

A função educadora da participação democrática do estudante em tomada de decisão sobre seus direitos e deveres na escola**The educative role of student's democratic participation in decision-making about their rights and duties at school**

DOI:10.34115/basrv4n6-040

Recebimento dos originais: 19/10/2020

Aceitação para publicação: 13/11/2020

Leticia Cristina Bizarro Barbosa

Formação: Doutorado em Sociologia Política pela UFSC

Instituição: Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Endereço completo: Campus Laranjeiras do Sul-PR - Rodovia BR 158 - Km 40 - CEP 85301-970

Email: leticiacristinabarbosa@gmail.com

Warley Alves Gomes

Formação: Mestrado em História pela UFMG

Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Email: warleyalvesgomes@yahoo.com.br

RESUMO

A proposta da pesquisa foi analisar a função educadora da prática social em participação democrática dos estudantes na deliberação sobre seus direitos e deveres através de assembleia geral na escola. Através da entrevista com a direção da escola, por meio de observação direta e analisando os projetos pedagógicos das turmas, foi possível entender como é a dinâmica de uma assembleia geral feita entre os estudantes. Ao implementar as práticas sociais como as assembleias gerais, pôde-se perceber como numa experiência de democracia de participação direta, a responsabilidade pelas decisões recaem diretamente sobre todos, mudando a perspectiva de culpabilidade dos representante pelas decisões ruins. A participação direta nos processos decisórios da escola rompeu com a prática formativa autoritária, pois todos se sentem parte de uma comunidade.

Palavras-chaves: Democracia, Montessori, aprendizagem ativa.**ABSTRACT**

The research proposal was to analyze the educative function of social practice in democratic participation of students in the deliberation on their rights and duties through a general assembly at the school. Through the interview with the school management, through direct observation and analyzing the pedagogical projects of the classes, it was possible to understand how the dynamics of a general meeting between students is. When implementing social practices such as general assemblies, it was possible to perceive how in a democracy experience of direct participation, the responsibility for decisions falls directly on everyone, changing the perspective of guilt of the representative for bad decisions. Direct participation in the school's decision-making processes broke with authoritarian training practice, as everyone feels part of a community.

Keywords: Democracy, Montessori, active learning.

1 INTRODUÇÃO

Há uma questão que vem batendo na porta há algum tempo e pedindo para ser explorada mais a fundo. Por que se exige que o povo participe ativamente dos assuntos de sua comunidade, que saiba decidir, deliberar e até fiscalizar sobre assuntos de interesse público e do bem comum se somente ensina-se a delegar responsabilidades a quem acreditamos ter mais competência e tempo para isso?

Um Centro Educacional montessoriano apresenta uma experiência que vem proporcionando aos estudantes um espaço para exercer sua autonomia e senso de responsabilidade, podendo deliberar sobre assuntos coletivos e dinâmicas do cotidiano da escola. Além disso, vem despertando o sentimento de solidariedade no lugar de uma competitividade acirrada. Visto que eles precisam olhar e estarem atentos às necessidades dos colegas e às diferenças de opiniões respeitando-os e apresentando propostas coletivas.

Entende-se que quando os estudantes participam de tomada de decisões dentro da instituição há uma modificação comportamental dos mesmos. Desenvolvem-se os valores de pertencimento a esta comunidade, de responsabilidade perante seus colegas e solidariedade ao ajudar os companheiros no cumprimento do acordado em assembleias. Além do desenvolvimento do respeito ao interesse comum/público em lugar de só pensar no interesse individual próprio.

Para tanto, busca-se compreender como o Centro Educacional Maria Montessori do município de São José (SC) desenvolve a prática de participação democrática dos estudantes em assembleia geral na discussão e tomada de decisão sobre elementos de direitos e deveres.

A principal questão que foi levantada é: Como a prática social em participação democrática do estudante na tomada de decisão sobre seus direitos e deveres na escola conduz a uma função educadora? A proposta desta pesquisa foi analisar a função educadora da prática social em participação democrática dos estudantes na deliberação sobre seus direitos e deveres através de assembleia geral na escola. Para tanto, será necessário: 1) entender sobre as concepções de democracia a serem adotadas nas práticas sociais de ensino e aprendizagem e a normativa Constitucional que define a Democracia no Brasil como mista (representativa e participativa)¹; 2) analisar as teorias educacionais que envolvem a aprendizagem ativa e significativa e que contribuem para o desenvolvimento de indivíduos reflexivos; e 3) analisar a experiência de assembleia geral de estudantes realizada pelo Centro Educacional Maria Montessori como prática exitosa de ação participativa de tomada de decisões acerca de alguns elementos que envolvem direitos e deveres dos estudantes, eventos colaborativos e culturais na escola de acordo com o planejamento pedagógico da instituição.

¹ Na democracia representativa, considera-se como uma forma de governo pela qual elege-se os representantes através do voto. E estes irão deliberar no lugar se seus representados. Já em sua versão participativa, prevê instâncias de participação direta em que os cidadãos decidem sobre políticas públicas, por exemplo, sem a intermediação de representantes.

Através da entrevista feita com a direção pedagógica da escola, por meio de observação direta e analisando os projetos pedagógicos das turmas disponíveis na página da escola, foi possível entender como é a dinâmica de uma assembleia geral feita entre todos os estudantes da escola.

Primeiramente, o artigo descreve uma discussão sobre a teoria da democracia trazendo elementos para entender qual concepção de democracia estamos incorporando nos cotidianos educacionais. Em seguida, aborda-se as teorias pedagógicas que contribuem para entender como a prática social age no processo de ensino e aprendizagem. E finalmente passa-se para a descrição e análise da experiência de assembleia geral no Centro Educacional Maria Montessori, pela qual se constata a formação de crianças e jovens e o poder de maturidade na participação de processo decisivos na comunidade escolar.

