

DA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DA EMEF AMORIM LIMA¹

PALAVRAS-CHAVE: Democratização escolar. Educação democrática. Educação e democracia. Escolas democráticas. Experiências escolares democráticas.

*Júlio Groppa Aquino**

*Rosely Sayão***

RESUMO: O presente texto versa sobre os limites e as possibilidades concretas de uma educação que se pretenda democrática. Para tanto, tematiza inicialmente a necessária diferenciação entre os âmbitos político e social do ideário democrático, para, em seguida, propor a discussão das exigências do processo de democratização escolar, o que pressupõe patamares distintos e complementares. Posteriormente, apresenta um exemplo concreto de uma escola democrática: a Escola da Ponte, em Portugal, para, enfim, debruçar-se sobre uma experiência de reordenação, com ênfase nitidamente democratizante, de uma escola pública municipal de São Paulo.

*Doutor e mestre em Psicologia Escolar. Docente na graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação – USP; Pós-doutorado em Educação em Valores – Universidade de Barcelona [Espanha]; Colunista da revista *Nova Escola*; É autor, dentre outros, de *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas* (Moderna, 2003) e co-autor de *Em defesa da escola* (Papirus, 2004). groppaq@usp.br

**Psicóloga, colunista da *Folha de São Paulo*; coordenadora – ‘Projeto Amorim Lima’; e autora, dentre outros, de *Como educar meu filho?* (Publifolha, 2003) e co-autora de *Em defesa da escola* (Papirus, 2004). roselys@uol.com.br

¹Trata-se, aqui, de um texto redigido a quatro mãos. Os dois primeiros subcapítulos são de responsabilidade de Júlio Groppa Aquino, e os dois últimos, de Rosely Sayão.

Recebido em: 29 out. 2004
Aprovado em: 12 nov. 2004

Da democracia política à democracia social

Temos testemunhado, nas últimas décadas, um intenso movimento de realinhamento interno das instituições sociais brasileiras, antes atreladas a modelos mais ou menos estáveis de funcionamento. Pode-se afirmar que se trata de um desdobramento da lenta e gradual democratização das instituições políticas do país, consolidada na década de 80.

Se, por um lado, passamos a habitar um mundo estruturado de modo menos uniforme e opressivo, por outro, tais transformações parecem ter propiciado o surgimento e propagação de uma espécie de extensiva ‘crise de valores’, que seria responsável pela instabilidade dos papéis e funções nucleares dos protagonistas das diferentes instituições sociais. Parece decorrer uma sensação acentuada de exasperação derivada da precariedade ou, no limite, da ausência de modelos identificatórios sólidos, os quais confeririam certa durabilidade ao mundo social.

Grande parte das vezes, o que parece despontar mediante a volatilidade do atual quadro societário é uma demanda afitiva de resignificação dos modos de ser e conviver dos protagonistas das múltiplas instituições que constituem a vida coletiva (família, escola, trabalho, religião, lazer etc.). Tais inflexões apontam invariavelmente para a dimensão ética da convivência civil, uma vez que entram em questão determinados procedimentos e atitudes, assim como os princípios a eles subjacentes. O que está em xeque são precisamente as fronteiras de nossas ações cotidianas, ou, em outros termos, o que (não) deve/pode ser levado a cabo pelos agentes de determinada prática social.

Desta feita, as rápidas transformações do mundo contemporâneo, somadas à multiplicidade de modelos de existência disponíveis (principalmente nos grandes centros urbanos ou na mídia), findaram por naturalizar uma espécie de ambiência civil heterogênea e ambígua, marcada pela sensação aguda de oscilação constante ou, no limite, ‘desregulamentação’, na acepção de Bauman (1998). E talvez o caso da educação seja o melhor exemplo disso.

Tanto nos lares quanto nas escolas brasileiras, evocar a idéia de crise de valores tornou-se rotina entre pais e professores. Em maior ou menor grau, cada qual passou a se defrontar com um descompasso entre o mundo imaginado e os contratempos da vida compartilhada com as crianças e os jovens. A noção de crise de valores na educação parece espelhar, assim, o exato momento em que os mais velhos perdem de vista os referenciais basais que os guiaram até então, principalmente no que diz respeito à concepção e manejo da idéia de autoridade do educador. Tal estado de coisas costuma redundar, a nosso ver, em alguns efeitos insidiosos:

- a) uma difusa e incauta melancolia dos supostos ‘bons tempos’ que não voltam mais;
- b) um nítido desassossego quanto ao mundo que abrigará nossos filhos e alunos, carreando um esgarçamento sutil de nossa visão do futuro;
- c) e, por fim, um misto de estranheza e desconforto em relação aos mais novos, ao mesmo tempo parceiros e alvos de nossas ações.

