

# ESCOLA DEMOCRÁTICA: UM OLHAR ATENTO PARA O DIÁLOGO E PARA A ESCUTA

## DEMOCRATIC SCHOOL: A CLOSE LOOK AT DIALOGUE AND LISTENING

Évelin Albert **1**

**Resumo:** O artigo relata uma experiência sobre um trabalho compartilhado entre a gestão pedagógica, professoras, crianças e comunidade escolar de uma escola privada de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O estudo concentrou-se nas crianças e nas professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. O relato descreve práticas educativas, participativas e democráticas, através de uma liderança dirigida através da escuta, como um exercício ético, estético e político para a construção de uma sociedade mais justa e horizontal. A pesquisa na qual a experiência se insere é de natureza qualitativa, sendo que os dados foram transcritos e avaliados por meio da análise textual discursiva. Em suma, a experiência exposta revelou-se basal para efetivação de um trabalho humanizado com as professoras e crianças da escola pesquisada.

**Palavras-chave:** Escola Participativa. Gestão Pedagógica. Educação Infantil. Anos Iniciais.

**Abstract:** Our work reports an experience of shared work among the pedagogical coordination, teachers, students, and school community of a private school in Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The study was centered on the children and teachers of Kindergarten and Primary School. The report depicts participative and democratic educational practices, by means of leadership provided through listening, as an ethical, aesthetic, and political exercise for the development of a much fairer and equal society. The research in which the experience is inserted is of a qualitative nature, and the data were transcribed and assessed through discursive textual analysis. Overall, this experience has proven to be fundamental for the implementation of a humanized work among the teachers and children of the school surveyed.

**Keywords:** Participative School. Pedagogical Management. Kindergarten. Primary School.

## Introdução

Escola é vida, é movimento, é alegria, mas por outro lado também é desafio e talvez o maior deles seja ser um espaço mais democrático e humano. É possível que uma escola seja democrática, mas isso demanda um trabalho de construção de personalidades morais, que busca através do diálogo e da escuta uma maneira consciente e virtuosa para a felicidade e para o bem pessoal coletivo. Nesta perspectiva, é possível visualizar a escola como um projeto de sociedade que desejamos e, por isso, é preciso investir nas suas práticas educativas, tendo um olhar atento para a humanidade e para a diversidade que a constitui.

Em uma entrevista, Antônio Nóvoa cita Mikhail Epstein ao dizer que: “na escola educamos humanos, por humanos, para o bem da humanidade” (BOTO, 2018). E é isso que deve ser a premissa na educação escolar, uma vez que é necessário e importante construir o bem comum (BRITO; CARNIELLI, 2011). Trabalhando desta forma, contribuiremos com as gerações futuras para que cada indivíduo desenvolva sua personalidade, a partir da racionalidade autônoma com base na igualdade, na equidade, na justiça, no auto-respeito e no respeito pela natureza e por todos os demais seres. Logo, neste modelo de personalidade moral, a afetividade, os sentimentos e as emoções são altamente considerados, visto que os interesses do próprio indivíduo conversam com os outros seres com quem ele interage (ARAÚJO, 2004).

Assim sendo, é preciso mencionar que a educação é um ato constante e para que seja possível contribuir de forma positiva para a sociedade futura, são necessárias dedicação, paciência e amorosidade. Rubem Alves demonstra isso em seu livro “Conversas com quem gosta de ensinar” (1980), ao dizer de forma poética que em uma escola plantamos jequitibás e não eucaliptos. O jequitibá é uma árvore que se planta para os netos, para a próxima geração. A educação acontece da mesma forma, pois é uma tarefa em constante movimento e com resultados que nem sempre poderão ser mensurados imediatamente, pois muitos de seus frutos serão colhidos décadas adiante. Já os eucaliptos crescem depressa, mas em contraponto, são plantados para o corte.

Neste sentido, percebe-se que tanto o jequitibá, quanto o eucalipto são árvores, mas de estilos distintos e com cidadania num mundo específico. Desta forma, em busca da ruptura das plantações de eucaliptos, que habitam em um mundo uniforme e sem esperança para transformações, como aponta Alves (1980), surge o desejo por uma prática onde se sobressaiam os jequitibás, ou seja, uma prática libertadora que visa a humanização. Essa, por sua vez, intenciona a promoção da diversidade e pluralidade de conceitos no mundo, bem como transformá-los, a partir de um movimento de participação social, de consciência crítica e de quebra da alienação (FREIRE, 1981).