2 A CONCEPÇÃO DE DEMOCRACIA A SER ENSINADA NA ESCOLA

A palavra democracia ainda é capaz de passar uma imagem de “uma forma de organização política baseada na igualdade potencial de influência de todos os cidadãos, que concede às pessoas comuns a capacidade de decidirem coletivamente seu destino” (MIGUEL, 2014, p. 28). Miguel explica que na antiguidade “a palavra democracia designava um conjunto específico de instituições, voltadas, muitas delas, a permitir a participação efetiva dos cidadãos na tomada das decisões políticas”. Entre estas instituições estão a assembleia popular e os cargos por sorteio que “permitiam uma presença muito maior do homem comum no processo decisório, e obrigavam os próprios candidatos à liderança a uma supervisão muito mais estrita dos populares”.(MIGUEL, 2014, p. 28)

É forte o entendimento de que o povo não é capaz de decidir, e portanto, o melhor é constituir representantes através do voto para se fazer “presente” ou representado nas decisões sobre políticas públicas. A participação política do povo se resumiria em ir às urnas votar. É o que defendem os teóricos elitistas e enunciam que os objetivos igualitários são ilusórios.

Os pensadores Vilfredo Pareto (1935), Gaetano Mosca (1939) e Robert Michels (1982) são os que definem o conceito elitista de democracia e formam o nosso entendimento de democracia na atualidade.

Portanto, a forma de participação por representação escolhendo seus líderes políticos para deliberar sobre a convivência humana na sociedade é a melhor opção que deixar o povo participar diretamente das decisões políticas.

Por outro lado, participação, para ser direta, acontece na tomada de decisão e os cidadãos possuem igualdade política entre eles, sem associações ou grupos de interesses de intermediação e representação, pois não dependem de ninguém para votar ou dar sua opinião. Este é um modelo ideal apresentado por Rousseau. E para que seja ideal requer igualdade econômica. Não absoluta, mas sim uma economia em que os cidadãos tenham acesso a certas condições básicas, sendo que Rousseau

considerava o acesso a propriedade com uma destas condições. (PATEMAN, 1992)

Pires e Vaz (2014) menciona alguns exemplos que a Constituição de 1988 nos apresenta como formas de interação entre órgãos do Poder Executivo e atores da sociedade civil para a mobilização na produção de políticas públicas.

indo desde fóruns públicos de participação e debate, como os conselhos, conferências e audiências públicas, a formas mais individualizadas ou mediadas por tecnologias de informação, como as ouvidorias e as consultas públicas, incluindo ainda reuniões, grupos de trabalho, mesas de negociação, comissões e comitês específicos envolvendo representantes do governo e da sociedade. (PIRES; VAZ, 2014, p. 61)

Por isso, a democracia no Brasil é configurada de forma mista, com instâncias de participação direta e representativa.

Segundo Pateman (1992), na teoria de Rousseau a democracia assume três funções: a função de controle; a função de integração; e a principal, de acordo com o pensador: a função educativa. Na função de **integração**, os cidadãos possuem a sensação de pertencimento à sua comunidade mesmo estando isolados ao participar nas tomadas de decisão. E ao participar discutindo e deliberando sobre as questões da comunidade, os cidadãos adquirem um grau de **controle** sobre o rumo da vida e estrutura do ambiente em que vive. E, finalmente, a função **educativa** da participação política democrática.

No próximo tópico, a função educadora é descrita e podemos ver sua relação com o desenvolvimento da ação responsável, individual, social e política como efeito do processo de participação democrática. (PATEMAN, 1992)

3 A FUNÇÃO EDUCADORA DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA E A CONTRIBUIÇÃO MONTESSORIANA

Os jovens estão acostumados a delegar decisões a outros que se apresentam como melhor preparados: o representante de turma, por exemplo. Portanto, a prática de participação democrática se constrói sobre as bases que ignora o “poder” do pensamento crítico e poder de maturidade em tomada de decisões coletivas direta.

Normalmente, não há espaço para a participação democrática direta na escola. A cidadania se limita em conhecer as regras, os direitos e deveres e obedecê-las. Este comportamento é intrínseco de uma educação tradicional e que deve-se evitar, onde a competição e a valorização de práticas autoritárias que levam a comportamentos de subjugação e submissão dos colegas à situações constrangedoras como explica Adorno. (2012)

Sobre a função que a participação desempenha sobre os indivíduos, Carole Pateman (2014) defende que

a principal função da participação na teoria da democracia é uma função educativa, no sentido mais amplo da palavra, que inclui tanto o aspecto psicológico quanto a obtenção de prática em matéria de capacidades e procedimentos democráticos. (Tradução Nossa)².

Além disso, inclui-se o controle social como "política da responsabilidade societal", em que a sociedade organizada assume um papel central e age fiscalizando as autoridades políticas.

Como resultado de sua participação na tomada de decisões, o indivíduo é "ensinado a distinguir entre seus próprios impulsos e desejos, aprendendo a ser tanto um cidadão público quanto privado. (PATEMAN, 1992, p. 39)

Pateman explica que depois que um sistema participativo é estabelecido,

ele se torna autossustentável porque as qualidades exigidas de cada cidadão para que o sistema seja bem-sucedido são aquelas que o próprio processo de participação desenvolve e estimula; quanto mais o cidadão participa, mais ele se torna capacitado para fazê-lo. (PATEMAN, 1992, p. 39)

A educação não deve ser considerada somente a dada dentro de sala de aula, mas algo que perpassa as relações sociais e o ambiente escolar como um todo, encarando-o como seu meio comunitário de micro-sociedade de convivência. Então temos a Escola Nova que apresenta estas mudanças críticas às teorias de ensino tradicional com Montessori e Piaget, por exemplo. Apresenta-se, mais adiante, um aprofundamento das práticas educacionais com as teorias críticas da aprendizagem que expandem do mundo dos ambientes de aprendizagem possíveis. Portanto, a educação rompe as fronteiras dos livros e das salas de aula e ganham outros espaços de convivência e práticas educacionais dentro da própria escola.