Contudo, é preciso asseverar que um momento de crise não congrega um significado necessariamente negativo; ao contrário, trata-se de uma ocasião de transição de modelos sociais/institucionais, configurando uma oportunidade ímpar de reconstrução de nossas vidas, tanto na esfera pública quanto na dimensão privada.

É certo, pois, que temos protagonizado uma nítida efervescência civilizatória – o que não significa progresso, mas, sem dúvida, uma maior complexidade das relações sociais. Tal efervescência parece evidenciar-se com mais força nas transformações dos hábitos e condutas das crianças e jovens, interpretadas amiúde como malogro educativo. Mais correto então seria reco-

nhecer que os novos tempos democráticos trazem em seu bojo a marca de um paradoxo educativo. Vejamos como isso se dá.

A tomar pelo testemunho dos próprios profissionais da educação, a escola contemporânea estaria, por um lado, fortemente incumbida de atribuições múltiplas e crescentes, no que se refere à preparação para o exercício da cidadania num mundo em decretada complexidade; por outro, ela se estaria despotencializando mais e mais, uma vez que seus agentes se encontrariam emaranhados em uma flagrante falta de reconhecimento e validação pelos outros protagonistas que compõem o cenário escolar, mormente o próprio alunado. E a prova cabal de tal estado de coisas residiria nos atos de indisciplina, desrespeito, descaso, revanchismo e agressão que grassariam no cotidiano escolar, muito aquém dos desejáveis embates intelectuais/culturais que deveriam habitar as salas de aula.

Nunca antes tão expandido e, no mesmo golpe, nunca antes tão vulnerável, o trabalho escolar atual parece ser mesmo uma mostra da perene processualidade democrática. Tomemos, por exemplo, a questão da democratização escolar em sua história recente.

Mesmo que ainda distantes da observância da escolarização como uma prerrogativa extensiva a todas as crianças brasileiras, conquistas significativas vêm sendo aferidas pouco a pouco – ainda que numa velocidade aquém daquela necessária. Isso porque não se democratizam as relações escolares por meio de decretos, leis ou normas, dado seu caráter mais complexo, artesanal e paulatino do que aquele atestado na esfera política. Eis aqui um primeiro complicador da idéia de democracia na esfera escolar.

A democracia como procedimento de organização das instituições políticas está ancorada em dois princípios básicos: o da maioria e o da representatividade, ambos atrelados ao primado da igualdade dos cidadãos. Na esfera política, portanto, a vontade da maioria simples é soberana. Em contrapartida, instituições sociais democráticas não podem pautar-se na premissa da igualdade direta, e sim na da equidade, já que os lugares sociais dos seus protagonistas

serão inevitavelmente distintos e, portanto, assimétricos. Disso decorre que, no plano social, o desafio fundamental do projeto democrático passa a converter-se em maioria absoluta aquilo que, no plano político, se garante tão-somente com a maioria simples. Por essa razão, democratizar os espaços sociais não significa nivelar os diferentes lugares de seus protagonistas, suplantando a diversidade social/humana que lhe é constitutiva; ao contrário, é por meio da diferença de seus protagonistas, compartilhada e mutuamente respeitada, que se pode assegurar a possibilidade de uma vida coletiva democrática.

Se partirmos do pressuposto de que a democracia, como governo da maioria, não se resume a um procedimento do mundo político, mas implica um valor norteador da convivência civil, teremos que toda prática social que se queira democrática terá de conjugar ininterruptamente dois valores basais: a justiça (por meio do reconhecimento de nossa igualdade como cidadãos) e o respeito (por meio do reconhecimento de nossa diferença como sujeitos civis).

Eis aqui o nó górdio da atualidade escolar brasileira.

A árdua democratização escolar brasileira

Passadas mais de três décadas do início do processo de democratização do acesso às escolas, é certo que ainda não conseguimos atender a todas as exigências da democratização nesse âmbito social, relativas não apenas à oferta maciça de vagas a todas as crianças em idade escolar e às condições eficazes e acolhedoras para que lá permaneçam pelos anos previstos constitucionalmente, mas também, e principalmente, a uma maior qualificação dos serviços prestados, o que resultaria numa apropriação mais significativa e conseqüente das ações escolares por parte do alunado.

Se é verdade que, grande parte das vezes, faltam crédito e solidez ao que os protagonistas escolares vivenciam nas salas de aula, é verdade também que

a superação desse embaraço institucional remete a alternativas de organização do cotidiano da escola que ensejem a presença incontestada e a participação ativa dos alunos na vida escolar e, em particular, um teor mais inclusivo e responsável das ações carreadas pelos profissionais, o que requer uma mentalidade profissional e ao mesmo tempo civil, explicitamente comprometida com o modo de vida democrático, orientando suas ações cotidianas para a defesa intransigente dos princípios que lhe são requisitos. Isso porque,

[...] se as escolas de uma sociedade democrática não existem e não trabalham para defender e ampliar a democracia, são socialmente inúteis ou perigosas. Na melhor das hipóteses, educarão pessoas que vão viver sua vida e ganhar seu pão indiferentes às obrigações da cidadania, em particular, e do modo de vida democrático em geral [...] Mas é muito provável que eduquem as pessoas para serem inimigas da democracia [...] (MURSELL [apud APPLE; BEANE, 1997, p. 40]).

