

Escola Tradicional e Escola Não Tradicional: escola democrática, participação de todos e valorização da diversidade entre os agentes desse espaço

Clarisse Zan de Assis Bastos

Como citar: BASTOS, Clarisse Zan de Assis. Escola Tradicional e Escola Não Tradicional: escola democrática, participação de todos e valorização da diversidade entre os agentes desse espaço. *In*: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MARTINS, Raul, Aragão (org.). **A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 227-258. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p227-258>



Escola Tradicional e Escola Não Tradicional: escola democrática, participação de todos e valorização da diversidade entre os agentes desse espaço

*Clarisse Zan de Assis BASTOS*³

Introdução

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 2004, p. 125).

Este capítulo trata da pesquisa *Clima escolar: estudo de caso em uma escola democrática do estado de São Paulo*, que teve o objetivo analisar o clima escolar a partir das percepções dos educadores (aqui compreendidos gestores e professores, isso por tratar-se de uma gestão compartilhada, e estudantes) de uma escola democrática particular do estado de São Paulo, e contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

É a partir do pensamento de Michel Foucault que damos início à discussão a respeito da estrutura escolar tradicional. Para o autor, que aborda uma conduta de vigilância frente ao corpo e ao modo de pensar do sujeito, este passa a ser moldado pelas instituições, dentre elas a escola, mediante normas e punições.

³ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: Clarisse.zan@gmail.com
<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p227-258>

Foucault (1985) apresenta a organização escolar, historicamente, como uma garantia de controle por parte do professor, que mantém a ordem e a disciplina. Dessa maneira, a escola tornou-se um aparelho onde o poder e controle sobre o corpo (os alunos não podem ficar em pé, não podem conversar, devem sentar-se em carteiras enfileiradas) afastaram os sujeitos pertencentes à escola e, conseqüentemente, prejudicaram as relações professor/estudante e os processos de aprendizagem.

“Na luta contra o poder disciplinar, não é em direção ao velho direito da soberania que se deve marchar, mas na direção de um novo direito antidisciplinar, e, ao mesmo tempo, liberado do princípio da soberania” (FOUCAULT, 1985, p. 190). É no rever o papel do educador e da escola que ela deve percorrer buscando mudanças nas relações de poder, tornando todos, sujeitos críticos, atores de suas transformações individuais e coletivas.

Nesse capítulo serão abordados os conceitos de Escola Tradicional e Não Tradicional, bem como os princípios que as norteiam.

A Escola Tradicional no Mundo e no Brasil

A conjuntura política, econômica e social internacional e nacional sempre exerceu forte influência na história da educação. A exemplo disso, com a Revolução Francesa (1789), e conseqüentemente o surgimento do ideário de “liberdade, igualdade e fraternidade”, a burguesia buscou seu lugar de exercício social e de poder, e nesse contexto também, de democracia liberal, a cidadania esteve associada aos direitos políticos, de eleição de representantes. Uma nova maneira de se pensar no indivíduo e suas necessidades então surgia.

Mas antes de adentrarmos ao surgimento da burguesia na sociedade moderna e, conseqüentemente, seu papel frente à educação, faz-

se necessário contextualizar as relações existentes entre os indivíduos, bem como tais influências empregadas por um outro tempo e espaço.

Nos estranham as seguintes imagens? Salas de aula com carteiras enfileiradas; o “sinal”, que avisa quando uma atividade se inicia ou finaliza; salas organizadas de acordo com o desempenho dos estudantes; na maior parte do tempo o professor tem a palavra. Poucos são os exemplos, mas são comuns à realidade escolar, em grande parte. Dessa forma, podemos dizer que concepções pedagógicas que fundamentam a escola tradicional ainda se misturam às origens da escola como espaço educacional. O que queremos dizer aqui é que a escola tradicional existente ainda hoje não se diferencia do que lhe foi proposto em sua concepção original.

Sobre as reflexões educacionais, é necessário realizar uma visita ao passado, nos tempos do homem medieval e da filosofia da Escolástica, que para Cambi (1999, p. 186) “[...] prepara uma releitura da educação que envolverá de modo radical e inovador tanto os processos de formação quanto os de aprendizagem”. O pensamento que surgia teve como contribuição obras de São Tomás de Aquino, em especial na busca pela conciliação entre razão e fé, resgatando ideias de Santo Agostinho, que salientava a “importância do professor no despertar da mente do estudante, o aspecto sensível do conhecimento e do ensino, a possibilidade de conhecer os “primeiros princípios” de toda ciência e de ensiná-los a outros despertando a atividade racional” (CAMBI, 1999, p. 198).

O modo de pensar da Idade Média passa por um processo de transformação, dando espaço a um novo movimento histórico, a uma nova época, a Moderna. É quando a organização feudal dá vez ao pensamento Iluminista. Neste momento, a Igreja, até então detentora de todo controle político, social e educacional, perde força, dando tal controle para as mãos do Estado. Para Cambi (1999, p. 196), “A ruptura da Modernidade apresenta-se, portanto, como uma revolução, e uma revolução em muitos

âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico”.