A soberania dos cidadãos é a principal justificativa para os defensores deste modelo de exercício do poder político de caráter coletivo. É através da articulação entre a participação direta e sua institucionalização que a democracia deliberativa envolve a “aprendizagem local e o autogoverno com a aprendizagem social mais ampla” de acordo com Lígia Lüchmann (2002, p. 41).

3.1. AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

O elemento de participação democrática, seja na escola ou em sua comunidade, faz parte da educação cósmica para Montessori. Na educação cósmica, a criança aprende que o universo é um todo e os componentes deste universo se inter-relacionam. O meio ambiente, o campo e a cidade, os ciclos de vida dos animais e, com isso, a sua percepção como membro pertencente deste universo e sua

² la principal función de la participación en la teoría de la democracia es una función educativa, en el sentido más amplio de la palabra, lo cual incluye tanto el aspecto psicológico como la obtención de práctica en materia de capacidades y procedimientos democráticos.

participação nele. Por isso, a importância de se entender os mecanismos de participação social e política neste universo. Dentro de uma educação integral, global. A prática da democracia requer alguns elementos como autonomia e responsabilidade e estas habilidades precisam de um ambiente adequado para que as crianças as desenvolvam.

Montessori denomina a sua metodologia como Pedagogia Científica por se basear na experimentação. As crianças são criativas, observadoras e curiosas e se torna primordial observá-las, acompanhando-as, mas deixando-as livres para experimentar, com a mediação da professora (MONTESSORI, 1965). A metodologia montessoriana não tem como objetivo final o individualismo e egoísmo onde a dinâmica social está regida por valores competitivos, mas sim por uma educação para a cooperação de indivíduos autônomos, interdependentes e emancipados.

Quando Montessori se refere a uma educação para a Paz (MONTESSORI, 2003) precisa-se olhar desde a sua perspectiva e vivência histórica. Montessori passou sete anos no exílio na Índia ao ser declarada sua prisão domiciliar pela Inglaterra. E seu filho foi enviado para um campo de internação forçada.

Neste período de sete anos na Índia (1939-1946), escreveu obras que impulsionam uma metodologia e educação voltada para a promoção da paz e cooperação entre os seres humanos. E que propõe uma transformação na educação infanto-juvenil dando atenção a valores de solidariedade, cooperação, escuta e cuidado mútuos, convivência comunitária e respeito às diferenças. (MONTESSORI, 1949, 1952, 2003)

Theodor Adorno apresentava preocupação semelhante e a expressou em “Educação e Emancipação” (2012). Em seu texto “Educação após Auschwitz”, Adorno explica as diversas formas e interações que reproduzem comportamentos autoritários no cotidiano e que tornam-se aceitáveis. Segundo o autor, a grande tarefa da educação é evitar a repetição da barbárie nazifascista.

Estas obras refletem a preocupação de educar as crianças para que não se repitam as atrocidades ocorridas com o advento das Guerras Mundiais. Há uma preocupação por uma formação que não incentive comportamentos autoritários e que não os reproduza no cotidiano das crianças.

Por isso, para Montessori, o ambiente preparado é tão importante, não só os materiais dispostos de acordo com o tamanho e idade das crianças, mas um ambiente democrático e respeitoso com relação aos direitos e deveres das crianças que proporcione a interdependência e autonomia no espaço. Paulo Freire menciona que “o respeito à **autonomia** e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002, p. 66). Por isso, a necessidade de ambientes que proporcionem comportamentos de solidariedade e cooperação e que as relações não sejam de **autoritarismo** (LUCCHESI, 2012) e muito menos de competição. Por este caminho podemos evitar as atrocidades como de Auschwitz.

A democracia exige emancipação como pressuposto embora não sejamos educados para a emancipação, segundo Adorno. (ADORNO, 2012, p. 169) De acordo com o autor, a literatura pedagógica aborda a temática da emancipação desde uma perspectiva de uma “ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação” que trabalham contra os pressupostos de uma democracia. (ADORNO, 2012, p. 172)

Montessori explica justamente sobre a necessidade de não educar com base em **castigos** e a disciplina não ser pautada pelo medo e opressão, mas pela organização, respeito e liberdade, e a necessidade de um ambiente democrático (MONTESSORI, 1949, p. 32). Este trabalho vai ao encontro do que Paulo Freire desenvolveu sobre a horizontalidade e diversidade de conhecimentos e a sua valorização. Para isso, também há a necessidade de um ambiente democrático, de escuta mútua, de respeito aos conhecimentos prévios de cada indivíduo. (FREIRE, 2002)

Adorno menciona que não conseguimos transmitir o comportamento autônomo, elemento necessário para a emancipação. No entanto, isso não se transmite, autonomia é uma habilidade que se desenvolve em um ambiente preparado para isso. Autonomia se conquista (se aprende), como dizia Montessori, por meios das ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento. Assim como a independência, a responsabilidade, a solidariedade e a cooperação.

Ambos, Adorno e Montessori, partem de um mesmo desejo de mudança de um mundo devastado pelo terror das guerras. Partem em busca de mudanças a partir da educação e formação do ser humano focando na construção do caráter que se forma na primeira infância.