A partir disso, em busca de uma prática educativa que preze pela educação libertadora, a escola deve ser compreendida em sua totalidade, tendo a intenção de mostrar aos sujeitos que eles fazem parte do processo e que o mundo deve ser visto de forma ampla e questionadora. Para que isso ocorra, é necessário que a escola se posicione como uma floresta, que é rica na diversidade e na pluralidade, e se distancie da ideia de nicho ecológico (ALVES, 1980). Desta forma, a escola proporcionará uma história escrita por múltiplas vozes (BAKHTIN, 2003), dando espaço ao processo educacional democrático que é marcado pelo desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias para que todos os sujeitos possam participar, de modo efetivo e consciente, na construção da sociedade que visa a qualidade de vida e condições para o exercício da cidadania (ARAÚJO, 2004).

Tendo este direcionamento, este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa, realizada em uma escola privada de Educação Básica, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A experiência buscou a participação competente dos participantes através do diálogo e da escuta para a construção de um trabalho de partilha entre a coordenação pedagógica, orientação, direção, professoras, crianças e comunidade escolar. A pesquisa foi construída sobre a metodologia de pesquisa-ação (TRIPP, 2005) e os dados foram transcritos e analisados por meio da análise textual discursiva, buscando integrações de significações, de forma a reconstruir as metodologias escolares, marcando inovações nas abordagens e nos paradigmas deste estudo.

O trabalho foi realizado durante o ano de 2021 e envolveu cerca de quatrocentos estudantes, vinte professoras e duas coordenadoras pedagógicas. A proposta desenvolvida foi criar espaços de escuta ativa, bem como de debates, desde a Educação Infantil até o quarto ano do Ensino

Fundamental, e também entre as professoras e a gestão pedagógica. Para que o trabalho fosse participativo e democrático, o primeiro movimento foi o de escuta, entendendo que todos os indivíduos têm direitos e baseando-se na comunicação e em práticas discursivas e simbólicas para promover diálogos transformativos (ARAÚJO, 2004).

Diante destas concepções, buscou-se desenvolver uma prática que convidasse os participantes a estarem mais próximos das decisões sobre a comunidade educativa, além de debaterem temas de relevância na sociedade, pensando processos, estudando possibilidades, questionando ações e participando ativamente desta comunidade escolar. À vista disso, no primeiro capítulo, são expostos os caminhos históricos enfrentados para que a educação seja cada vez mais um espaço de escuta, portanto dialógico, democrático e participativo. No segundo capítulo, são abordadas as metáforas trabalhadas pela equipe pedagógica para incutir nas professoras a ideia de escola democrática através das narrativas professorais. E, por fim, no terceiro e último capítulo são explanados os processos construídos junto às crianças através das assembleias escolares.

### **A escuta como processo democrático**

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992), diz que na medida que temos mais clareza a respeito das nossas próprias escolhas e sonhos, é que nos reconhecemos enquanto escola e enquanto docentes. Diante disso, faz-nos refletir que é a partir das suas próprias vivências que o sujeito compreende o que é a educação e o que faz ou não sentido nela. Se desejamos mudanças para uma sociedade justa e igualitária, precisamos de uma escola mais compartilhada com clareza da sua proposta pedagógica.

Desta forma, o autor sugere que a escola necessita ser um ambiente de trabalho, de ensinagem e de aprendizagem. Ambiente este que promova a coexistência e o convívio para a promoção do pensar coletivo, pois ele é a instância da sociedade (FREIRE, 1992). Assim sendo, “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (FREIRE, 1981, p. 30).

Diante disso, em busca de uma proposta pedagógica baseada na liberdade e igualdade, surge o desejo de fomentação das escolas democráticas que dão voz e espaço às pessoas que nela transitam, principalmente às crianças. Isso porque, antes elas ocupavam um lugar de silenciamento e invisibilidade social e, aos poucos, a partir dessa prática, tornaram-se sujeitos com voz, e, portanto, sujeitos de direitos, como apontam Sarmento e Gouvea (2009).