Neste momento, os rumos da pedagogia modificam-se, a escola se torna importante para o desenvolvimento dessa sociedade que está surgindo, com a Modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo. Mas nasce também uma pedagogia social que reconhece como parte orgânica do processo da sociedade em seu conjunto, na qual ela desempenha uma função insubstituível e cada vez mais central: formar o homem-cidadão e formar o produtor, chegando depois, pouco a pouco, até o dirigente. Como também nasce uma pedagogia antropológico-utópica que tende a desafiar a existente e a colocar tal desafio como o verdadeiro sentido do pensar e fazer pedagogia (como faz Comenius, como faz Rousseau) (CAMBI, 1999, p. 199).

Foram muitos os pensadores que se destacaram quanto ao modo de pensar do indivíduo, bem como às novas ideias pedagógicas, a qual, a pedagogia, passa a ser enunciada como ciência, por Herbart (apud EBY, 1962), mas a fim de pensar o pensamento pedagógico moderno, daremos destaque aqui às concepções sobre educação de Rousseau.

A escolha por Rousseau nesse momento histórico se deu pelo fato de ser um pensador crítico ao movimento educacional que se tinha na França no século XVIII, quebrando paradigmas desse tempo, ao discutir a relação professor aluno, assim como a busca por uma nova relação entre o indivíduo e o conhecimento adquirido.

A educação deve ocorrer de modo ‘natural’, longe das influências corruptas do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino para

finalidades que reflitam as exigências da própria natureza (CAMBI, 1999, p. 346).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um filósofo suíço do movimento Iluminista, que favoreceu o pensamento educacional a respeito de como se deve ensinar e é até hoje grande referência no campo pedagógico de estudo. Para a construção do pensamento pedagógico, Cambi (1999, p. 347) aponta três características de Rousseau:

1 - A descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta [...]; 2 - o Elo entre motivação e aprendizagem colocado no centro da formação intelectual e moral de Emílio e que exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta [...]; 3 – atenção orientada para a autonomia, ora como necessariamente condicionada pela heteronomia; entre liberdade e autoridade, no ato educativo, não há exclusão, mas apenas uma sutil e também paradoxal dialética (CAMBI, 1999, p. 347).

É importante ressaltar que, tanto para Rousseau quanto para outros pensadores, como Immanuel Kant (1724-1804), a educação devia ser laica, fazendo de Rousseau pai da pedagogia moderna, ao romper com o antigo pensamento de poder e controle da Igreja sobre as instituições, dentre elas a escola, quando declara que:

Aos jesuítas e aos seus colégios, Rousseau reprova a artificialidade da sua educação, intelectualística e livresca, autoritária e pedante; à aristocracia, de habituar os filhos à imitação dos adultos, de prepará-los quase exclusivamente para as práticas inaturais das boas maneiras e da conversação, descuidando de suas mais profundas necessidades e das

próprias características da idade, a começar pela necessidade de viver em contato e crescer sob a orientação dos pais (CAMBI, 1999, p. 347).

Como brevemente apresentado anteriormente, Rousseau (1995) tem a natureza como agente fundamental à educação, quando do conceito “educação natural”, a qual é vista como motivadora da curiosidade para o aluno. Nesse sentido, é papel do educador sanar tal curiosidade, apenas no sentido de realizar o aluno, respondendo-lhe apenas o suficiente. Rousseau traz também a importância do erro, com o qual também são aprendidas lições. Para ele,

[...] aprendemos noções bem mais claras e bem mais seguras das coisas que aprendemos por nós mesmos, que das que recebemos dos ensinamentos de outrem; e, além de não acostumarmos nossa razão a submeter-se servilmente à autoridade, tornando-nos mais engenhosos em encontrar relações, em ligar ideias, em inventar instrumentos do que quando, adotando tudo isso tal qual nos é dado, deixamos cair nosso espírito na preguiça (ROUSSEAU, 1995, p. 188).

Neste momento histórico da modernidade, a burguesia encontrava-se em processo de ascensão (não sendo esta nem a dominada ou a dominante), servindo-se das classes dominadas a fim de apoiá-la num novo projeto de sociedade, concomitantemente defendendo o acesso universal à educação (todos são iguais e possuem as mesmas oportunidades de ascensão social). Nesse momento, a educação passa a ser primordial responsável por igualar os estudantes, oferecendo uma educação igual para todos, todavia, somente os “mais capazes” conseguiriam ascender socialmente.

Entre a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial (1760-1850), a burguesia afirma-se como classe social dominante, usando-

se da escola como novo modelo para consolidação de seus interesses. Assim, o que antes fora salvaguardado como igualdade, deixa de existir, uma vez que a burguesia, agora dominante, preserva as diferenças individuais. Com o passar do tempo, tais diferenças naturalizaram-se, e até hoje, são “aceitas” pela sociedade.

Agora, a escola burguesa, a fim de respeitar a individualidade do estudante, passou a diferenci-los desde o princípio do processo educacional, o que anteriormente era realizado ao final dos estudos, pelo conceito da meritocracia. O conceito de igualdade de direitos passou por reformulações e novos entendimentos, uma vez que todos se diferenciam uns dos outros, por suas individualidades e inúmeras necessidades e interesses específicos, que não poderiam ser assistidos de forma coletiva. Desta forma, apenas por meio dessas novas maneiras de enxergar e lidar com o indivíduo e, respectivamente, suas particularidades, foi que o cenário educacional ganhou visibilidade e espaço para novas possibilidades, como a Escola Nova.

