naquela escola e as suas singularidades. A análise resultou na elaboração da seguinte categoria: *diálogo aberto*. Para os entrevistados, isso ocorre porque ele apresenta algumas qualidades, tais como: representatividade de todos os segmentos da escola; investimento de tempo no diálogo para todos que desejam ser ouvidos; a valorização da contribuição de todos; a escuta e acolhida das diferentes opiniões; a transparência nos processos decisórios; e a liberdade e oportunidade de expressão dos alunos.

A representatividade de todos os segmentos na escola é uma qualidade atribuída ao diálogo aberto que ali acontece. Os entrevistados, ao responderem sobre quais seriam as práticas democráticas presentes na escola, destacaram aquelas que envolvem representatividade, tais como grêmios estudantis, conselho de classe com alunos e conselho escolar. Em todas elas se destaca o diálogo. A formação para a cidadania, tal como afirma Araújo (2015), envolve algumas práticas que promovem diferentes aprendizagens, como “usar o diálogo nas mais diferentes situações” (p. 8). E como deve ser esse diálogo? Para Puig (2000, p. 33), o diálogo deve ser “baseado no exercício da palavra e no compromisso da ação”, que concretiza acordos e projetos previstos. Essa ideia surge na fala no Entrevistado 12, quando observa a importância de se garantir “momentos de reflexão e discussão”, mas também de se construir “propostas que serão efetivadas por todo o coletivo”.

O diálogo, portanto, deve implicar ação e concretização. É preciso colocar em prática as discussões que são feitas na escola. Caso contrário, seria apenas um discurso em descompasso com o que se decide efetivamente em seu cotidiano. Essa ideia também é encontrada em Freire (2014a), quando afirma que a existência humana “não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com o que os homens transformam o mundo” (p. 108).

Esse diálogo abre espaço para diferentes vozes, as quais são ouvidas e respeitadas na construção de propostas sobre a escola.

Outra qualidade do diálogo, atribuída pelos entrevistados, é o investimento de tempo para ouvir todos os que desejam falar. Essa ideia aparece nas diferentes práticas democráticas apresentadas na escola, que possibilitam tempo e espaço dedicado ao exercício do diálogo. Essa percepção se apresenta na fala do Entrevistado 4, quando menciona as reuniões que acontecem entre o grêmio estudantil e os alunos representantes, no período da tarde, após as quais estes devem “repassar em sala o que é dito na reunião”.

É possível evidenciar que, além do tempo necessário para reunir esses representantes no período de contraturno, também é preciso usar um tempo em sala de aula para que esse repasse sobre o que foi discutido e decidido na reunião seja feito para a turma. Encontramos isto em Freire (2013, p. 88), quando afirma a importância de a escola praticar princípios democráticos como uma forma de estimular “o gosto da pergunta, da crítica, do debate”. Para que isso ocorra, é necessário proporcionar vivências democráticas na escola, tal como apontam Puig et al. (2000). Porém, é fundamental uma organização de tempos e espaços que possibilite esse diálogo aberto no cotidiano, em experiências concretas.

A valorização da contribuição de todos é outra qualidade atribuída ao diálogo aberto pelos entrevistados. Isso implica um diálogo que propicia conhecer e valorizar o outro, respeitando as diferenças. Além disso, tal como afirma Mena (2008, p. 273), o diálogo “possibilita construir a empatia”, ou seja, “compreender o ponto de vista dos demais, suas necessidades e a maneira que nossas ações os afetam”. Essa ideia é encontrada na fala do Entrevistado 13, ao afirmar que há uma dificuldade por parte do professor em se colocar no “lugar do aluno e do pai”, mas que quando isso ocorre, a “troca de olhares é muito rica”.

Podemos destacar aqui que esse diálogo aberto, atento e respeitoso estabelece um clima de interesse em conhecer o outro. Ele promove um modo de conviver na escola, e tal como sugere Garcia (2014, p. 16), mais que simplesmente estar junto, a convivência implica “compartilhamento de condições que sustentam a vida”. Esse diálogo, portanto, cria uma abertura para um espírito de interesse em conhecer o outro e para o estabelecimento de conexão entre as pessoas.

A qualidade referente à escuta e à acolhida das diferentes opiniões pode ser evidenciada na fala do Entrevistado 14, quando diz que “procuramos sempre ouvir o

aluno realmente”. Essa ideia enfatiza a necessidade de uma escuta ativa, a qual implica reconhecer o outro “como legítimo interlocutor que pode oferecer um ponto de vista diferente do nosso” (FIERRO EVANS, 2008, p. 261). E essa escuta é condição fundamental para estabelecer um diálogo aberto, pois é preciso ouvir o que o outro tem a dizer. Tal como sugere Freire (2006, p. 113), “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, em uma fala com ele”.