Seja como procedimento (político), seja como valor (social), a democracia exige exercício concreto dos princípios que a sustentam (RIBEIRO, 2001). Eis aqui, a nosso ver, o papel fundador das escolas democráticas, posto que só se pratica democracia ensinando-a; e só se ensina democracia praticando-a. Daí que,

[...] se uma das funções da instituição educacional é educar os indivíduos e formar futuros adultos que devem comportar-se de maneira responsável, autônoma e democrática, é lógico que na escola articulem-se mecanismos e estruturas que tornem isso possível [...] (RODRIGUEZ, 2002, p.11).

Isso significa que, do ponto de vista concreto, a experiência democrática nas escolas desdobra-se numa série de dispositivos de ordenação do cotidiano

escolar, dispostos segundo âmbitos distintos e complementares, como sugeridos por Sacristán (1999), a saber:

- a) o âmbito formal: a observância estrita dos direitos legais de acesso, permanência e aprendizagem escolares;
- b) o âmbito curricular: a oferta de atividades e conteúdos sólidos, contextualizados e críticos em relação à vida presente e suas mazelas;
- c) o âmbito organizativo: a gestão coletiva e a participação eqüitativa dos diferentes segmentos nos órgãos deliberativos, bem como o emprego de mecanismos ordenadores das salas de aula (com destaque para as assembléias de classe);
- d) o âmbito interinstitucional: relações atuantes e significativas com as famílias e comunidade em geral, transformando assim as escolas em epicentros da vida comunitária;
- e) o âmbito intra-institucional: relações interpessoais justas, respeitosas e solidárias entre os pares escolares.

Os cinco âmbitos da democratização escolar dispostos acima têm como pressuposto comum a premissa da participação vigorosa de todos os envolvidos nas ações e decisões levadas a cabo. Tal premissa remete ao fato de que viver democraticamente não significa apenas usufruir os direitos fundamentais, mas também que todas as pessoas têm deveres intransferíveis na definição dos rumos da vida em comum. Trata-se da noção da cidadania ativa, o que se aplica *ipsis litteris* ao cotidiano escolar.

Não obstante, é preciso atentar para o fato de que não se pode justapor automaticamente a noção de democracia afeita ao plano político àquela fac-

tível ao plano escolar, pois neste há especificidades que devem ser garantidas a todo custo, sob pena de gerar distorções dos usos e costumes escolares. Um bom exemplo é a construção do projeto político-pedagógico, tomada como experiência magna da autonomia escolar. Suponhamos que, em determinada escola, a maioria dos ‘votantes’ decidisse que o tema da reprodução humana – dado seu papel supostamente polêmico e fomentador de discórdia, segundo os diferentes pontos de vista religiosos – não deveria mais constar dos conteúdos oferecidos pela disciplina de Biologia. Tal hipótese ensejaria algumas questões. Poderiam eles contrariar uma normativa legal, suprimindo ou enxertando determinados conteúdos e/ou atividades da grade curricular? Teriam os alunos, famílias e profissionais condições paritárias de elegê-los? Se sim, o peso da palavra destes últimos seria idêntico ao dos outros?

Trocando em miúdos, qual seria o raio de autonomia ideal dos diferentes segmentos sociais envolvidos nas múltiplas deliberações e encaminhamentos de determinado contexto escolar? Mais ainda, quais as fronteiras da ação dos diferentes protagonistas escolares, posto que crivados por uma assimetria de base? O teórico espanhol Josep Maria Rovira Puig (2000, p. 22-23) apresenta um lúcido posicionamento sobre a questão:

Não é possível, nem seria bom, confundir a realidade de uma sociedade democrática com a de uma escola democrática. Os critérios e as normas que regulam a organização de uma sociedade não podem imitar-se mimeticamente numa escola. [...] Em uma escola, o alunado e o professorado não têm as mesmas responsabilidades e nem estão em igualdade de condições quanto a conhecimentos e experiência.