Uma democracia pressupõe indivíduos emancipados como viu-se com Adorno. O sociólogo ainda defende que numa democracia, quem não defende a emancipação é um antidemocrata. (ADORNO, 2012)

3.1. A APRENDIZAGEM ATIVA NA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

A Escola Nova de Dewey propõe uma educação para a democracia, uma formação para uma sociedade democrática, na qual a escola se transforma em um ambiente onde todos possuem espaços de manifestação. Dewey não via os alunos como depositários de conteúdo e sim como seres pensantes e reflexivos, capazes de construir hipóteses. Longe de serem meros formadores de mão-de-obra e seres alienados, Dewey propunha escolas de formação de seres científicos, assim como Montessori. (SUHR, 2012)

De acordo com Vygotsky, "a escola desempenha uma função importante no processo de construção dos conceitos científicos"(SARMENTO, 2008). E este espaço torna-se importante na formação de conceitos democráticos, seja pela construção das experiências cotidianas responsáveis pela

formação de conceitos cotidianos, seja pela construção dos conceitos científicos oriundos da sistematização do conhecimento.

Assim como a Escola Nova, as teorias críticas propõem que as metodologias envolvam a experiência e que a aprendizagem seja ativa. Na prática social, o professor traz elementos da realidade na qual aparece o conteúdo a ser trabalhado, propondo que o aluno se envolva, pois ele fica incumbido de pensar e construir conhecimentos que contribui para a sua vida e da sua comunidade.

Lembrando que as duas escolas possuem em comum a crítica à educação bancária, a educação tradicional.(FREIRE, 2002; MONTESSORI, 1952, 1965; VYGOTSKY, 1995) Ambas nos ajudam a pensar metodologias em que o estudante se torna o protagonista do processo de aprendizagem e há uma complexa complementariedade entre as duas, já que ambas trabalham com os valores e princípios de uma sociedade democrática.

A função educativa da participação democrática só se concretiza como tal se estiver inserida na realidade cotidiana das crianças e se as decisões forem sobre questões de interesse e que alteram a rotina e dinâmica da vivência societal delas na sua comunidade escolar.

Por isso, precisa-se atentar para o significado destas ações na aprendizagem, ou o significado da própria aprendizagem. É necessário entrar na questão de como a participação ativa dos estudantes nestes processos políticos se configura uma metodologia de aprendizagem ativa. Por outro lado, esta participação ativa requer um indivíduo com autonomia, responsabilidade e independência para desenvolver uma consciência cooperativa para atuar em coletividade.

Maria Montessori entende que as crianças e jovens tenham autonomia e independência e busquem conquistá-las. Então tem-se o pressuposto que a criança é o ator principal e ativo do seu próprio desenvolvimento e não buscar entendê-lo como um ser passivo no processo de ensino e aprendizagem. (MONTESSORI, 1965)

Para Montessori, a motivação é algo intrínseco à criança. Ela cresce com um objetivo bem claro: o de ser um adulto. À medida que vai se desenvolvendo, ela precisa de um ambiente adequado para conquistar sua independência e autonomia na vida. Cabe à família e à escola colaborar com o desenvolvimento e criar um ambiente adequado para a criança.

Montessori explica que a criança é um ser naturalmente explorador e um investigador científico nato. E ela leva este instinto consigo para o resto da vida. No entanto, esta natureza vai se perdendo com os obstáculos que vão surgindo ao longo da vida. Para ela, estes obstáculos são colocados pelos próprios adultos e que vão limitando a ação da criança a simples reproduções sem o devido momento reflexivo sobre as coisas. A motivação é algo intrínseco ao ser humano e, ao não precisar mais de investigação nem da própria descoberta em si, não há mais motivação para seguir. E resta somente a reprodução de conhecimentos adquiridos sem emoção. (MONTESSORI, 1952)

O papel de sujeito ativo no processo de aprendizagem também é mencionado por Dermeval Saviani (SUHR, 2012), que também abordou o caráter de aprendizagem significativa de Ausubel. Em complementação, considera-se a teoria da aprendizagem significativa deste autor, David Ausubel, (MOREIRA, 2012) que explica sobre a importância da interação entre conhecimentos prévios dos estudantes e conhecimentos novos na construção do processo de aprendizagem. Ainda numa linha construtivista e corroborando com Ausubel, Jacome Bruner (1999) descreve que a aprendizagem por descoberta contribui no sentido que o estudante descobrirá o que irá aprender, e será motivado a participar do processo proposto por conta da curiosidade, movido pela competência e sentimento de reciprocidade. E, finalmente e não menos importante, instigado pela busca em solucionar problemas.

Desta aprendizagem ativa e significativa, também faz parte a interação social. A interação social defendida por Vygotsky é a "que compreende um processo cooperativo entre os sujeitos envolvidos numa situação comum" (SARMENTO, 2008). Segundo Vygotsky (SCHROEDER, 2007; VYGOTSKY, 1995), a interação social entre indivíduos com diferentes níveis de experiências compõe um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Vygotsky buscava entender "como as trocas sociais estabelecidas pela criança com o seu mundo cultural e também afetivo causam um impacto ontogênico" (SARMENTO, 2008). A personalidade da criança se desenvolve através da interiorização das relações sociais.

Montessori (1952, p. 255) definiu interação social como a "realizada quando o individuo se identifica com o grupo ao qual pertence". E complementa, "o desenvolvimento deste sentimento deveria ser cultivado nas escolas, sentimento de integração do individuo na sociedade, exatamente isto é que falta em todas as partes, e é esta falta que leva a sociedade ao colapso e à ruína".

Montessori dividia as classes por agrupadas³ de acordo com as fases de desenvolvimento. Este agrupamento vertical possibilita a formação de uma comunidade formada por crianças que se entendem entre si. Segundo Montessori, "nossas escolas demonstraram que as crianças de idades diferentes ajudam-se mutuamente, os pequeninos veem o que os maiores fazem e pedem explicações, que eles dão com a maior boa vontade" (MONTESSORI, 1952, p. 247). A explicação é que há uma "osmose mental natural" entre as crianças e a harmonia e comunicabilidade entre eles é maior que entre adultos e crianças.