Em relação à acolhida das diferentes opiniões, o Entrevistado 1 evidencia que naquela escola há “uma grande diversidade de pensamentos”, e o Entrevistado 14 destaca que é preciso atender “à necessidade da maioria”. A diversidade presente deve ser respeitada, mas a construção da vida coletiva demanda que deve prevalecer o respeito às decisões coletivas. A convivência sugere uma “busca pelo equilíbrio entre as satisfações individuais e as necessidades sociais” (MENA, RAMÍREZ, 2003, p. 45). Quando há divergências, estas devem ser resolvidas pelo diálogo, tal como sugere Araújo (2015): “no encontro cotidiano com o outro e suas diferenças, quando surge o impasse, os caminhos dialógicos sejam contemplados” (p. 106).

Outra qualidade do diálogo aberto é a necessidade de transparência nos processos decisórios. O Entrevistado 11 diz que naquela escola “tudo é consultado”. Em relação à transparência, podemos destacar a fala do Entrevistado 14: “funciona melhor quando todos sabem o que está acontecendo”. Na literatura educacional, podemos encontrar um exemplo interessante do que acontece na Escola da Ponte. Nessa instituição, professores e alunos “conhecem o seu papel e são protagonistas de um projeto comum que envolve toda a escola” (CANÁRIO, 2004, p. 26). Na Escola da Ponte, como afirma Pacheco (2016), “sentimos ser necessário passar de uma cultura de solidão para uma cultura de equipe, de corresponsabilização. Um projeto humano é sempre um ato coletivo”. Isso nos ensina que, em função da transparência, do diálogo e da participação nas decisões, uma escola pode tornar visível a pluralidade e, também, construir relações mais solidárias e inclusivas.

A qualidade referente à liberdade e à oportunidade de expressão dos alunos é percebida na resposta do Entrevistado 5, ao evidenciar que naquela escola há “liberdade de falar” e também “liberdade dos alunos de escolher”, como algo que a caracteriza. O Entrevistado 11 diz que naquela instituição “os alunos podem colocar o que acham”. A construção de uma convivência democrática, tal como aponta

Fierro Evans (2012, p. 8), envolve a participação dos alunos na “elaboração coletiva da normativa escolar”. Essa aprendizagem democrática precisa ser praticada em situações do cotidiano, e para isso é preciso que os alunos sintam liberdade para expressar suas opiniões, sem medo.

Encontramos nas falas dos Entrevistados 3 e 10 que uma qualidade atribuída ao diálogo, que torna singulares as práticas democráticas na escola, seria a “abertura”. Vemos uma relação entre essa fala e o que sugerem Ortega e Del Rey (2002, p. 146), quando afirmam a necessidade de uma cultura do diálogo na escola. Essa abertura deve-se à liberdade de poder se expressar, dar opinião, divergir, defender pontos de vista, enfim, um exercício democrático de participação efetiva nas decisões da escola.

Uma das possibilidades de práticas democráticas, na qual o diálogo aberto tem papel muito importante, é a realização de assembleias escolares. Araújo (2015) e Puig et al. (2000) destacam a necessidade de que aconteça, nestes contextos, o diálogo pelo coletivo da escola. Eles afirmam, portanto, que a assembleia é um espaço para promover esse diálogo aberto. Na mediação de conflitos, outra prática democrática, o diálogo também é condição importante. Como sugere Queiroz (2012), a prática da mediação de conflitos por meio do diálogo possibilita melhorar a comunicação entre as pessoas (p. 426).

No diálogo aberto há liberdade para falar e ser ouvido. Ele é, portanto, um campo de aprendizagem da escuta, tal como sugere Araújo (2015, p. 41). Assim, ele não é apenas um modo de comunicar algo, mas também de tornar possível aprendizagem e transformação. O diálogo aberto é algo particularmente necessário quando dentro de um coletivo, quando as pessoas perderam a capacidade de compreensão mútua (ORTEGA, DEL REY, 2002, p. 153).

O diálogo aberto é uma das singularidades das práticas educativas que participam da construção da convivência democrática na escola. Entretanto, ele é talvez mais fundamental como um alicerce dessa construção, pois é capaz de restaurar a capacidade de compreensão mútua. Tal como sugere Carbajal Padilha (2013, p. 14), a convivência escolar implica “compreender as diferenças, ter apreço pela interdependência e a pluralidade, aprender a enfrentar os conflitos de maneira positiva e continuamente promover o entendimento mútuo e a paz”, e essa construção só é possível “mediante a participação democrática”.

Observamos na escola que para os estudantes é importante este diálogo, em uma das reuniões do grêmio, um dos integrantes destacou que deseja uma representação estudantil com voz mais ativa. Em contrapartida, evidencia algumas dificuldades que partem dos próprios pares, os quais demonstram desinteresse em participar de modo mais efetivo, e apenas reclamam das ações propostas pelos representantes do grêmio ou de sala de aula.

Nas questões 5 e 6 foi solicitado aos entrevistados que respondessem sobre o que mudou na convivência na escola com as práticas democráticas. Da análise do conteúdo, elaboramos a categoria *senso de coletividade*. Isso sugere que as práticas democráticas teriam auxiliado a criar um sentimento de pertencimento e responsabilidade em relação à escola. Esse sentimento teria trazido maior coesão nas ações e decisões relacionadas à escola.