Nunca se havia discutido tanto a formação do cidadão como durante os seis anos de vida da Revolução Francesa. A escola pública é filha dessa revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos. Tem início com ela a ideia da unificação do ensino público em todos os graus. Mas ainda era elitista: só os mais capazes podiam prosseguir até a universidade (GADOTTI, 1995, p. 88).

A história da educação mostra que mesmo com o advento da burguesia e o pensamento de uma educação universal, para todos, a partir dos novos sistemas nacionais de ensino, a escola tradicional nos dias atuais

permanece existindo aos moldes semelhantes de seu início. A esse respeito, Gadotti afirma que:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação (GADOTTI, 1995, p. 90).

Sobre os princípios pedagógicos da pedagogia tradicional, e a partir de estudos realizados sobre diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem, Mizukami (2007) reconhece no modelo pedagógico tradicional o excesso pela obediência, não sendo prevista uma postura questionadora por parte do estudante, uma vez que este tiraria a autoridade do professor. Segundo a autora, “O tipo de relação estabelecido nesta concepção de escola é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno” (2007, p. 12). Nesse sentido, Freire (1996) critica a autoridade do professor, justamente por lhe privar do direito de tirar dúvidas, questionar, dessa forma, “O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, sua linguagem [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (FREIRE, 1996, p. 59-60).

O modelo tradicional é muito debatido até os dias de hoje, podendo-se dizer que apesar do conceito de ensino e aprendizagem estar atrelado a um processo exterior ao estudante, apresenta certas posturas distintas das de antigamente, como por exemplo, o vínculo entre professor e estudante, nascido do movimento escolanovista. Mas, a que se deve a

manutenção desse modelo? Estritamente a uma organização que perpetua uma relação com o ensino numa perspectiva unilateral, ou se deve à manutenção da prática docente e, conseqüentemente, de sua formação profissional?

Mizukami (2007) apresenta uma concepção de educação baseada no produto, uma vez que o que se pretende alcançar já está preestabelecido. A abordagem tradicional, modelo tradicional, escola tradicional (trazidos aqui como conceitos sinônimos), é aquela na qual o professor é tido como agente principal, detentor e transmissor de todo o conhecimento, o silêncio e a não-intervenção do aluno são sinônimos de bons resultados desse processo de ensino. Tal processo não proporciona ao indivíduo liberdade e criação. Nessa relação de poder entre adulto (professor que possui conhecimento) e estudante (mero consumidor de tal conhecimento), Saviani (2005) aponta a impossibilidade de haver, por parte do educando, a construção de sua autonomia.

Mizukami (2007) categoriza uma série de conceitos, sobre os quais a abordagem educacional tradicional interfere diretamente. Para ela, o contexto caracterizado como tradicional, apresenta formas exclusivas de compreender os conceitos de homem; mundo; sociedade-cultura; conhecimento; educação; escola; processo de ensino-aprendizagem; relação professor-aluno; metodologia; avaliação.

Na abordagem tradicional, o homem é considerado acabado, um receptor passivo de conhecimento. O mundo apresenta-se como algo externo ao indivíduo, é compreendido mediante modelos, como a família e a igreja; as formas de sociedade e cultura são variadas, estando estes ligados aos valores da sociedade na qual o sujeito está inserido. As avaliações, nesse contexto, se fazem necessárias, a fim de comprovar que o conhecimento cultural tenha sido minimamente alcançado. O conhecimento prevê que a inteligência seja capaz de manter informações,

assim, é do ser humano o papel de acumular conhecimento sobre o mundo físico e social pela transmissão. A educação está compreendida como processo de instrução, de transmissão de ideias e a escola é o local onde se realiza a educação. A relação ensino-aprendizagem está estrita ao espaço de sala de aula, em que o professor é responsável por transmitir o conhecimento, trata-se de uma forma de aprendizagem individualista, pois fica aqui em evidência a quantidade e variedade de conceitos e a sistematização dos conhecimentos de maneira acabada. O papel do professor nesse modelo é de propagar conteúdos. É de sua responsabilidade o conteúdo, a metodologia e avaliação a serem trabalhados, estabelecendo-se assim, uma relação vertical frente ao aluno. A metodologia corresponde ao modo expositivo como modo de transmissão de conhecimento, concentrando a ação de ensino toda no professor; e a avaliação prevê a mensuração daquilo que se pôde reproduzir dos conteúdos adquiridos em aula.

A promoção de uma qualidade ética na educação exige, portanto, uma reformulação na maneira dos atores na escola, educador e educando, tendo em vista o respeito pela diversidade de pensamento, fator a ser considerado quando se fala de trabalho coletivo. Nesse sentido,

É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações - cerebral, cultural, social, histórica – que impõe a todo o pensamento, co-determinam sempre o objeto de conhecimento (MORIN, 1980, p. 14).

Deveria ser objetivo dos métodos de ensino, promover no estudante a construção do conhecimento, por meio de vivências, experiências, considerando os aspectos culturais e dos valores. Para tal, a relação dialética entre teoria e prática deve ser reconhecida pelo educador,

para que faça dela um modo de ver a educação como um ato libertador. Assim,

é preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (FREIRE, 1983, p. 149).

Caminhando para Mudanças

Retomando aqui as concepções de escola como instituição de ensino, para Veiga-Neto (2003) Foucault aponta que ela retira:

[...] compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam etc. (VEIGANETO, 2003, p. 50).