É fato, pois, que democratizar as relações escolares implica uma tomada de consciência que atente para o risco do emprego indiscriminado da idéia de democracia como convívio participativo entre pessoas iguais e livres

para escolher o que bem entenderem. Definitivamente não o somos. Talvez o teórico brasileiro mais atento a esse tipo de equívoco tenha sido José Mário Pires Azanha (1995; 1987). Segundo ele, tratar-se-ia de um ‘faz-de-conta pedagógico’ supor a democracia escolar como vivência do arbítrio individual de seus protagonistas. Para tanto, propõe um discernimento entre duas possíveis apropriações da noção de democracia escolar: 1) como extensão de oportunidades a todos (por meio do acesso à produção cultural e aos códigos dominantes do mundo adulto) e 2) como expressão da liberdade do educando (por meio do exercício da autonomia infantil/juvenil, resistente, por sua vez, à coerção do mundo adulto).

Claro está que sua opção é pela primeira vertente, já que, para ele, não se trata de reproduzir o ideário político no âmbito da escola, tampouco de imaginar uma sociedade democrática como agrupamento de homens supostamente livres que seriam formados por escolas democráticas. O inverso absoluto das precauções de Azanha pode ser atestado na experiência das escolas ditas progressistas ou mesmo libertárias, cuja expressão máxima é Summerhill (SINGER, 1997). Em tais escolas, a formação de indivíduos livres, autônomos e emancipados aparece como alvo primeiro e único da ação escolar. A idéia genérica de liberdade é levada às últimas conseqüências, chegando-se ao limite da emancipação infantil do mundo adulto. Os alunos devem organizar seu tempo e associar-se de acordo com os próprios interesses, para se livrarem da coação adulta, posto que a relação professor-aluno carregaria poderes assimétricos.

A nosso ver, trata-se aqui de um equívoco ético-político de monta, pois dele resultam efeitos demasiado individualizantes e inconseqüentes em relação ao patrimônio do conhecimento humano. Além do próprio Azanha, os filósofos Hannah Arendt (1992) e Bertrand Russell (2002) corroboram tal posicionamento. Este último apresenta dois argumentos cabais: a perigosa oposição a toda autoridade intelectual e, por extensão, a adesão imediata a

idéias pouco convencionais, e a tirania brutal das crianças quando privadas da intervenção adulta.

É possível inferir que, em nome de um ideário tido genericamente como ‘renovador’ ou mesmo ‘libertador’, alguns educadores têm devotado demasiada atenção à não-interferência no mundo infantil e, paradoxalmente, pouca importância ao desfrute da companhia das crianças. Também Hannah Arendt (op. cit., p. 246) se posicionará contrariamente a esse tipo de ideário educacional. Para ela,

[...] a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente.

Arendt propõe que as escolas sejam, por excelência, instituições tributárias da missão de proteger o passado representado pelo patrimônio cultural. Trata-se da intrincada tarefa de, primeiro, conservar o que constitui o legado humano para que, mais tarde, se possa transformá-lo. Isso porque não há futuro sustentável para as crianças (e, por extensão, para o mundo) sem a imersão numa certa tradição. E é exatamente nesse intervalo – entre o passado e o futuro – que encontramos o fulgor constituinte da vida. Fora dele, encarceramo-nos em tempos sombrios.

Note-se que a idéia-chave, segundo o itinerário aqui proposto, passa a ser ‘responsabilidade’, o que se traduz como incumbência rigorosa, de um lado, pelo passado (representado pelo conhecimento acumulado) e, de outro, pelo futuro (as novas gerações).

Eis aqui o que entendemos como uma educação verdadeiramente democrática.

A experiência da Escola da Ponte

Uma das escolas democráticas de peso internacional é hoje, sem sombra de dúvida, a Escola da Ponte. Trata-se de uma escola pública situada em Vila das Aves, conselho de Santo Tirso, cidade do Porto, Portugal, que vem construindo nos últimos 30 anos um projeto inovador que lhe garantiu visibilidade nos meios educacionais de grande parte do mundo. No Brasil, particularmente, a Escola da Ponte ficou conhecida por um livro de Rubem Alves (2001), o qual vislumbra ali uma visão romântica do ensino muito mais do que um projeto de escola democrática.

A mais importante mudança que a Escola da Ponte promoveu em relação à escola que historicamente conhecemos foi a ruptura com a organização em classes seriadas. Segundo Rui Canário (2004), tal ruptura representa uma mudança radical e equivale a construir uma organização outra que coloca em causa todos os estereótipos não explicitados que continuam a servir de referência para analisar a (e intervir na) realidade escolar. Isso porque a organização escolar da modernidade baseou-se na transposição da relação dual entre um preceptor e um aluno para uma relação dual entre um professor e uma classe. O pensamento pedagógico do século XX continuou preso à primeira alternativa (a relação preceptor-aluno) em defasagem com a realidade contemporânea (a relação professor-classe). Com a ruptura da organização seriada na Escola da Ponte, a equipe docente passou a ser responsável indistintamente pelo desenvolvimento e acompanhamento do coletivo dos alunos.