Montessori diferenciava as escolas tradicionais das montessorianas elencando vários elementos, mas uma em especial é a organização da vida social e comunitária da escola e defendia que "o maior

³ Estas agrupadas correspondem hoje às seguintes divisões: "Agrupada de 6 a 9 anos – correspondente aos primeiro, segundo e terceiro ano; Agrupada de 9 a 12 anos – correspondente aos quarto, quinto e sexto ano; e Agrupada de 12 a 15 anos – correspondente ao sétimo, oitavo e nono ano". (DE LIMA, 2016, p. 4)

aperfeiçoamento das crianças deriva das experiências sociais” (MONTESSORI, 1952, p. 246). A ideia era promover a interação social através de uma organização social em que as crianças possuíssem a liberdade de integração entre elas e que o professor ou professora, antes de intermediar as relações sociais, observasse e respeitasse as interações desta sociedade.

Bom, Montessori chamava o agrupamento de crianças de até seis anos de “*sociedade das crianças*” ou “*sociedade por coesão*”, pela qual as crianças são movidas por um espírito social, por começar a se interessar pelo grupo e a valorizar e honrar o coletivo. E então, este “embrião social” se transforma em uma “*sociedade organizada*”, que Montessori se referenciaria a um “recém-nascido social”. (MONTESSORI, 1952)

Nesta sociedade organizada, na qual as crianças têm de seis à doze anos, elas começam “a ter consciência do bem e do mal, não apenas nas próprias ações, mas nas dos outros” (MONTESSORI, 1952, p. 214). A consciência moral é formada e conduz, mais tarde, à consciência social. No período etário posterior, que também faz parte da sociedade organizada, com crianças de doze à dezoito anos, “surge o sentimento de amor para com o próprio país, o de pertencer a um grupo e o da honra do grupo” “(...) para que se possa se desenvolver normalmente no segundo período, é preciso ter se desenvolvido bem no primeiro”. (MONTESSORI, 1952, p. 214)

A construção do caráter é uma conquista para Montessori. “Entre os seis à doze anos, a sua consciência despertou por si mesma, e ela vê os problemas do bem e do mal”. E a partir disso, na próxima fase dos doze à dezoito anos, “o jovem começa a ter alguns ideais, como o sentimento pátrio, o senso social, a religião, etc.” (MONTESSORI, 1952, p. 228)

Montessori explica que não é possível exigir atitudes do adulto ou do próprio jovem se este não aprendeu e exercitou habilidades como a solidariedade, a cooperação, o respeito à tomada de decisão coletiva para que construa individualmente o seu senso social, sua consciência moral e social específica.

Depois de ter desenvolvido o espírito social nas crianças na primeira infância, algo que faz parte da nossa natureza humana - enquanto seres sociais -, a sociedade das crianças se torna algo mais complexo. A sociedade organizada que foi preparada na fase de embrião social é

uma outra forma espontânea de vida se inicia claramente e mostra uma associação organizada inteiramente consciente. Procura então as crianças conhecer as leis e os princípios estabelecidos pelo homem; procuram um líder que dirija a comunidade. A obediência ao chefe e às regras forma, é evidente, o tecido conectivo desta sociedade. (MONTESSORI, 1952, p. 256)

Os homens organizam a sociedade instituindo regras de boa convivência, direitos e deveres, líderes para se fazer seguir as leis e é a partir dos seis ou sete anos que as crianças começam a ter consciência desta organização.

3 A INTERDISCIPLINARIDADE E A PRÁTICA SOCIAL EM CONTRIBUIÇÃO À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC (MEC, 2017) apresenta elementos sobre a cidadania e valores democráticos, por exemplo, a serem abordados em sala de aula com os educandos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

A constituição da cidadania e a emancipação dos sujeitos sociais são principais objetivos da sociologia no ensino médio e deve estar presente nas práticas sociais imediatas e assim desenvolver-se no ambiente escolar (ZORZI, 2013), mas deveria estar também nos cotidianos dos ensino fundamental I e II. A própria BNCC menciona estes conteúdos a serem desenvolvidos entre os estudantes em geografia, história e português (MEC, 2017).

Uma das competências das Ciências Humanas no Ensino Fundamental é:

Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (MEC, 2017, p. 357)

Além disso,

a área contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos. (MEC, 2017, p. 354)

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a participação democrática envolve “as histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam” (MEC, 2017, p. 354). A prática social da participação política estimula a formação do conhecimento sobre a comunidade escolar e a introdução ao processo de aprendizagem sobre Estado e o país, por exemplo. É a partir desta faixa etária que as crianças começam a se interessar pelo grupo e a valorizar a sua comunidade como vimos com Montessori. (MONTESSORI, 1952, p. 253) O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a **comunidade**, o Estado e o país (BNCC, p. 354).

Já nos anos finais, quanto as ciências humanas, abordam

conceito de Estado e dos mecanismos institucionais dos quais as diferentes sociedades dispõem para fazer justiça e criar um novo campo republicano de direitos. (MEC, 2017, p. 354)

O espírito social desenvolvido na primeira infância se consolida no ensino fundamental, no qual pode-se verificar

o desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive. (MEC, 2017, p. 354)

O ensino, seja na geografia ou na história, de conteúdos específicos da formação da cidadania e direitos humanos relacionado ao que se constitui como sociedade organizada em Montessori (1952) produz uma aprendizagem significativa pela vivência e experimentação dos estudantes (DEWEY, 1938; FREIRE, 2002; MONTESSORI, 1965; VYGOTSKY, 1995) respeitando seus conhecimentos prévios.