Observando todo processo educacional ao longo da história, tem-se que do passado ao futuro, a preocupação é a consolidação de uma proposta pedagógica a ser substituída por outra. De acordo com Barrera (2016, p. 206),

Cabe à escola preservar os saberes práticos e teóricos (garantir que sigam operando naquele grupo social) ao mesmo tempo em que prepara crianças e jovens para assumirem diferentes papéis sociais. [...] sempre há uma adaptação de método e conteúdo, ano após ano, nas diversas escolas pelo mundo, atualizando, selecionando, criando e produzindo diferentes saberes escolares (BARRERA, 2016, p. 206).

Ao mesmo tempo em que se defende uma mudança no pensar a educação, buscando torná-la dialógica, a fim de romper de vez com a predominância da mera transmissão de conteúdos, é reconhecido ainda, como apresenta Vasconcellos (1993, p. 15), que

Apesar de, no discurso, haver rejeição a essa postura (do ensino tradicional), no cotidiano da escola verifica-se que é a mais presente [...], talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não saber como efetivar uma prática diferente (VASCONCELLOS, 1993, p. 15).

Ao mesmo tempo em que sabemos atualmente de inovações na educação, ainda é muito difícil vê-la desvinculada das tradições de propostas antigas. Nesse sentido, na modernidade, o velho e o novo se confrontam, quanto à nova ciência, o domínio da natureza, a burguesia e uma nova estrutura econômica capitalista, cabendo também ao indivíduo “[...] submeter-se a uma remodelação, através do ideal do cortesão e das regras de sociabilidade”, que estabelece os princípios e as formas de socialização” (CAMBI, 1999, p. 244).

Quanto às ideias voltadas para a educação na modernidade, tem-se datado desde o século XVI até o século XVIII, na França, na renascença, ao se romper com a Escolástica da Idade Média, considerada então, um movimento a ser superado por meio de uma revolução na forma de ensino. Em meados do século XVII, a história passa por uma série de revoluções, dentre elas cultural e intelectual, dando-se origem à escola moderna, momento em que a educação é posta como ponto central da sociedade, responsável pelo reconhecimento de novas classes e grupos sociais, e o que em um tempo respondia aos modelos religiosos autoritários, agora tem para o homem como uma possibilidade de autonomia e liberdade.

Na Europa, em especial na França, no século XVIII, dentre as reformas na educação, quanto à prática de instrução do povo, por exemplo, possibilitou-lhe condições de libertação do atraso e marginalidade, podendo ele ser visto agora como indivíduo produtivo dessa sociedade. Para Cambi (1999, p. 331), é:

[...] a demanda de reformismo que porá em destaque o papel de organizador e de controlador a ser exercido pelo “poder político”, uniformizando o sistema escolar nacional, racionalizando-o num conjunto de ordens e graus, distintos e interligados ao mesmo tempo (CAMBI, 1999, p. 331).

No contexto da Revolução Industrial na Inglaterra, no século XVIII, uma nova classe apresenta novas demandas educacionais a serem atendidas, a operária, o que repercutiu com os tempos por toda a Europa. A necessidade de transformação da sociedade, por meio da educação, se mostra no Brasil ao final do século XIX e início do século XX.

O anseio por debates a respeito de novas ideias pedagógicas no Brasil se deu no século XIX, onde as ideias iluministas, espalhadas por toda Europa, também aguardavam novas possibilidades de expansão do acesso às instituições de ensino e a práticas civilizatórias.

No Brasil novos métodos de ensino se deram a partir do século XVIII, quando a formação da elite passa a ser preocupação do governo, mas o país carecia de professores, tendo sido o ensino responsabilidade de soldados, o que levou a uma série de condutas desses então “docentes”, como o uso do sistema empírico, baseado em métodos mecânicos, sem valor educacional; o uso da ordem e da obediência etc.

Ao final desse século, novas discussões sobre os procedimentos educacionais brasileiros surgem, como a preocupação quanto às relações pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Até as primeiras décadas do século XX, as inovações pedagógicas no Brasil e os princípios liberais de transformação da sociedade pela educação tinham estreita relação com os discursos políticos e educacionais elaborados no país, momento em que as ideias da Escola Nova já eram presentes no contexto educacional brasileiro.

Historicamente, a escola passou por diversas transformações, vários movimentos desenvolveram-se, opondo-se à educação tradicional, trazendo uma visão mais humana à formação dos indivíduos. No Brasil, o chamado movimento da Escola Nova desenvolveu-se em meio a mudanças políticas, econômicas e sociais, tecendo críticas ao modelo tradicional, transformando o pensamento pedagógico do século XX e proferindo novas ideias de ensino, estas estabelecidas a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932.

Pedir assim ao educador que tenha por centro de gravidade a própria criança, é nada menos que pedir-lhe realize uma verdadeira revolução, se é verdade que até aqui, como vimos, o centro de gravidade sempre esteve situado fora dela. É esta revolução – exigência fundamental do movimento da escola nova – que Clara pede compara à de Copérnico na astronomia, e que com tanta felicidade define nessas linhas: Os métodos e os programas a gravitar em torno da criança e, não, a criança a girar mal e mal em torno de um programa fixado fora dela, tal revolução “copernicana” para a qual a psicologia convida o educador (BLOCH, 1951, p. 37).