As mudanças propostas pelo projeto educativo da Escola da Ponte são muitas. Entre elas: a gestão democrática que supera o registro formal em todos os níveis (alunos, professores, pais); a busca da autonomia do aluno em sua relação com o conhecimento e com seu processo de desenvolvimento; o progresso pessoal no âmbito coletivo; a inclusão de todo tipo de aluno e, acima de tudo, a presença incontestada dos professores na condução do processo.

Muitos são os dispositivos empregados que facilitam e permitem que as mudanças caminhem de forma responsável: reuniões semanais dos alunos com seus professores tutores; assembléias semanais de alunos; reuniões semanais de professores; grupos de responsabilidade; plano quinzenal de trabalho etc.

Não são, entretanto, tais dispositivos que garantem à escola a ambiência democrática. Em primeiro lugar, a assimetria entre os lugares de professor e de aluno está totalmente preservada, o que possibilita o exercício da autoridade docente com o intuito de introduzir e manter os alunos num tipo de convivência social justa e responsável pelo espaço público. Na Escola da Ponte, é possível observar com clareza a forte atuação dos professores que não têm constrangimento algum em exercer seu papel quando é necessário conter excessos dos alunos, cobrar a responsabilidade assumida, exigir a concentração e o esforço necessários ao desenvolvimento nos estudos. Ali, o aluno tem liberdade para escolher o que e quando estudar; entretanto, não pode escolher não estudar – ou ‘trabalhar’, como eles preferem nomear. E são os professores que manejam e conduzem o processo para que isso ocorra, mesmo e inclusive quando há dificuldades e obstáculos.

Em segundo lugar, a definição clara e transparente do espaço de convivência escolar como público, onde não cabem atitudes do registro da intimidade e do privado (nem de alunos nem de professores), é o que permite que os alunos iniciem a travessia do percurso da vida em família à vida em sociedade. Tudo o que acontece no cotidiano escolar é levado ao conhecimento de todos, que são chamados a se responsabilizar por tudo. O espaço é comum e, portanto, de todos. Novamente, a atuação vigorosa dos professores permite que o registro pessoal seja respeitado sem que o individual seja priorizado. Assim, a diferença é aceita – não apenas tolerada – e respeitada. Daí que o bem comum passa a ser interesse e tarefa de todos.

A cultura escolar construída na Ponte é transmitida ao aluno assim que ele tem acesso à escola. O período chamado de ‘iniciação’ tem por função ensinar o aluno de 6 anos a ler, a escrever, a fazer contas etc. O aluno aprende

também a relacionar-se com pequenos e grandes grupos segundo as normas de convivência, a responsabilizar-se por tarefas do espaço comum, a ser colaborativo etc. Nesse período, a intervenção dos professores nas atividades dos alunos é mais freqüente e diretiva, já que a equipe tem clareza de que o aluno, para atingir a autonomia, precisa passar por um período de heteronomia. No decorrer dos anos, sempre que um aluno entra em confronto direto com a cultura escolar, é orientado a retornar à ‘iniciação’ para recuperar os princípios ali estabelecidos. Os professores, portanto, têm como tarefa decisiva iniciar e manter o aluno nos usos e costumes vigentes na instituição.

Da Ponte à Amorim Lima

Foi o modelo da Escola da Ponte que inspirou o projeto de construção de uma escola democrática na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima, em São Paulo.

O germe do processo que culminou com o início dessa experiência está estreitamente ligado ao exercício responsável e comprometido do papel social do educador, neste caso, na direção dessa escola. Ana Elisa Siqueira, atual diretora, chegou à escola há sete anos. Ao assumir seu posto, deparou com um quadro comum nas escolas públicas: a prática costumeira de expulsão dos alunos da sala de aula e da escola, expulsão essa muitas vezes dissimulada e conhecida como ‘expulsão branca’. Ela, então, iniciou um diálogo difícil e tenso com os professores e com a comunidade (representada por um pequeno, mas atuante grupo de pais de alunos) para garantir a permanência dos alunos no espaço escolar, apoiada num dado alarmante que encontrou: um número expressivo de alunos que haviam sido expulsos tinha morrido em decorrência do envolvimento com o tráfico de drogas.

Conheçamos um pouco da realidade dessa escola. Seu entorno é compreendido pelo distrito do Butantã, com área de 12,5 quilômetros quadrados (km²) e população estimada em cerca de 50 mil habitantes, com densidade

demográfica de 4 mil habitantes por km². A atividade econômica da área é concentrada no setor de serviços, com 60% da população economicamente ativa. Do ponto de vista socioeconômico, a região é bastante heterogênea. Trata-se de um bairro em transformação: já foi considerada região periférica da cidade e hoje é tida como central. A população com renda de até três salários mínimos tem sido empurrada para regiões mais distantes e o bairro começa a ser ocupado por moradias de classe média. A clientela da EMEF Amorim Lima espelha essa mudança e apresenta a heterogeneidade consequente dela: o corpo discente comporta alunos de todas as classes sociais, com predomínio dos que são membros de famílias de menor nível de renda, entre os quais se incluem alunos residentes na Favela São Remo, situada em sua região de influência.