Os entrevistados evidenciaram que surgiu outro modo de participação, que se pauta por um modo de diálogo e escuta. Também apontaram maior liberdade de expressão, o que torna possível uma maior aproximação entre todos. Esse senso de coletividade é construído com base em um sentimento de pertencimento e responsabilidade pela escola. Além disso, esse *senso* também se reflete em uma experiência de acolhida, principalmente entre os entrevistados que estavam atuando há pouco tempo na escola. O Entrevistado 8 destaca o “processo de pertencimento à escola”. Essa ideia encontramos em Fierro Evans (2012), ao apontar esse sentimento como uma característica de uma educação inclusiva. A convivência, para essa autora, envolve construção coletiva e responsabilidade compartilhada, culminando “na aprendizagem, no desenvolvimento das pessoas, na construção de suas identidades, no senso de pertencimento ao seu referencial cultural, assim como à própria instituição” (FIERRO EVANS, 2012, p. 10).

O senso de coletividade se expressa como sentimento e disposição para a ação. O Entrevistado 10 enfatiza que “todos se sentem importantes, com isso, eles colaboram com todos os encaminhamentos, porque também participam daquela construção”. O Entrevistado 12 evidencia as mudanças na convivência na escola com as práticas democráticas, quando afirma que “vamos construindo um coletivo mais sólido”. O Entrevistado 8 declarou: “quando você se sente parte da escola e também a constrói”. Para o grupo de entrevistados, a ideia de construção está latente, pois cada um se sente parte desse todo e que, de alguma maneira, contribui para a construção da convivência na escola. Esse *senso* engloba uma dimensão

social, como Fierro Evans, Carbajal Padilha e Martinez-Parente (2010, p. 12) destacam ao afirmarem que essa vida coletiva implica “estabelecer acordos que regulem a vida em comum”. A construção desse coletivo reflete o modo como as pessoas desejam viver. Segundo Fierro Evans (2008, p. 256), para que a escola seja uma comunidade, cada indivíduo deve prestar serviço à coletividade. Além disso, esse *senso de coletividade* envolveria também uma dimensão política que, tal como afirma Puig (2000, p. 34), implica:

[...] deliberar a respeito dos temas que nos interessam, acordar soluções, normas e projetos de ação, melhorar a compreensão mútua, e finalmente, sentir-nos mais comprometidos com os acordos que se deve adotar. (PUIG, 2000, p. 34).

Quando todos são responsáveis pelas decisões na escola, “essa condição altera o tipo de relacionamento com o outro” (MENA, 2011, p. 2). O Entrevistado 14 expressa que todos se sentem “valorizados”. Além disso, os sujeitos da pesquisa acreditam que houve avanços no modo de conviver na escola. Esse fortalecimento do tecido social possibilita que cada um se sinta parte e responsável pela instituição. Isso foi percebido por Oliveira (2012) em sua pesquisa, ao destacar que a construção de práticas democráticas engloba um senso de responsabilidade coletiva e que, assim, demanda que sujeitos vivenciem papéis nesse processo. Esse fenômeno é mais amplo e também aparece em outras escolas. É preciso promover práticas que propiciem essas vivências. Essa necessidade é destacada por Quevedo (2012, p. 201), ao afirmar que é preciso “criar condições para que uma nova cultura se estabeleça – uma cultura de cooperação, de ação política participativa e de regulação da vida coletiva”. Na Escola da Ponte, em Portugal, as visitas na escola são realizadas pelos alunos, evidenciando uma responsabilidade pela vida coletiva (CANÁRIO, 2004, p. 26).

Na prática das assembleias escolares, tal como sugerido por Araújo (2015), a participação coletiva implica “confiar no poder do grupo como agente de regulação coletiva” (p. 41). Deste modo, “há uma integração do coletivo” (OLIVEIRA, 2012, p. 34). Assim, é possível argumentar que, por meio dessa prática, ocorre um fortalecimento da responsabilidade coletiva.

O Entrevistado 9 evidencia outra qualidade desse senso de coletividade na escola, quando diz que “me acolheram aqui”. A escola deve ser uma “associação de

“pessoas com obrigações e responsabilidades compartilhadas” (FIERRO EVANS, 2008, p. 268). A prática da responsabilidade, segundo Fierro Evans (2008), deve ser um compromisso de “cuidado de um com os outros, e fazer da escola um espaço de hospitalidade e acolhida” (p. 257).