Realizando uma forte crítica à escola tradicional, a Escola Nova trouxe em seu movimento uma transformação na maneira de organizar a educação escolar, promovendo mudanças praticamente em todas as características da pedagogia anterior. O movimento de antítese da Escola Nova frente à escola tradicional pode ser entendido por Saviani (1994, p. 20) como:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia da inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1994, p. 20).

A rápida aceleração no processo de urbanização e progresso industrial no país, refletiram em grandes mudanças políticas e sociais, acarretando também em uma mudança na mentalidade brasileira, pois ao buscar os centros urbanos, atrás de condições de trabalho, o processo educacional para essa população foi condição primordial encontrada para que a economia capitalista se estabelecesse, no intuito de assegurar o desenvolvimento do Brasil.

O movimento escolanovista no Brasil se desenvolveu tendo a educação como primordial à constituição de uma sociedade democrática, na qual as individualidades são respeitadas, são previstos espaços para discussão a respeito das organizações sociais.

O movimento educacional em destaque teve participação de pensadores como Rousseau, Dewey e, no Brasil, vários foram os educadores que se destacaram, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

No Brasil, as ideias de John Dewey vêm no sentido de apresentar a ação prática, o movimento ativo, e a democracia como elementos fundamentais à educação. Para ele, é papel do educador ser um agente reflexivo, permitindo que o aluno exercite a sua experiência individual,

estando o primeiro atento às competências presentes nessas experiências. Cabe ao educador não apenas “[...] estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente no aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento” (DEWEY, 1971, p. 32 *apud* FACCI, 2004, p. 44-45).

A partir desse momento, buscava-se estabelecer uma relação direta com a ação pedagógica, tratando-se de uma atividade ativa e autônoma, “esse modelo é essencialmente processo e não produto, um processo de reconstrução da experiência e é um processo de melhoria permanente da eficiência individual” (GADOTTI, 1996, p. 144).

Com o movimento da Escola Nova no Brasil, muitas lutas foram travadas buscando promover mudanças educacionais e sociais, como torná-la obrigatória e gratuita para todos e obrigação do Estado. Em função de todo esse movimento educacional no país, é possível reconhecer hoje em dia práticas voltadas à atuação direta do aluno, como posicionar-se, criticar, questionar.

Ao olharmos para a história da pedagogia, Cambi (1999, p. 514) apresenta uma nova escola para um novo sujeito, num movimento de ativismo, em que o autor afirma:

Entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do novo século, afirmam-se na pedagogia mundial algumas experiências de vanguarda, inspiradas em princípios formativos bastante diferentes daqueles em vigor na escola tradicional. [...] A característica comum e dominante dessas escolas novas, que tiveram difusão predominantemente na Europa ocidental e nos Estados Unidos, deve ser identificada no recurso à atividade da criança. [...] A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos

da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias (CAMBI, 1999, p. 514).

A metodologia, a pedagogia, a didática, a educação, são resultados do entendimento de um contexto sócio histórico, no qual os conceitos de homem, sociedade, educação, professor, aprendizagem se modificam em função de novas posturas políticas, teóricas, as quais acabam por legitimar uma visão de educação passiva e dominante, ou ativa e inovadora. Ó (2003) enfatiza que:

Onde a escola tradicional viu esforço, atenção forçada, pressão externa, disciplina imposta, a educação Nova encontrava agora interesse. Direção e controle seriam as palavras mágicas da primeira; liberdade e iniciativa as da outra. “É absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que fazê-la, desejando-a de todo o coração”; “interesse e disciplina são coisas conexas e não opostas” como sucedia no passado, afirmava Dewey. [...] Na escola do futuro existiria uma identificação absoluta entre o facto a ser aprendido ou a ação a ser praticada e o ator que nela se encontrava implicado. A educação seria aí uma reconstrução contínua da experiência, a vida mesma, e já não como anteriormente uma preparação para a vida (Ó, 2003, p. 144).

Eis um grande desafio que tem percorrido a História até hoje, uma vez que as possibilidades educacionais no Brasil e no Mundo têm se ampliado cada vez mais, ainda esbarramos em grandes obstáculos – de um sistema hegemônico político e econômico ao qual fazemos parte; os diversos papéis que a escola passou a assumir com o tempo; a formação inicial e continuada dos profissionais da educação (a qual é incessantemente discutida, revista e replanejada, principalmente dentro da Universidade). Nesse sentido, abre-se espaço para uma crítica quanto ao

papel da Universidade nesse cenário de constantes transformações às quais a educação percorre ao longo dos tempos.

O ensino, por meio da didática tradicional, percorre todos os níveis, da educação básica ao ensino superior, sendo o professor, em todos os níveis, o agente principal, ativo e responsável pelo processo educacional, como apresenta Freire (1979):

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita (FREIRE, 1979, p. 83).

É fato, e pertinente aqui explicar que as relações entre quem aprende e quem ensina no Ensino Superior também sofreram alterações, efetivamente a partir do século XX, com o movimento da Escola Nova. A partir do momento em que o processo educacional descentra do professor a visão deste, como detentor do conhecimento e transmissor de todo saber acumulado historicamente, e começa a reconhecer o estudante como seu real protagonista desse processo, coloca-se, nas palavras de Masetto (2003) que “[...] ao aprendiz cabe o processo central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem” (MASETTO, 2003, p. 88). O professor universitário passa a orientar, mediar os saberes, e a reconhecer em seus estudantes sujeitos ativos, que se diferem um do outro por possuírem dificuldades e necessidades, havendo aí transformações quanto aos recursos metodológicos, a fim de auxiliar ao aluno em seu desenvolvimento, quando este entra em contato com o objeto de estudo. É evidente que com a Escola Nova o papel do professor, as 26 relações entre os agentes do processo educativo, as novas metodologias, a preocupação passou a ser maior para com a aprendizagem, entretanto, ainda prevalece o ensinar nas práticas pedagógicas no Ensino Superior.