É importante deixar claro que o aparecimento das vozes infantis no âmbito da educação surgiu no século passado e foi consequência do reconhecimento da criança na sociedade (QVORTRUP, 2014). Reconhecimento este conquistado através dos movimentos sociais feministas, que oportunizaram a visibilidade das vozes das minorias políticas, para invalidar a exclusividade dos discursos hegemônicos, estruturados e estruturantes, a partir de espaços privilegiados de fala (SANTOS, 2019). Um exemplo disso foi o movimento social feminista nomeado como *Stand Point Theory*, que enalteceu a luta pela validação e escuta às vozes que já haviam sido anuladas anteriormente (OLIVEIRA ; AMÂNCIO, 2006).

Nessa perspectiva, a escola democrática se fundamentou mediante a uma visão participativa da criança no ambiente escolar, como apontam Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007). Reflexo este de uma educação pensada no pós-guerra, voltada para identificar e inspirar os processos humanizadores, dentre os quais, o fundamental foi a escuta às diferentes vozes por meio do diálogo e pela mediação com o mundo. Logo, a partir de uma educação voltada para a democracia, as crianças começam a construir um mundo mediante às suas perspectivas e seus pontos de vista, contribuindo para que este não fosse construído apenas a partir de uma visão adulta (TONUCCI, 2005).

Assim, a democracia como ferramenta educativa incutiu um caminho rumo a participação em rede que vai se ampliando exponencialmente, de modo que as pessoas que se sentirem partícipes nos processos, descubram ambientes para se tornarem agentes promotores de participação (LÜCK, 2013). Isso implica no movimento de escutar a todos, através de um exercício ético, estético e político, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (SÂMIA, 2017). Ético, no significado de se entender que não há democracia se não houver horizontalidade entre

os participantes do processo. Estético, na definição de valorização da sensibilidade à alteridade. E, político para a construção do pensamento crítico. Logo, o movimento de escuta é um processo ininterrupto, sendo uma rede de ampliação das múltiplas vozes (LÜCK, 2013).

Contudo, a escola alicerçada sobre os processos democráticos e embasada na escuta e na valorização ao outro, segue os mesmos pressupostos dos movimentos feministas do século passado. Estes foram movimentos que buscaram promover a escuta aos diferentes pontos de vista (SANTOS, 2019), validando sua manifestação e considerando-os importantes para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. Assim, a escola democrática luta pela libertação dos sujeitos que estão nela, uma vez que eles são seres inacabados, seres que estão sendo e que estão vivendo uma realidade histórica. Isso quer dizer que, a professora, o estudante e a gestão pedagógica sempre estarão em busca de melhoramento, pois são seres que estão em constante movimento (FREIRE, 1981).

### **As narrativas professorais e o trabalho democrático junto à gestão pedagógica**

Em 1999, António Nóvoa lançou o livro *“Profissão Professor”*, e nele disse que a educação vive um momento de grandes desafios. O autor frisou a importância de uma transformação, mas salientou que nem sempre é possível avistarmos uma direção. Isso ocorre, pois há um excesso de discursos sobre as soluções na educação, mas nenhum esquema definido. Ele não fala apenas das metodologias, mas também das práticas e dos artifícios que elas ocasionam. Assim, alega que muitos estudiosos que discutem sobre o tema afirmam que para termos resultados positivos na educação é necessário garantirmos o desenvolvimento profissional das professoras, investindo na sua essência e na sua personalidade. É o que o mesmo autor sugere em 2004, quando afirma que:

Durante muito tempo o mundo foi visto como estrutura e como representação. Impõe-se, agora, vê-lo também como experiência, o que obriga à invenção de uma nova epistemologia do sujeito. Olhando para os livros escritos nas últimas décadas, surge de imediato a questão: onde é que estão as pessoas? (NÓVOA, 2004, p. 9).

A partir disso, é possível perceber que o mundo como experiência propõe enxergar as pessoas na sua totalidade, porque elas são compostas por uma trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, a história das pessoas que transitam pela escola se arquiteta juntamente com as modificações sociais e culturais que transformam a sua funcionalidade. Desta forma, na busca por valorizar e envolver as participantes de forma significativa, enquanto profissionais de uma educação humana e libertadora, a escola que foi o lócus desta pesquisa investiu em formação continuada para as professoras, aumentando o número de reuniões pedagógicas, escutando-as e construindo novos caminhos.