Finalmente, a análise do conteúdo das entrevistas revela que, para os participantes, teria havido uma melhora no modo de convivência na escola a partir da implementação de práticas democráticas. Há a crença de que um novo senso de coletividade modificou o modo de conviver na escola, e podemos destacar em suas falas que “o relacionamento é bom entre alunos e professores” (Entrevistado 3). Também ressaltam que “diminuiu a violência” (Entrevistado 6). O Entrevistado 7 evidencia que a mudança estaria baseada no desejo por “uma escola melhor”. Após essa análise, pode-se perceber que o *senso de coletividade* possibilita fortalecer o tecido social, pois cada um se sente parte da escola e também responsável por ela. A convivência construída é mais respeitosa e acolhedora, criando um clima de pertencimento a essa instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma investigação qualitativa e exploratória pode ser algo muito desafiador, mas também pode ampliar muito o conhecimento sobre algo que nos interessa compreender. Um desafio desta pesquisa foi analisar o conteúdo das entrevistas realizadas com os participantes, procurando interpretar de uma forma consistente suas visões, e para isso recorreremos ao método de Análise de Conteúdo. Outro desafio foi elaborar um referencial teórico capaz de sustentar uma análise profunda da construção da convivência na escola. A pesquisa também nos proporcionou muitas aprendizagens. Uma das principais está relacionada à percepção da possibilidade concreta de transformação e mudança da convivência na escola, mesmo quando isso precisa envolver a superação de resistências, obstáculos e contradições. Uma pesquisa exploratória pode ajudar a colocar em evidência aspectos positivos daquilo que uma escola é capaz de realizar. Isso ocorreu nesta investigação.

A investigação revelou que a implementação de práticas democráticas naquela escola está associada à crença de que houve uma mudança no modo de distribuição do poder. Isso se apresentou, por exemplo, em formas de compartilhamento das decisões, envolvendo o coletivo, o que possibilitou o estabelecimento de relações mais simétricas. Segundo os entrevistados, a participação nas decisões sobre a escola é valorizada e promovida em ações do cotidiano. Nessa perspectiva, a escola se abriu a novas possibilidades de convivência. Ela passou a sustentar uma educação para os alunos desenvolverem maior liberdade, autonomia, representatividade e senso de participação. Surgiram condições para a construção de relações horizontais descentralizadas. E nessa proposta de educação democrática surgem relações de convivência baseadas em novas práticas educativas.

A análise do conteúdo das entrevistas permitiu identificar a existência das seguintes práticas democráticas naquela escola: assembleias, agrupamentos de alunos de idades diferentes, mediação de conflitos, grêmios estudantis e conselho de classe com alunos. Além disso, a análise revelou que essas práticas contêm certas singularidades que sustentam a construção da convivência naquela escola, tais como o modo de legitimar as decisões no coletivo e de estabelecer o diálogo e um senso de coletividade.

Uma das singularidades reside no modo como as decisões são legitimadas pelo coletivo da escola. Observamos que há um processo de compartilhamento do poder decisório, que lhe confere autoridade. Tal como afirma Sennett (2001, p. 30-33), a “autoridade, no sentido mais geral, é uma tentativa de interpretar as condições de poder e de dar sentido às condições de controle e influência”. Assim como destaca Simon (2008, p. 52), a autoridade não pode ser “confundida com o poder, que é sinônimo político de força; nem pode ser confundida com autoritarismo, que representa um indivíduo ou um sistema repressivo”. A autoridade, segundo essa autora, “está ligada à noção de legitimidade, que está na percepção de diferenças de forças” (SIMON, 2008, p. 52). Esse entendimento está refletido no tecido de relações da escola que investigamos. Ali, o modo de legitimar as decisões, coletivamente e com base em compartilhamento do poder, resultou em um diferencial na construção da convivência.

Outro aspecto importante ao processo de legitimação das decisões naquela escola refere-se à representatividade. A análise do conteúdo das entrevistas revelou a crença de que a participação nos momentos decisórios possibilitaria outra qualidade nas relações na escola. Para isso, foi essencial o fortalecimento da representatividade, a fim de que as decisões envolvessem a contribuição dos vários segmentos da escola, ao invés de serem pensadas e estabelecidas verticalmente por um grupo de liderança apenas. Essa condição alterou o modo como essas pessoas vivem juntas. Pensar e tomar decisões sobre a escola de um modo coletivo é uma prática que envolve também compartilhar desejos. O fortalecimento da representatividade pôde ser percebido principalmente no protagonismo dos alunos, na participação no grêmio estudantil e no conselho de classe. Isso tornou possível o exercício da participação deles em processos decisórios e o aprender a decidir. Finalmente, outro aspecto importante ao processo de legitimação das decisões naquela instituição refere-se a efetivar as propostas elaboradas coletivamente, colocando em prática o que foi discutido e decidido.