Nesse cenário, ainda sob grandes resistências por parte da didática tradicional, muitos são os profissionais preocupados com o processo de aprendizagem, com o estabelecimento de relações mais humanas com os estudantes, incentivadores do protagonismo destes, fazendo de suas práticas docentes, cada vez mais inovadoras, o levante de uma grande bandeira de luta por consistentes mudanças na maneira que a educação, no caso brasileira, tem sido vista e tão arduamente transformada. Seria um sonho, conseguir ultrapassar outras barreiras, quebrar mais paradigmas sobre a educação no país? Quem sabe... como diria o poeta e músico Raul Seixas, “Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade”.

Escola Democrática

Em meio a mudanças sociopolíticas ocorridas no Brasil, a partir dos anos de 1980, a educação também passou a ganhar destaque nesse processo, em busca da democratização do ambiente escolar. Segundo Hora (2007, p. 56), esse movimento na comunidade escolar teve por objetivo:

[...] a integração do educando na sociedade, [...] a sua formação integral como cidadão e agente transformador do processo contínuo capaz de possibilitar-lhe o desenvolvimento de sua criatividade e de sua capacidade de crítica que o leva a participar ativamente do processo sociopolíticocultural-educacional” (HORA, 2007, p. 56).

Desde então, a prática democrática escolar vem ganhando cada vez mais espaço, no sentido de ampliar as relações existentes nesse ambiente, bem como exercitar a participação ativa da criança em suas relações e nas tomadas de decisão, por meio de situações que possibilitem trocas reais e significativas. Assim, a democracia é compreendida por Kohlberg (1989,

p. 30) como “[...] um processo de comunicação moral, que envolve a busca por interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa”.

Todo processo de democratização da escola pode ser verificado na história brasileira com a proposta da Escola Nova a partir dos anos 1930, tendo como intenção a luta pelo acesso à escolarização, como foi tratado no capítulo anterior. Segundo Silva (2009) aconteceram algumas experiências democráticas durante os anos de 1970 no Brasil, nos estados de São Paulo, Espírito Santo e Santa Catarina. Segundo o autor, na história educacional brasileira, a partir dos anos de 1980 buscaram-se novas formas de administração escolar, voltadas para a prática democrática.

A gestão democrática ganhou destaque constitucional (BRASIL, 1988), no inciso VI do artigo 206, ao definir-se “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e também a “gestão democrática do ensino público”. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) fez menção à gestão democrática, quando enfatizou a importância das comunidades escolares tanto na participação como na atuação escolar, ao praticar descentralização administrativa, eleição dos diretores e autonomia escolar.

Gadotti (1997) enfatiza a participação da comunidade levando à melhoria na qualidade do ensino e democratização do acesso. Quanto a isso,

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p. 16).

Sendo assim, a fim de caracterizar ações de participação na comunidade democrática, Hora (2007) e Bordignon e Gracindo (2013) descrevem em seus estudos que tal proposta educacional objetiva o “fazer coletivo”, está “voltada para as pessoas”, está estruturada a partir de “processos decisórios participativos”, por meio de “ações transparentes”, promovendo o “agir comunicativo dos sujeitos, onde, a escolha eletiva dos dirigentes escolares pode vir a ser uma parte importante na construção da gestão democrática”. Além disso, define-se como uma “gestão participativa”, estando a escola comprometida como espaço de ampla discussão. Não obstante, Ferreira (2000, p. 167) compreende a gestão democrática como “(...) recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária”.

Na proposta educacional democrática, podem ser encontrados espaços para o exercício da democracia pelos segmentos da escola (estudantes, comunidade, gestores, professores, funcionários), por meio do diálogo, como: Conselhos; Associação de Pais e Mestres (APM) e Grêmios Estudantis (OLIVEIRA; CAMARGO; GOUVEIA; CRUZ, 2009).

Quando analisamos os fundamentos da escola democrática e contrapomos suas práticas às propostas construtivistas encontramos muitos pontos de convergência. Wrege (2012) analisa sob a ótica construtivista uma escola democrática e conclui que nesta existe a preocupação em se ampliar as relações sociais dos alunos por meio de compartilhamento de experiências, incentiva-se a participação da criança nas tomadas de decisão, na construção de regras, bem como as relações de cooperação. A intervenção do meio coletivo em todos os âmbitos escolares, apontado por Piaget como métodos ativos, é uma forma de justificar a construção dos valores morais na escola democrática, em função das interações do aluno nas diversas situações, o que provavelmente o levará a

alcançar a autonomia moral. Entendemos que isso nos permite utilizar o apoio da teoria piagetiana unida à fundamentação da escola democrática para compreender a educação em valores.