4 A GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA-DEMOCRÁTICA

A prática social do ensino da democracia envolve, indiscutivelmente, a gestão escolar. Este processo de tomada de decisão gera um efeito educativo de acordo com Pateman (1992). As crianças e jovens aprendem sobre o pluralismo, a igualdade de direitos, sobre justiça social, e princípio da inclusão, por exemplo. Gera indivíduos autônomos e responsáveis pelo bem comum, formando-os para a construção e/ou contribuição para uma outra sociedade. Indivíduos que cooperam mais do que competem. Seres críticos e reflexivos capazes de argumentar e atuar proativamente na sociedade.

Através da participação democrática, o poder de deliberação incentiva a inovação e criatividade, pois estes estudantes passam a propor soluções para os problemas e situações reais do cotidiano da escola e sociedade em geral (ações sociais e ambientais).

Em ambientes e espaços de ensino, onde há características de uma escola participativo-democrática, as crianças e jovens estudantes têm o papel de atores centrais no processo educacional e são ouvidos como tal acerca de diversas questões: da escola, liderança e aprendizagem.

Portanto, a participação democrática, como instância de aprendizagem e pensada metodologicamente com esta função, pode acontecer por meio de várias configurações e uma delas pode ser a assembleia geral de estudantes.

Legalmente, a participação democrática está pautada pela presença e institucionalização dos conselhos, pelos quais a comunidade escolar se organiza para deliberar através de representantes. Segundo Libâneo (2004, p. 101), “o processo de tomada de decisão se dá coletivamente e participativamente” dentro da concepção democrático-participativa.

No entanto, pretende-se ir além das instâncias representativas de deliberação e apresentar a participação democrática direta, na qual absolutamente todos os estudantes participam das discussões e tomadas de decisão sobre seus direitos e deveres e a função educativa que esta prática social conduz.

O artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece os princípios de uma gestão democrática e a participação da comunidade escolar:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
(BRASIL, 2006).

Segundo este artigo, a gestão democrática e a participação passa por definição deste conselho e em sua composição não estão somente os estudantes, mas também profissionais da escola e cidadãos da comunidade local.

No entanto, pode-se haver uma infinidade de configurações levando-se em conta esta prerrogativa. Inclusive pode-se entender como organização equivalente a assembleia geral de estudantes e torná-la um ambiente de aprendizagem.

De acordo com Lück (2006, p. 30), a participação dá sentido ao movimento comunitário do grupo ao mobilizar efetivamente os “esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação e marginalização”. Além de promover a “reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas pelo espírito de equipe, visando à efetivação de objetivos sociais e individuais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos”

Um outro ponto importante é que

O gestor escolar deve transformar sua escola num verdadeiro centro de informações, debates e avaliações a respeito das questões sócio político-cultural que tem repercussão sobre a escola.
(FELINTO, 2014, p. 15)

A relação dialética entre a escola e a comunidade como uma relação efetivamente democrática, franca e horizontal proporciona uma efetivação do desenvolvimento e implementação de uma diversificação da escola em relação à pluralidade das comunidades existentes. O processo de participação no planejamento escolar de alguma forma empodera as pessoas e elas aprendem a participar e a se posicionar perante as questões expostas na reunião.(ZORZI, 2013)

Através de um diálogo horizontal: vê-se uma transformação social na escola. Tem-se assim uma escola engajada na promoção da cidadania e da democracia (ZORZI, 2013). Educar as crianças e jovens no que precisam para a vida (MONTESSORI, 1952, 1965, 2003) e não somente para adaptar-se ao mundo do trabalho e mundo corporativo. Se pensamos em transformações sociais estruturais, precisamos de jovens autônomos, independentes, responsáveis, críticos e reflexivos, capazes de criar e inovar. Mas, sobretudo, precisamos de seres solidários e preocupados com o bem comum.

5 COMO A C. E. MARIA MONTESSORI IMPLEMENTA A ASSEMBLEIA GERAL

O Centro Educacional Maria Montessori é uma escola fundada em 2001 e adota os princípios e método montessorianos desde o berçário até o Fundamental II. A Filosofia Montessori de "Liberdade com Responsabilidade" permite que a criança e o jovem exerçam, segundo a metodologia da escola:

a conquista da autonomia, a superação do individualismo e a formação da ação coletiva, através de atividades práticas e reflexivas, construindo o conhecimento, a ética, desenvolvendo liberdade responsável, possibilitando o exercício da cidadania, respeito à individualidade, espírito solidário numa compreensão maior do ser humano. ("C.E. Maria Montessori", 2020)

Através da entrevista feita com a direção pedagógica da escola, por meio de observação direta e analisando os projetos pedagógicos das turmas disponíveis na página da escola, foi possível entender como é a dinâmica de uma assembleia geral feita entre todos os estudantes da escola como um espaço de aprendizagem de conteúdos relacionados com a cidadania, direitos e deveres do cidadão, participação política e democracia abordados nos conteúdos do currículo escolar. No entanto, este exercício de cidadania envolve questões de interesses dos próprios estudantes de modo a entenderem que fazem parte de uma comunidade. Neste caso, a comunidade escolar Maria Montessori.

Alguns dos indicativos do desenvolvimento de autonomia, responsabilidade, independência dos estudantes e senso de comunidade podem ser presenciados quando se visita a escola⁴, por exemplo. Nestas ocasiões, assim como nas palestras para a comunidade externa, são os estudantes que apresentam a escola, as dinâmicas educacionais e os materiais didáticos e não a coordenação pedagógica ou algum professor.