Outra singularidade das práticas educativas democráticas que diferenciam a construção da convivência naquela escola reside no modo de diálogo, aqui interpretado como *diálogo aberto*, que nela é praticado. Isso se refere a dar voz a todos que desejam ser ouvidos, valorizar suas contribuições, acolher as diferentes opiniões, reconhecer a importância da liberdade e da oportunidade de expressão dos alunos e dos demais segmentos da escola nos processos decisórios. Segundo

os entrevistados, essa abertura deve-se à liberdade de poder se expressar, dar opinião, divergir, defender pontos de vista, enfim, à possibilidade de exercer democraticamente a participação nas decisões da escola. Outra qualidade seria também a aprendizagem da escuta nesses momentos decisórios. Percebemos uma capacidade restauradora desse diálogo, que devido à qualidade da abertura possibilita diferentes vias de acesso para a compreensão mútua. Ou seja, há fala e escuta, sugestão e acolhimento. O diálogo também promove um clima de interesse em conhecer o outro e, assim, um modo de conviver na escola que propicia estabelecer conexão entre as pessoas.

O senso de coletividade é outra singularidade das práticas educativas que participam da construção da convivência naquela escola. Isso se refere a um sentimento de pertencimento e responsabilidade em relação à instituição, capaz de trazer maior coesão ao tecido social. Tal como nos lembra Fierro Evans (2008, p. 268), a escola deve ser uma “associação de pessoas com obrigações e responsabilidades compartilhadas”. Observamos, entre os entrevistados, a percepção de que esse senso modificou o modo de conviver na escola. Quando todos são responsáveis pelas decisões, o relacionamento com o outro é alterado (MENA, 2011, p. 2). A implementação das práticas democráticas teria fortalecido o tecido social. Apesar dos problemas presentes na escola, esse senso de pertencimento fez avançar a convivência, que passou a ser mais respeitosa e acolhedora.

Respondendo ao objetivo geral desta investigação, podemos considerar que, para os entrevistados, as singularidades presentes dentro das práticas educativas democráticas realizadas naquela escola englobam, por exemplo, o envolvimento do coletivo nas ações da escola e que, para isso, é preciso compartilhar necessidades e também desejos que sustentem o modo como aquelas pessoas desejam viver juntas. Essas práticas também promovem o exercício do diálogo, da escuta, da compreensão mútua, de acordar soluções no coletivo e da participação. Tais aspectos possibilitam a construção de um modo de conviver mais democrático. É preciso promover condições para a reflexão sobre o entendimento de democracia, e assim, educar para uma crítica democrática.

A instituição investigada nos mostrou que a construção da convivência em uma escola, mesmo sob dificuldades, pode avançar quando há compartilhamento de um projeto comum. Assim, como bem destacaram os entrevistados, melhorar algo

dentro de uma escola é uma construção. Não é algo pronto, fácil, nem existe “receita”. Eles também nos mostraram ser insuficiente somente desejar a mudança. É preciso decidir juntos sobre o que fazer, e agir efetivamente. Também é necessário avaliar e refletir coletivamente, e continuar olhando adiante, sonhando e trabalhando juntos. Esse processo envolve superar contradições a todo o momento em situações do cotidiano. Foi possível observar que a instituição está em processo de democratização, trilhando um caminho para tornar a escola algo que aquele coletivo necessita e deseja.

Também aprendemos com a escola que essa implementação engloba crenças e tentativas de mudança que precisam ser sustentadas por um coletivo, e que se trata de um processo sujeito a erros e acertos e que requer coragem de buscar outras possibilidades. É preciso destacar que naquela escola também são promovidas experiências de aprendizagem, para os alunos, que envolvam participação, representatividade, tomada de decisão, diálogo e escuta. Acreditamos que essas experiências de formação democrática são fundamentais para a promoção do protagonismo e da autonomia dos alunos em situações concretas do cotidiano escolar e da vida. Elas contribuem para a formação de um sujeito mais ativo no processo de aprender a conviver democraticamente na escola e na sociedade.

Esta pesquisa nos proporcionou uma reflexão sobre a importância de uma mudança da equação de distribuição de poder, do envolvimento do coletivo nos processos decisórios, de um modo de diálogo mais aberto, do fortalecimento da representatividade e do senso de coletividade, além de outros elementos singulares que fazem a diferença quando encontrados dentro das práticas educativas de construção da convivência na escola. Esse modo de tecer as relações, baseado no compartilhamento de valores democráticos, promove o surgimento de uma escola sustentada em outro projeto de convivência, em responsabilidades e desejos compartilhados, tornando-se um espaço de possibilidades e de transformação.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Carmenísia Jacobina. **Produto I**: Documento técnico contendo estudo analítico sobre o panorama nacional de efetivação da gestão democrática na Educação Básica no Brasil. Distrito Federal: CNE/UNESCO, 2014. 91 p.
- AMARAL, Daniela Patti (Org.). **Gestão escolar pública**: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- APPLE, Michael. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARAÚJO, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Assembleia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Autogestão na sala de aula**: as assembleias escolares. São Paulo: Summus, 2015.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 31, p. 115–131, jul./ dez. 2008.
- ARROYO, Miguel G. Educação e Exclusão de Cidadania. In: BUFFA, Ester. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão? 6. ed., São Paulo, Cortez, 1996.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BALAWAJDER, Krystyna. Styles of behaviour in interpersonal conflict concept and research tool (Conflict behaviour questionnaire). **Polish Psychological Bulletin**, Warsaw, v. 43, n. 4, p. 233-243, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de Sociologia do Conhecimento. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BICKMORE, Kathy. Student conflict resolution, power “sharing” in schools, and citizenship education. **Curriculum Inquiry**, Malden, v. 31, n. 2, p. 137-162, 2001.