O fato de a diretora Ana Elisa Siqueira exercer seu ofício na rede pública, como escolha e não como contingência ou vicissitude da vida profissional, talvez tenha sido um elemento ético-político fundamental para a busca de uma escola mais democrática. Desde que assumiu a direção, até 2003, realizou muitas mudanças, todas voltadas à construção de uma escola pública afeita a seu papel: instalou o Conselho de Escola (CE), conseguiu parcerias com instituições de capital estatal e privado para oferecer oficinas de cultura brasileira aos alunos, acolheu e instigou a participação da comunidade, representada, até o momento, por um grupo de pais e de voluntários, transformou a estética da escola e suprimiu as grades.

Todo esse processo culminou com o levantamento, pelo CE, das principais dificuldades encontradas na escola em 2003, entre elas o enorme índice de absenteísmo docente; níveis alarmantes de analfabetismo e/ou analfabetismo funcional a partir da 3ª série; ocorrências frequentes e diversas de atos de indisciplina discente em todas as séries; alto número de alunos considerados ‘problema’ tanto nas atitudes quanto na aprendizagem e, principalmente, o chamado ‘fracasso’ escolar.

Cabe notar que uma das competências do CE na escola pública municipal é o estabelecimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) a ser praticado pela EMEF. Tal projeto é, de acordo com Ilma Veiga (1995; 2001), ‘político’ no sentido do compromisso de formação para a cidadania em um tipo de sociedade, e ‘pedagógico’ no que se refere à definição das ações educativas necessárias à escola para que ela cumpra seus propósitos. Ainda de acordo com a autora, um PPP emancipador supõe a construção de um modelo de gestão democrática envolvendo as diferentes instâncias que atuam no campo da educação (escola, comunidade e demais forças sociais), visando à emancipação voltada para a construção do sucesso escolar e a inclusão como princípio e compromisso social.

Entretanto, o PPP da Amorim Lima, do mesmo modo que o de grande parte das escolas brasileiras, figurava emancipador e democrático apenas em suas intenções genéricas. Tratava-se, portanto, de uma peça literária ficcional repleta de palavras de ordem e de uma série de bordões, tais como cidadania, respeito, ética, cooperação, participação, aprendizado, inclusão, que não encontravam eco no cotidiano escolar. Foi nesse momento que o CE nos convidou para discutir possíveis alternativas de mudanças na escola, a fim de equacionar os problemas detectados. Relatamos a eles a experiência da Escola da Ponte, a qual tínhamos acabado de visitar, e eles sugeriram um projeto nela inspirado. Assim, montamos uma equipe para escrever e assessorar o projeto na Amorim Lima, solicitado pelo CE, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação. A atual equipe é composta dos seguintes membros: Rosely Sayão – psicóloga, coordenadora do Projeto; Lygia Uchoa Cavalcanti, pedagoga; Yara Sayão, psicóloga.

Chegara, então, o momento de sistematizar o trabalho iniciado pela direção e pelo CE para ousar viver a inquietante experiência de uma escola democrática como construção de um processo institucional emancipador. A partir do contato com o cotidiano da Escola da Ponte e da troca de idéias com seu coordenador, José Pacheco, elaboramos o projeto inicial de estruturação

da Amorim Lima com a convicção de que este seria a porta de entrada para o processo que caminharia, a partir de então, com a responsabilidade da criação coletiva. Alguns pressupostos sustentaram essa primeira elaboração, que pretendia disparar a construção de uma nova cultura escolar, a saber:

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

Uma vez que a escola funciona em turnos – no matutino, estudam alunos de 5^a a 8^a; no vespertino, os de 1^a a 4^a –, decidimos iniciar o projeto

com as primeiras séries dos ciclos, ou seja, 1ª e 5ª. Cada série conta com 105 vagas, isto é, 35 alunos divididos em três classes, no modo tradicional de funcionamento.

De largada, extinguímos o conceito de divisão por classes e organizamos os alunos em grupos de trabalho/estudo. Assim, cada uma das séries iniciou o ano letivo com 21 grupos de cinco alunos que trabalharam orientados e acompanhados por três professores. A escolha de um número ímpar de componentes não é gratuita: visa a dificultar a formação de duplas de alunos que não se relacionem entre si, formação essa estimulada pela organização tradicional da escola e obstáculo a ser constantemente transposto na busca do trabalho cooperativo. A formação dos grupos foi aleatória, já que não conhecíamos os alunos, e idealizada como temporária. O objetivo da formação de tais grupos foi o de possibilitar o nascimento e o exercício de relações coletivas no espaço público, uma vez que uma classe de 35 alunos dificilmente faz a passagem da condição de agrupamento para a de grupo.