Piaget (1930/1996) apresenta a formação de uma escola ativa, como procedimentos de Educação Moral, em que a criança possa realizar experiências morais significativas. Na escola ativa, a educação moral não se mostra como disciplina específica, mas sim, um elemento que permeia todo o sistema de ensino, a qual depende do trabalho coletivo para ocorrer. Para tal, segundo Piaget (1930/1996, p. 21-22),

Para adquirir o sentido de disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola ativa se esforça em proporcionar à criança situações nas quais tenha de experimentar diretamente as realidades morais, e que vá descobrindo, pouco a pouco, por si mesma as leis constitucionais [...]. Elaborando elas mesmas as leis que hão de regulamentar a disciplina escolar elegendo elas mesmas o governo que há de encarregar-se de executar essas leis, e constituindo elas mesmas o poder judicial que há de ter por função a repressão de delitos, as crianças têm a oportunidade de aprender por experiência o que é a obediência a uma norma, a adesão ao grupo e a responsabilidade individual (PIAGET, 1930/1996, p. 21-22).

Não somente o convívio entre a criança e seus pares é importante, como também a interação entre crianças e adultos, para o desenvolvimento da moralidade, da inteligência e da personalidade. Desta forma, a escola é responsável por tomar ações competentes que visem reformular os propósitos educacionais, bem como a formação dos professores, que segundo Piaget (*apud* LA TAILLE, 1930/1992, p. 151-152).

[...] constitui uma questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma

satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado. [...] A única solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis (pois, quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assume o ensino, se levado a sério) à semelhança da formação dos médicos, etc. (PIAGET, 1930, *apud* LA TAILLE, 1992, p. 151- 152).

Desta forma, para Piaget, a autonomia é resultado da ação educativa, e assim, responsável pela construção da moral autônoma da criança. Ela é obtida conforme a criança constrói suas próprias regras junto ao coletivo, e é nele que ela apreenderá a essência da regra.

Piaget (1932/1994) e Kohlberg (*apud* BIAGGIO, 2002) enfatizam que o desenvolvimento moral se dá mediante relação entre fatores internos e externos ao sujeito, mergulhando este em conflitos e dilemas que o leva a etapas subsequentes da moralidade, e principalmente, pela participação ativa do mesmo.

Nesse processo de construção de valores morais, o professor possui papel de proporcionar situações de cooperação, favorecendo a construção do equilíbrio emocional. A fim de incentivar a superação da heteronomia, o professor deve propor às próprias crianças o estabelecimento de regras dentro do grupo, propiciando às crianças a necessidade das regras e o sentimento de justiça e responsabilidade.

A respeito do ambiente escolar e o desenvolvimento moral infantil, autores como Menin (*apud* MACEDO, 1996), em seus estudos sobre a escola e suas regras, apontou a predominância do respeito unilateral praticado pelo professor.

Ao mesmo tempo em que Araújo (1996), ao investigar a relação entre ambiente cooperativo e o desenvolvimento do juízo moral, concluiu que crianças pertencentes a um ambiente escolar cooperativo, onde o

trabalho do professor é baseado no respeito mútuo, apresentaram maior autonomia, levando-o a comprovar que a escola influencia em todo processo de desenvolvimento moral infantil, o qual deve ser valorizado.

Como afirma Piaget (1930/1996, p. 21),

Se, realmente, o desenvolvimento moral da criança ocorre em função tanto do respeito mútuo como do respeito unilateral [...] a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como procedimento mais fecundo de formação moral (PIAGET *apud* LATAILLE, 1930/1996 p. 21).

Por prever a defesa de direito de participação de todos os envolvidos em todas as instâncias escolares que auxiliem positivamente na qualidade escolar, a democracia precisa ser vivenciada por todos desde sempre (MENIN, 2002), buscando-se assim, o desenvolvimento da autonomia democrática daquele grupo. A autonomia moral é a possibilidade que o sujeito constrói de propor regras a si mesmo e respeitá-las pelo valor intrínseco e não pelo entorno ou força externa. Essa autonomia é alcançada na existência de um ambiente que proporciona o respeito mútuo, onde os sujeitos se relacionam como iguais e se respeitam, baseia-se em relações de cooperação.

Na escola democrática, a relação com o conhecimento é valorizada, e há busca de acordo com o interesse. A pesquisa, a exploração do meio ganham espaço. Além disso, é necessário contextualizar que se trata de uma escola que possui princípios democráticos, como a democracia participativa, na qual é previsto direito de participação de estudantes, professores, gestores, funcionários, pais, comunidade nas discussões e decisões frente ao funcionamento da escola.

A escola democrática valoriza a diversidade entre os sujeitos nela envolvidos, ao serem discutidas e refletidas questões como idades, cultura,

sexo, diferenças essas que levam à promoção de momentos de debate, trocas de perspectivas. O ambiente democrático dessas escolas está permeado por relações de respeito mútuo e cooperação.

Existem várias propostas de educação integral que não a educação democrática, como por exemplo, as experiências de bairro-escola, de educação fora da escola, dentre outras. Nesta pesquisa escolhemos intencionalmente trabalhar com a escola democrática por uma questão de facilidade de acesso e por entendermos que a escola analisada encarna os princípios de uma educação voltada à formação do sujeito autônomo.