Pode-se observar também que os mais velhos orientam e ajudam os mais novos em várias ocasiões. Todos se conhecem, seja pelas atividades em comunidade, seja por causa das atividades de estágios em que os alunos de turmas mais avançadas ensinam nas turmas dos menores, seja porque os estudantes são responsáveis pela segurança dos colegas menores nos intervalos e interagem e brincam juntos. Este sentimento de pertencimento à comunidade é consequência de todo um trabalho pedagógico da escola e professores e a participação nas assembleias gerais, podendo decidir sobre política da escola. São estes elementos que contribuem para a formação deste comportamento.

De acordo com a direção pedagógica, as assembleias gerais compõem um conjunto de ações democráticas que promovem a responsabilidade e autonomia dos estudantes frente seu papel na sociedade escolar e um senso de comunidade e solidariedade, bem como de respeito aos colegas e profissionais da instituição.

Segundo a coordenadora, todos os estudantes participam, inclusive os alunos da educação

⁴ Ou mesmo na convivência, pois os pais possuem livre acesso às dependências da escola a qualquer momento.

infantil. As assembleias acontecem a cada três meses no espaço da quadra de esportes do colégio e os direitos e deveres decididos em assembleia valem para aquele período. Dois dias antes, os professores mediam uma dinâmica de pré-assembleia por agrupada ou por série e auxiliam os estudantes na elaboração do conjunto de demandas construindo uma lista de direitos e deveres para apresentar na assembleia geral. As agrupadas dos menores apresentam poucos itens, mas os maiores, que têm este processo já incorporado em suas realidades cotidianas, conseguem se articular melhor e pensar num conjunto maior de questões/itens de acordo com a coordenadora.

No dia da assembleia geral, a votação é feita item por item e são em torno de trinta ou quarenta itens que vem das pré-assembleias que são sistematizadas para serem votadas, explica a coordenadora. Durante a sessão, os estudantes de toda a escola se articulam e deliberam sobre todas as questões de forma silenciosa e levantando a mão para realizar seu voto concordando ou não com a reivindicação em pauta. A mediação é feita por um ou dois professores e também da coordenação e direção pedagógica do colégio.

Segundo a coordenadora pedagógica, acontecem divergências e diferenças entre os estudantes. Nestes casos, os professores abrem espaço para que cada um apresente o seu argumento para então entrar em votação novamente. Pode acontecer, e isso não é raro, de não entrarem em acordo e a assembleia durar mais de um dia. Ou ainda, de acontecer de no final não entrarem em acordo mesmo. De acordo com a entrevistada, o importante é o exercício da cidadania e o respeito à opinião do outro, respeito às diferenças e preferências de cada um. A convivência harmônica entre os estudantes é uma das consequências da certeza do respeito às decisões do grupo estudantil com referência aos direitos e deveres de todos.

A assembleia geral também é um espaço de controle social do que foi decidido no coletivo. E a coordenadora pedagógica explica que durante o período pode surgir a solicitação de assembleia extraordinária por partes dos estudantes, caso algum direito não esteja sendo oferecido. O mesmo pode acontecer por parte dos professores e direção do colégio, caso algum dever não esteja sendo cumprido. Ocorre então a leitura de um documento com a justificativa do porque aquele dever ou direito não está sendo cumprido durante a assembleia extraordinária.

Sobre o que é discutido e decidido nas assembleias, a coordenação pedagógica explicou que os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, normalmente, levantam questões relacionadas ao cotidiano e coisas práticas e físicas, como por exemplo o cardápio do lanche, jogos ou materiais para a sala de aula. Os alunos da educação infantil, segundo a entrevistada, solicitaram aulas de circo na última assembleia. Pois eles viam os maiores na quadra do colégio e entenderam que havia um espaço no qual poderiam reivindicar este direito. Outro exemplo foi a exclusão de copos descartáveis na escola que foi uma questão levada pelos estudantes do ensino fundamental. A decisão foi que cada um deveria trazer

sua garrafa para encher de água. Inclusive, houve a discussão e decisão se poderia ter suco ao invés de água dentro da garrafa.

Já os maiores, do ensino fundamental II, de acordo com a coordenação pedagógica, levam questões mais relacionadas com ações sociais, saídas da escola, bolsa de esporte. Ou seja, questões que valorizam o esporte e a cultura. Um exemplo apresentado pela entrevistada, é a reivindicação de prática de esporte profissional e a possibilidade de se ter bolsa de estudos para quem estiver se dedicando a um clube de esportes do município. A partir desta necessidade deles, eles mesmos levantaram os dados sobre os valores, quais clubes esportivos existem na cidade, quais as possibilidades e levaram para a direção da escola através da assembleia geral apresentando todas as informações necessárias para que a escola pudesse tomar uma decisão. Entre outros pleitos, uma proposta de alteração da forma de avaliação e de peso e critérios de avaliações, apresentando a proposta já estruturada e cálculos de notas.

Relata a coordenadora que na última assembleia do ano, os estudantes levam os assuntos que se relacionam com a reformulação do Projeto Pedagógico da Escola e apresentam questões a serem incluídas ou subtraídas do documento. O que é decidido nesta última assembleia, portanto, entra para o Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Maria Montessori do ano seguinte.

Num formato de comunidade em que a escola se apresenta, faz-se necessário que esta prática esteja no centro da dinâmica de gestão escolar. A direção pedagógica considera as assembleias gerais como a base da escola.

Para envolver e engajar os estudantes do ensino fundamental I, durante a aula, os professores introduzem o ensino de filosofia e sociologia para que entendam melhor esta dinâmica tão presente no cotidiano da escola. Neste momento, se coloca em prática uma das instâncias de aprendizagem que é o estágio. Através do qual os estudantes de Ensino Fundamental II elaboram um projeto e aplicam nas turmas de ensino fundamental I ou Educação Infantil. O mesmo acontece com os estudantes do ensino fundamental I que praticam o estágio ensinando nas turmas da Educação Infantil. Já no primeiro ano do ensino fundamental I, por exemplo, os estudantes possuem em seu planejamento de conteúdo de ciências sociais, os direitos e deveres do cidadão de acordo com o Projeto do primeiro ano (C.E. MARIA MONTESSORI, 2016). Através desta prática, os estudantes dos anos superiores vão até a sala para explicar e ensinar sobre as assembleias gerais e o processo participativo democrático.