Para tornar possível o trabalho compartilhado e solidário de professores e oferecer aos alunos diferentes possibilidades de atividades de aprendizagem, optamos, na 5ª série, pelo trabalho de professores polivalentes e criamos, para as duas séries envolvidas no projeto, diferentes oficinas de arte e cultura brasileiras, tais como capoeira, circo, teatro etc. Essas oficinas não têm a finalidade de preparar futuros artistas circenses, mestres de capoeira etc.; na verdade, funcionam como estratégias a permitir, por meio de metodologias e atividades alternativas, que novos vínculos institucionais e novos processos de aprendizagem sejam criados aos poucos. Paralelamente, atendem também a nosso anseio de entremear o trabalho corporal com o intelectual. Esse tipo de metodologia, ainda em experiência, busca, além da formação da identidade social, integrar o funcionamento escolar ao ritmo do mundo contemporâneo sem, contudo, pôr a escola a serviço da sedução do alunado, ofertando atividades consideradas, por eles, mais ‘interessantes’.

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

Essa estrutura permitiu que alguns grupos de alunos trabalhassem na sala de aula regular com os três professores, enquanto outros trabalhavam nas oficinas. Dessa forma, nunca três professores trabalhavam com mais de 55 alunos em sala, o que permitia um acompanhamento mais personalizado do desenvolvimento dos alunos. Nos períodos de trabalho em sala de aula, os alunos foram orientados a estudar guiados por objetivos de disciplinas previamente elaborados pelos professores. Vejamos alguns exemplos de objetivos de Língua Portuguesa elaborados pela equipe de professores:

- a) relatar acontecimentos vividos;
- b) relatar acontecimentos imaginados;
- c) descrever locais visitados;
- d) reconstruir um texto parcialmente apagado.

É importante apontar que alunos do mesmo grupo poderiam trabalhar com diferentes disciplinas e/ou objetivos e, mesmo assim, travar um relacionamento cooperativo, devidamente estimulados, orientados e instrumentados pelos professores.

No início do ano, foram elaborados alguns princípios de convivência no espaço escolar, princípios esses levados a cabo durante todos os dias letivos: um dos princípios criados, por exemplo, definia que atividades, como tomar lanche, ir ao banheiro, beber água e mascar chicletes, deveriam ser feitas antes ou depois do período de aula. A equipe coordenadora do projeto considerou tal princípio necessário porque os alunos têm o hábito de, freqüentemente, solicitar permissão para sair da sala e, por sua vez, os professores costumam autorizá-los. Como as saídas podem funcionar como obstáculo ao esforço de concentração e dedicação aos estudos, consideramos pertinente a existência de tal princípio nesse momento. Esperamos, em alguns anos, prescindir dele, pois temos consciência de que o projeto, partindo da heteronomia, levará à autonomia e à responsabilidade.

No que diz respeito aos professores envolvidos no projeto, a organização de várias reuniões semanais permitiu a reflexão permanente da prática e estudos teóricos regulares associados ao exercício cotidiano, com o intuito de assegurar, no projeto, a prática responsável, inovadora e ética do ofício, sempre em grupo. Dessa maneira, logo criamos uma equipe que tornou o diálogo instrumento fundamental do trabalho.

Outros dispositivos facilitadores do processo já previstos – notadamente o de assembléia de turma – ainda estão por ser implementados. A administração de uma estrutura tão diferente e de um funcionamento tão comprometido tem sido responsável pelo desenvolvimento lento, mas consistente dos trabalhos.

Muitas e diversas têm sido as dificuldades encontradas para construção, desenvolvimento e manutenção do projeto. Quanto ao relacionamento democrático, o mais difícil tem sido estabelecer o diálogo. A idéia geral, entre professores, a respeito do diálogo parece ser a do convencimento ou persuasão: quando idéias diferentes são apresentadas, o grupo tenta sempre trabalhar para eleger apenas uma delas.

O trabalho em equipe em sala de aula é outro ponto gerador de conflitos. A docência solitária oferece maior segurança aos professores, ao passo que a docência compartilhada é vivenciada como temerária e arriscada, pois ainda supõe julgamento.

Algumas conquistas, entretanto, apontam para o valor intrínseco do projeto. Ao final do primeiro semestre, em reunião de avaliação, todos os professores envolvidos nessa etapa dos trabalhos testemunharam a ausência do estresse comum nesse período e, principalmente, a satisfação ao exercerem seu trabalho com muito mais dignidade. Do lado dos alunos, a mudança de alguns hábitos é nítida. Embora muitas situações problemáticas continuem existindo, de modo geral, eles começam a manifestar maior responsabilidade e vontade de melhorar nos estudos.