BOFF, Leonardo. **Ética e moral: a busca dos fundamentos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1991.

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. **Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano**. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2012.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Lei 13.005/2014. Brasília, DF: INEP, 2014.

CANÁRIO, Rui. Uma inovação *apesar* das reformas. In: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Orgs). **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004. p. 22-29.

CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Orgs). **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Reinventar a escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARBAJAL PADILHA, Patricia. Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 6, n. 2, p. 13-35, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11–28, jan./mar. 2007.

COHEN, Richard. **Students resolving conflict: peer mediation in schools**. Tucson: Goodyear Books. 1995.

CÓRDOBA, Francisco, DEL REY, Rosario, ORTEGA-RUIZ, Rosario. Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual. **Confluencia**, Bogotá, v. 2, n. 2, p. 201-221, 2014.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Governo Brasil, 1991.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE LA TAILLE, Yves de. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Reflexão & Crítica**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 9-17, 2006.

DE LA TAILLE, Yves de. Moral e ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. especial, p. 105-114, 2010.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010.

DÍAZ-AGUADO, María José. Por uma cultura de La convivencia democrática. *Interuniversitaria de formación Del profesorado*, Zaragoza, n. 44, p. 55-78, 2002.

EISENBERG, Nancy, MILLER, Paul. The relation of empathy to prosocial and related behaviors. **Psychological Bulletin**, Tempe, v. 101, n. 1, p. 91-119, 1987.

EISNER, Elliot W. **The enlightened eye**: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York: Macmillan, 1991.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ENYNG, Ana Maria et al. Diversidade e padronização na políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 773-800, out./dez. 2013.

ESTÊVÃO. Carlos Vilar. Educação, conflito e convivência democrática. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out./dez. 2008.

FIERRO EVANS, Maria Cecília *et al.* *Conversando sobre la convivencia en la escuela*: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 6, n. 2, p. 103-124, 2013.

FIERRO EVANS, Maria Cecília, MENA, Isidora (Coords.). **Construir responsabilidad en la convivencia escolar**: experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile. Santiago: UNESCO, 2008.

FIERRO EVANS, Maria Cecília. Comunidad educativa, un proceso de formación para la responsabilidad. In: FIERRO EVANS, Maria Cecília, MENA, Isidora (Coords.). **Construir responsabilidad en la convivencia escolar**: experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile. Santiago: UNESCO, 2008.

FIERRO EVANS, Maria Cecilia. Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. **Sinéctica**, Jalisco, n. 40, p. 1-18, enero/junio, 2012.

FIERRO EVANS, Maria Cecilia; CARBAJAL , Patricia e MARÍNEZ-PARENTE, Regina. **Ojos que si vem**. Casos para reflexionar sobre la convivencia em la escuela. México: SM, 2010.

FIERRO EVANS, Maria Cecilia; FORTOUL OLLIVIER, Bertha (Coord.). **Experiencias para fortalecer la convivencia en la escuela**. León: Universidad Iberoamericana León, 2015.

FIERRO EVANS, Maria Cecilia; TAPIA, Guillermo. Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. In: FÚRLAN, Alfredo; SCHWARTZ, Terry Carol Spitzer (Org.). **Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011**. México: ANUIES, 2013, p. 73-131.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica de cada escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREIRE . Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE .Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, Joe (org.). **Convivência na escola**: diferentes olhares de pesquisa. Curitiba: UTP, 2014.

GARCIA, Joe. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./ dez. 2009.

GAUSTAD, Joan. Building support for multiage education. **Eric Digest**, Champaign, n. 114, p. 1-6, jun. 1997.

HALÇARTEGARAY, María Alicia. **Construcción de problemas de convivencia escolar por parte de profesores de enseñanza básica y media**. 217 f. Tesis (Doctorado em Psicologia) – Faculdade de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2006.

HIRMAS, Carolina; CARRANZA, Glória. **Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela**. En III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos. San José: OREALC, 2008.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, Xesús R. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KATZ, Lilian. The benefits of the mix age grouping. **Eric Digest**, Champaign, p. 1-6, may. 1995.

KINSEY, SUSAN. Multiage grouping and academic achievement. **Eric Digest**, Champaign, p.1-6, jan. 2001.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.

MEDEIROS, Viviane Cristina. A convivência na Educação Infantil: a interação entre crianças de faixas etárias diferentes. In: GARCIA, Joe. **Convivência na escola: diferentes olhares de pesquisa**. Curitiba: UTP, 2014. p. 37-51.

MEIRIEU, Philippe. **La opción de educar y la responsabilidad pedagógica**. In: CONFERÊNCIA DE PHILIPPE MEIRIEU, 2013, Buenos Aires. Disponível: <http://www.educ.ar//recursos/ver?id=121626>. Acesso em: 30/05/2016.