Percebeu-se que o papel do docente na preparação do ambiente como Montessori preconiza é fundamental para todo o processo de discussões e deliberações, sejam nos grupos pequenos e pré-assembleia, como também no próprio processo central de participação nas assembleias gerais. Levar os conteúdos e conhecimentos sobre participação política e no que estes processo políticos podem interferir em outras áreas de conhecimento dos estudantes fica a cargo dos docentes.

As assembleias podem ser utilizadas como espaços de aprendizagem em uma configuração de

atividade transversal ou integradora dentro da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso estudado aponta para a possibilidade de criação de espaços de aprendizagem na formação de cidadãos solidários, responsáveis, autônomos e por suas ações junto à comunidade. É impressionante a capacidade das crianças de refletir sobre as necessidades do grupo escolar e a maturidade de se envolver em processos decisórios participativos. Realmente, é possível ver uma sociedade organizada de crianças que se articulam e promovem mudanças sociais em sua comunidade.

Quando implementam práticas sociais como as assembleias gerais no C.E. Maria Montessori, pôde-se mostrar como uma democracia realmente funciona, com seus problemas e virtudes. E que em uma democracia de participação direta, a responsabilidade pelas decisões recaem diretamente sobre os participantes, mudando a perspectiva de jogar a culpa na responsabilidade do representante escolhido que tomou decisões ruins. A participação direta nos processos decisórios da escola rompe com a prática formativa autoritária, pois todos se sentem parte de uma comunidade.

As assembleias gerais contribuem para a construção de conceitos científicos em meio às práticas cotidianas e possibilitando o diálogo com o conteúdo programático apresentado pelo professor em sala de aula. Diante das observações realizadas, ficou claro a construção de conhecimento através da interação social.

A construção do caráter e personalidade, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um grupo social e a cooperação entre crianças de diferentes idades formando realmente uma comunidade, tudo a partir da interação social em práticas sociais significativas como a das assembleias gerais é fundamental para formação de um outro ser humano. Isto é, um ser humano mais reflexivo e crítico e ao mesmo tempo proativo e comprometido com a coletividade e solidariedade.

O ambiente adequado para a criança é muito importante. Ele proporciona o exercício da vida prática. O que significa as inúmeras possibilidades de contextualização na vida da criança. O estudante só aprende através da experimentação e da vivência. O individuo que conquista sua liberdade com responsabilidade e independência desde criança está apto a ser alguém autônomo e ativo em sua vida.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- BRUNER, J. *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999.
- C.E. Maria Montessori. Disponível em: <<http://www.cemariamontessori.com.br/metodologia.html>>. Acesso em: 30 set. 2020.
- C.E. MARIA MONTESSORI. *Projeto do Primeiro Ano*. São José: C.E. Maria Montessori, 2016.
- DE LIMA, E. A Sala Agrupada Montessoriana na Educação Fundamental. *Organização Montessori do Brasil*, 2016. Disponível em: <<http://omb.org.br/wp-content/uploads/2016/09/A-sala-agrupada-Montessori.pdf>>.
- DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.
- FELINTO, P. C. Gestão escolar na perspectiva democrático-participativa. *UFPR*, p. 1–17, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 24 Ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. *Gestão e organização da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LUCCHESI, M. A. S. Gestão da escola pública: utopia e poder management. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 7, n. 1, p. 27–40, 2012.
- LÜCHMANN, L. H. H. *Possibilidades e limites da democracia deliberativa: a experiência do orçamento participativo de Porto Alegre*. 2002. UNICAMP, 2002.
- LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. São Paulo: Vozes, 2006.
- MEC. *BNCC*. Brasília: MEC, 2017.
- MICHELS, R. *Sociologia dos Partidos Políticos*. Brasília: UnB, 1982.
- MIGUEL, L. F. *Democracia e representação. Territórios em disputa*. São Paulo: UNESP, 2014.
- MONTESSORI, M. *Educación para la paz*. Buenos Aires: [s.n.], 2003.
- MONTESSORI, M. *Formação do Homem*. [S.l.]: Portugal, 1949.
- MONTESSORI, M. *Mente Absorvente*. São Paulo: Portugal, 1952.
- MONTESSORI, M. *Pedagogia Científica*. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.
- MOREIRA, M. A. Al final qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, v. 25, 2012.
- MOSCA, G. *The Ruling Class*. New York: McGraw-Hill, 1939.
- PARETO, V. *The mind and society: a Treatise on General Sociology*. New York: Harcorurt; Brace, 1935.
- PATEMAN, C. *Participação e Teoria Democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- PATEMAN, C. *Participación y Teoría Democrática [1970]*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.
- PIRES, R. R. C.; VAZ, A. C. N. Para além da participação: Interfaces socioestatais no governo federal. *Lua Nova*, v. 1, n. 93, p. 61–91, 2014.
- SARMENTO, D. F. Lev Vygotsky. A interação social no processo do desenvolvimento infantil. *Revista Humanitas*, n. 281, 2008.
- SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 2, n. 2, p. 293–318, 2007.
- SUHR, I. R. F. *Teorias do conhecimento pedagógico*. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- VYGOTSKY, L. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas*. 3. ed. Madrid: Visor MEC, 1995.
- ZORZI, A. *Metodologia do ensino em ciências sociais*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2013.