A dois meses do fim do ano letivo, começamos a avaliar o funcionamento proposto e executado. Para o próximo ano, algumas mudanças se mostram necessárias. Dos seis professores envolvidos no projeto, apenas um solicitou remoção, justificando não ter interesse em atuar em equipe. Todos os demais continuam comprometidos com a proposta e com o desafio de continuar a trabalhar na construção de uma escola democrática.

Conclusões preliminares

Da experiência desenvolvida na EMEF Amorim Lima podemos subtrair algumas considerações significativas no que se refere à construção de uma ambiência escolar democrática.

Em primeiro lugar, as inovações pedagógicas ali promovidas demonstram consonância com a exigência de ressignificação democrática das relações sociais/institucionais, atentando para a complexidade do trabalho escolar na atualidade, o que compreende não apenas alternativas diferenciadas de tan-

genciamento dos conteúdos e métodos escolares *stricto sensu*, mas também, e fundamentalmente, uma atenção constante ao entorno ético que emoldura os fazeres pedagógicos por meio do apego incondicional aos princípios de justiça e respeito, estes relativos tanto ao alunado quanto aos próprios profissionais envolvidos. O ‘coletivo’ passa, portanto, a ser o princípio ordenador das ações e relações ali em curso.

Em segundo, trata-se de um processo lento, artesanal, lastreado principalmente na vontade ético-política dos profissionais da educação (e também dos outros segmentos envolvidos) de oferecer uma resposta à altura dos apelos da contemporaneidade democrática, sem que isso represente qualquer espécie de ameaça à qualidade do ensino e/ou de vulnerabilidade institucional escolar. Aqui, a idéia de democratização do cotidiano escolar figura como ponto de largada e não de chegada.

Cabe ainda lembrar que, no caso da EMEF Amorim Lima, muitas são as mudanças a ser implantadas a médio e longo prazos. No entanto, o processo está em movimento e, quiçá, de forma irreversível. Se há algo de modelar nessa experiência, isso se refere tão-somente à sua processualidade, o que inclui avanços e recuos constantes, mas todos eles tomados como catalisadores de uma certa ‘cultura’ escolar democrática/democratizante.

Em terceiro lugar, as experiências de democratização operadas na Escola da Ponte e, em igual medida, na EMEF Amorim Lima apontam, sobretudo, a complexidade das ações que se pretendam emancipatórias, estendendo-se num *continuum*, desde o âmbito operacional, passando pelo interpessoal, até chegar ao ético-político. Aqui, não se trata apenas de oferecer às novas gerações o que lhes é de direito. Outrossim, cabe aos profissionais otimizar cotidianamente um certo espírito público entre os mais jovens, sustentado pelo apreço ao patrimônio cultural (no caso da Amorim Lima, um bom exemplo são as oficinas de cultura e arte brasileiras) ou, como quer Hannah Arendt, pela incumbência em relação ao mundo público.

Daí que qualquer atividade escolar, se ancorada em vínculos de responsabilidade e cooperação como os que aqui se vêem corporificados, pode converter-se numa lição de cidadania e autonomia – o que, de um modo ou de outro, quase todos ensinam, mas poucos têm alcançado.

KEY WORDS: Democratic education. Democratic school experiences. Democratic schools. Education and democracy. School democratization.

THE CONSTRUCTION OF A DEMOCRATIC SCHOOL: THE EMEF AMORIN LIMA EXPERIMENT

ABSTRACT: The referred text narrates the limits and applicable possibilities of an intended democratic education. Firstly, it thematically discusses the differences between social and political concepts of the ideology of democracy. In the sequence, the text proposes a discussion about the demands in the process of structuring a democratic school, which presupposes distinct and, yet, complementary levels. Further on, it briefly presents an actual example of a democratic school: Escola da Ponte, in Portugal. Finally, the text describes the experiment of reorganization with emphasis on the democratic education within a public school, in São Paulo.

Referências

- ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2001.
- APPLE, M.; BEANE, J. (Org.). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- AZANHA, José Mário Pires. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CANÁRIO, Rui. Uma inovação apesar das reformas. In: TRINDADE, R.; MATOS, F.; CANÁRIO, Rui. (Org.). *Escola da ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, 2004. p. 31-41.

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

RIBEIRO, Renato Janine. *A democracia*. São Paulo: Publifolha, 2001.

RODRIGUEZ, F. L. Introdução. In: ARGUIS, R. et al. *Tutoria: com a palavra, o aluno*. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 11-14.

RUSSELL, Bertrand. Educação e disciplina. In: _____. (Org.). *Elogio ao ócio*. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2002. p. 162-168.

SACRISTÁN, J. G. O que é uma escola para a democracia? *Pátio*. Ano 3, n. 1, 1999. p. 56-62.

SINGER, Helena. *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (2001) Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. (Org.). *As dimensões do projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001. p. 55-65.

_____. *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004