Considerações Finais

A escola, como espaço que respeite as individualidades de todos, os dizeres e opiniões, que valorize a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, pode parecer muito longe de uma possível realidade escolar, no entanto, repensar a escola e o sistema de ensino atual é possível, por meio de ações colaborativas, humanas, que enxerguem uma importância não hierárquica entre todos nesse conjunto. Todos os indivíduos pertencentes a esse ambiente são, por conseguinte, atores responsáveis por mudanças em âmbito micro e macro. Uma escola que caminhe de encontro aos princípios da escola tradicional, defendendo uma nova concepção de educação, partindo do princípio de que todos são iguais e possuem a mesma importância frente a um coletivo, se traduz em um caminhar revolucionário no cenário educacional.

O processo de aprendizagem se dá mediante participação ativa de todos, estudantes e educadores, de forma interdisciplinar, levando em conta os saberes da criança e proporcionando um processo significativo da aprendizagem, envolvendo a pesquisa como atividade central para a ressignificação da construção do conhecimento.

Fazendo um resgate à fundamentação desse trabalho, Tognetta e Vinha (2007, p. 133) reiteram que:

Para que esse ambiente sociomoral seja propício à construção da autonomia, faz-se necessário cuidar da forma como a aquisição do conhecimento está sendo trabalhada, atuando no sentido de que este seja investigado, reinventado ou descoberto pelo sujeito, e não transmitido como verdade absoluta. [...] que sejam proporcionados espaços para que as situações-problema sejam discutidas e refletidas e, também, que se trabalhe com a apropriação racional dos valores e normas (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 133).

A comunidade escolar democrática compartilha, toma decisões, avalia ações, e, por ser um trabalho desenvolvido e reavaliado a todo momento por todos os envolvidos, possibilita que o estudante construa sua autonomia, mediante uma liberdade que dele exige responsabilidade frente às ações para si e, conseqüentemente, para o outro.

Embora prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a gestão democrática como uma perspectiva não hierárquica da educação, capaz de romper com práticas autoritárias previstas pela escola tradicional, somente é possível e posta em prática efetivamente na vivência diária, nas atividades cotidianas. A clareza dos membros da escola, perante os princípios que permeiam a escola democrática, lhes dá condições pela continuidade de luta diária em busca de uma educação de qualidade e de uma nova sociedade, mais igualitária, que consiga dar sentido à escola como espaço onde a relação com o conhecimento esteja intimamente ligada a reflexões, críticas, saindo do senso comum e do ensino formal conteudista.

Estudar novas alternativas para a educação, e nesse caso a escola democrática, é um convite a mudanças, não somente de um *locus*

educacional, mas também a transformações internas, possíveis responsáveis pelo passo seguido a outro em busca de uma nova direção, ou de múltiplas delas, podendo ações como as pesquisadas na escola democrática, responsáveis por influenciar o desenvolvimento de novas políticas públicas. Nesse sentido, não esqueçamos que:

Os seres humanos têm uma visão distorcida da realidade. No mito, os prisioneiros somos nós que enxergamos e acreditamos apenas em imagens criadas pela cultura, conceitos e informações que recebemos durante a vida. A caverna simboliza o mundo, pois nos representa imagens que não representam a realidade. Só é possível conhecer a realidade, quando nos libertamos destas influências culturais e sociais, ou seja, quando saímos da caverna (PLATÃO, 1993, p. 70).

Referências

ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

BARRERA, T. G. da S. 2016. 276 f. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.

BLOCH, M. A. **Filosofia da educação nova**. Trad. Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação: o município e a escola**. Genuíno Burdignon.wordpress. jun. 2013.

Disponível em:

<https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/11/gestao-da-educacao-o-municipio-e-a-escola/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Art. 206, inc. VI. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Lex**: coletânea de Legislação e Jurisprudência. Brasília, 1988. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650329/inciso-vi-do-artigo-206-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**:

coletânea de Legislação e Jurisprudência. Brasília, 1996. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

EBY, F. Herbart e a ciência da educação. *In*: EBY, F. **História da educação moderna**. Rio de Janeiro: Globo, 1962

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 5. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor Reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

- FERREIRA, N. S. C. et al. (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, P. **Educação e mudança.** 23. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 13 ed. Rio de Janeiro: Par e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1995.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. São Paulo, Cortez, 1997.
- HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola:** artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papyrus, 1994.
- KOHLBERG, L. Estádios morales y moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo. *In:* TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Orgs.). **El mundo social em la mente infantil.** Madri: Alianza Editorial, 1989.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. *In:* MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral,** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37–104.
- MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e pesquisa,** São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan/jun., 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2007.

MORIN, E. **O método II**: a vida da vida. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária, 1980.

Ó, J. R. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal: último quartel do século XIX, meados do século XX. Lisboa: Educa, 2003.

OLIVEIRA, J. F. de; CAMARGO, R. B. de; GOUVEIA, A. B.; CRUZ, R. E. da. Gestão democrática e qualidade de ensino em escolas de educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 149-162, jan./jun., 2009.

PIAGET, J. **O Juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994 (Originalmente publicado em 1932).

PIAGET, J. Os procedimentos de educação moral. *In*: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Originalmente publicado em 1930).

PLATÃO. **A república**. 7. ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, N. R. G. Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema. **Práxis Educacional**. v. 5, n. 6, jan./jun., 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Escola e democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994

VASCONCELLOS, C. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1993.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WREGGE, M. G. **Escolas democráticas**: um olhar construtivista. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012.