MENA, Isidora. Gestión de la innovación en la convivencia escolar y formación valoral. In: FIERRO EVANS, Maria Cecília, MENA, Isidora (Coord.). **Construir respons-habilidade en la convivencia escolar: experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile**. Santiago: Unesco, 2008.

MENA, Isidora. **La expresión, fundamental en la convivencia democrática**. Santiago, 2011. Entrevista concedida a Gustavo Abarca disponível em https://fhs-fceprim2011.wikispaces.com/file/view/CONVIVENCIA%20DEMOCRATICA_entrevista_a_mena.pdf/207639712/CONVIVENCIA%20DEMOCRATICA_entrevista_mena.pdf

MENA, Maria Isidora; RAMÍREZ, Maria Teresa. Contra la violencia, la formación de la convivencia. **Revista Docencia**, Santiago, n. 19, p. 43-50, mai. 2003.

MOGILKA, Maurício. **O que é educação democrática?** Contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: UFPR, 2003.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo**. Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação. 19. ed. São Paulo: IBRASA, 1980.

OLIVEIRA, Marina Rodrigues de. **Autonomia e criatividade em escolas democráticas**: outras palavras, outros olhares. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

ORTEGA-RUIZ, Rosário; DEL REY, Rosário. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

PACHECO, José. Fazer a Ponte. In: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (org.). **Escola da Ponte**: defender a escola pública. Porto: Profedições, 2004. p. 65-84.

PACHECO, José. **Pacheco é a mente por trás da escola portuguesa sem diretor, sem salas de aula e sem divisão por série ou turmas**. São Paulo, 2016. Entrevista concedida a Ana Lúcia Bomfim. Disponível em <http://linguaportuguesa.uol.com.br/entrevistamos-jose-pacheco-articulador-da-escola-da-ponte/>

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Newbury Park: Sage, 1990.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. SP: Summus, 1994.

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, 2006.

PUIG, Josep M. et al. **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, Josep Maria. ¿Cómo hacer escuelas democráticas? **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 55-69, jul./dez. 2000.

QUEIRÓZ, Cristina Maria de Sousa. **A Mediação Entre Pares**. Uma estratégia para a prevenção e resolução de conflitos: Estudo de caso numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras. 544 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Granada, Granada, 2012.

QUEVEDO, Thelmelisa Lencione. **Escola Projeto Âncora**: gestação, nascimento e desenvolvimento. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2014.

ROGERS, Carl Ranson. **Liberdade para aprender**. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, Carl Ranson. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983.

ROSSETTO, Maria Célia. **A construção da autonomia na sala de aula: na perspectiva do professor**. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

SENNETT, R. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA NETO. Claudio Marques da. **(In) disciplina e violência no espaço escolar: Aprendizagem e participação como fundamentos da ordem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2011.

SIMON, Ingrid. **Indisciplina escolar e autoridade docente**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

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

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25. n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática de regras e assembleias na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

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

WREGGE, Mariana Guimarães. **Escolas democráticas: um olhar construtivista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TÍTULO	TESE	DISSERT.	ANO
SILVA, Rosangela Maria da. A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática: um estudo de caso. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências em Educação. UFSC, Florianópolis, 2005.		X	2005
KLEIN, Ana Maria. Escola e Democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do Ensino Médio. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2006.		X	2006
OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. Trabalho coletivo em educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, 2006.			2006
Cardoso Neto, Odorico Ferreira. O sentido da democracia e da autonomia: a reinvenção da educação e da escola. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2006.	X		2006
HAMED, Marcel Lucef. A escola em seu duplo – a aquisição das ferramentas do teatro pela educação para a construção de uma escola democrática. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – USP, São Paulo, 2007.		X	2007
MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências. 201 f. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2009.	X		2009
PAIER, Simone de Castro. Da quebra das paredes à construção de uma nova escola. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009.		X	2009
PAIXÃO, Gleice Aline Miranda da. Escola democrática: a participação de alunos na gestão financeira da escola. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) f.. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.		X	2012
WREGGE, Mariana Guimarães. Escolas Democráticas: um olhar construtivista. 418 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.		X	2012
OLIVEIRA, Marina Rodrigues de. Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.		X	2012
QUEVEDO, Thelmelisa Lencione. Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2014. Comunidades de aprendizagem		X	2014
CAMPOS, Nathália de Freitas. A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações. 151 f. Dissertação (Mestrado em Processos de desenvolvimento humano e saúde) –		X	2014

Instituto de Psicologia, UNB, Brasília, 2014.			
TRINDADE, Christiane Couteux. Ética e educação em John Dewey: o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2014.	X		2014

APÊNDICE 2

1 – Por que foram implantadas práticas educativas democráticas em sua escola?

2 – O que foi necessário para a implantação de práticas educativas democráticas em sua escola?

3 – Quais as práticas educativas democráticas realizadas em sua escola?

4 – O que torna singular essas práticas educativas democráticas realizadas em sua escola?

5 - Como essas práticas democráticas modificaram a convivência em sua escola?

6 – Qual a influência das práticas educativas democráticas realizadas nessa escola na convivência?

APÊNDICE 3

Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U. nº 128, de 8 de julho de 1997, Seção 1, página 14295

DECLARAÇÃO DE INFRA-ESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA MESMA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Declaro, conforme a Resolução CNS 466/2012 a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada, “A construção da convivência democrática no Ensino Fundamental”, sob a responsabilidade da pesquisadora Viviane Cristina Medeiros, que a área da Escola _____, conta com toda a infra-estrutura necessária para a realização e que a pesquisadora acima citada está autorizada a utilizá-la, tão logo o projeto seja aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

De acordo e ciente,

Curitiba, ____ de _____ de 2016.

Responsável pela área (nome completo, assinatura e CPF) e Carimbo da Instituição onde será realizada a pesquisa

APÊNDICE 4

Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U. nº 128, de 8 de julho de 1997, Seção 1, página 14295

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Viviane Cristina Medeiros, e o Prof. Dr. Joe Garcia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, estamos convidando você a participar de um estudo intitulado: “A construção da convivência democrática no Ensino Fundamental”. Este estudo é importante para que se possa compreender sobre quais as práticas envolvidas na construção da convivência democrática, entendendo quais as suas singularidades, bem como o aprofundamento teórico sobre a convivência democrática.

a) O objetivo desta pesquisa é identificar as singularidades das práticas educativas que participam da construção da convivência democrática, no contexto do Ensino Fundamental.

b) Caso você concorde em participar desta pesquisa, será necessário conceder uma entrevista à pesquisadora, Viviane Cristina Medeiros. Essa entrevista será agendada com antecedência, para melhor organização e respeitando a agenda de trabalho e estudo de todos os participantes. Ela ocorrerá na sala da Direção Escolar ou na impossibilidade desta, na Sala da Coordenação Pedagógica, locais devidamente apropriados e reservados, da escola Municipal _____, e levará aproximadamente 30 minutos.

c) Os benefícios esperados com essa pesquisa se referem à produção de conhecimento sobre a construção da convivência democrática na escola, a constituição das práticas educativas na escola atual e as suas singularidades. Embora os participantes não recebam benefícios diretos com os resultados desta pesquisa, poderão contribuir para o avanço científico.

d) A pesquisadora Viviane Cristina Medeiros, responsável por este estudo, poderá ser localizada na Ceebja Dr. Mario Faraco, Rua: Monteiro Tourinho, 1506, telefone de contato (3257-1819) no horário da tarde, e-mail vimedeiros29@hotmail.com para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

e) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

f) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, no entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito

sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

g) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

h) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 238 Sala 328 Bloco C. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu receberei uma via assinada e datada deste documento. Tendo compreendido os termos acima, eu concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Curitiba ____ de _____ de 2016.

[Nome e Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal]

[Nome e Assinatura do Pesquisador]

APÊNDICE 5

Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U. nº 128, de 8 de julho de 1997, Seção 1, página 14295

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A construção da convivência democrática no Ensino Fundamental

Pesquisadores Responsáveis: Prof. Dr. Joe Garcia, Viviane Cristina Medeiros.

Local da Pesquisa:

O que significa assentimento?

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de identificar as práticas que diferenciam a construção da convivência democrática, no contexto do Ensino Fundamental. Os benefícios esperados com essa pesquisa se referem à produção de conhecimento sobre a construção da convivência democrática na escola, a constituição das práticas educativas na escola atual e as suas singularidades. Embora os participantes não recebam benefícios diretos com os resultados desta pesquisa, poderão contribuir para o avanço científico. O estudo será desenvolvido na Escola _____, em horário de aula (manhã e tarde). Serão utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados: um roteiro de entrevista e as observações. Os dados coletados serão armazenados nos computadores pessoais dos pesquisadores responsáveis. Tais materiais, bem como o presente documento serão guardados durante cinco anos podendo ser revistos e reutilizados com o passar dos anos. Os pesquisadores serão os responsáveis pela guarda dos dados. É importante destacar que ao aceitar participar da presente pesquisa será assegurado ao participante total sigilo e anonimato além do direito de retirar o consentimento a qualquer momento sem que haja qualquer prejuízo da continuidade do acompanhamento/ tratamento usual.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será necessário assinar este termo, bem como participar de uma entrevista. A sua participação é voluntária, sem nenhum benefício financeiro. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo.

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisadores: Dr. Joe Garcia – (41 – 99975-8001, w.joegarcia@yahoo.com) e Viviane Cristina Medeiros (41-99820-3636, vimedeiros29@hotmail.com).

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 238 Sala 328 Bloco C. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Curitiba, ____ de _____ de 2016.

[Nome e Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Nome e Assinatura do Pesquisador]