Assim, a gestão pedagógica composta pela coordenação, orientação e direção, constituíram-se em áreas estruturais de ação na determinação da dinâmica que desejavam para a escola. Por serem responsáveis pelo direcionamento e pela coerência à ação educacional, assentaram-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças. Mudanças essas que foram feitas a partir da participação, do trabalho associativo e cooperativo das professoras juntamente com a gestão pedagógica na tomada de decisões (LÜCK, 2013).

Desta forma, para que a educação se processasse de maneira efetiva no interior da escola, tendo em vista a complexidade e a importância de seus objetivos e processos, a participação das professoras em conjunto com a gestão pedagógica oportunizou a autoria, a responsabilidade e a autonomia para a execução e para os resultados do trabalho da equipe. Ainda, por demandar um esforço compartilhado, realizado pela participação coletiva e integrativa dos envolvidos, favoreceu o sentimento de pertencimento de cada um dentro da instituição, pois invalidou o valor individual e enalteceu o trabalho coletivo, centrado na unidade social escolar (LÜCK, 2013).

Essa participação deu a oportunidade para que todos os envolvidos se sentissem

responsáveis pelos resultados, pois tiveram a chance de agir de forma democrática, marcando o ambiente escolar pela mais alta qualidade. Aliás, cabe ressaltar que democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro (LÜCK, 2013). No entanto, essa reciprocidade somente ocorreu nessa prática porque a democracia ultrapassou e transcendeu a participação, na medida em que se construiu junto, dando espaço, voz, reconhecimento do outro, e especialmente quando se proporcionou a reflexão sobre a prática educativa.

Assim, o trabalho da gestão pedagógica junto às professoras conversou com a práxis de todas, nos aspectos que compreendem a aprendizagem e as descobertas do interior da sala de aula, a partir das metodologias, dos objetivos, do ambiente, do currículo e da ação docente (KÖNIG; BRIDI, 2019). Então, para que a teoria se tornasse efetiva, na tentativa de compreender a realidade das práticas escolares, utilizaram-se como estratégias as narrativas professorais. Este artifício também foi empregado para valorizar e propiciar a palavra as docentes, assim como suscitar a reflexão, explorando as dimensões pessoais e sociais que compõem suas ideias, suas crenças, seus modos de pensar e estar no mundo. Portanto, o primeiro passo para dar início a essa proposta foi a de escrita da narrativa pessoal de cada professora. Nesta, cada uma deveria elencar os pontos positivos da escola, os negativos, suas sugestões, bem como, descrever sobre a sua experiência de vida e profissão. Tudo foi anônimo para que as professoras pudessem se sentir à vontade.

A partir das narrativas professorais, a gestão pedagógica pôde conhecer mais seu professorado, entendendo suas necessidades, desejos e anseios. Além disso, elegeu tópicos que foram discutidos na reunião pedagógica, afim de aprimorar as suas práticas. Todavia, para que as discussões tivessem embasamento teórico, eram indicados artigos para que as professoras pudessem ler e aprofundar o assunto. Através disso, foi possível sair de um discurso espontâneo (CHARLOT, 2006), construindo possibilidades de reflexão sobre prática a partir de encontros que oportunizavam o revisitar das metodologias, compartilhando aprendizagens aparentes e significativas. Para Freire “A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (1991, p. 58). Assim, o trabalho com as narrativas professorais pode ser visto como um processo de formação e de conhecimento.

Através das discussões das narrativas, também se percebeu que as aulas poderiam ser mais brincantes. Em diversos momentos, as professoras manifestaram o desejo de realizar isso, entretanto não sabiam o caminho a ser tomado. Diante disso, a gestão pedagógica pensou em proporcionar momentos de uma escuta coletiva, sensível e compartilhada, surgindo a ideia de que cada professora poderia compartilhar uma prática sua de sucesso. Assim, as docentes conheceram as práticas das colegas e construíram suas próprias ideias para criar algo diferente em suas salas de aula.

Logo, a ação de escuta por parte da gestão pedagógica com as professoras, e das professoras com elas mesmas, fez com que o grupo repensasse práticas tradicionais e condutas centralizadoras. Neste sentido, para construir uma educação repleta de significação e romper com as práticas ultrapassadas, foi preciso escutar a experiência e transformá-la em algo distinto. Isso mostra claramente que “para que uma experiência seja considerada formadora é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem” (JOSSO, 2004, p.34). Assim, “o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência” (JOSSO, 2004, p. 35).

A partir do que é experienciado, o sujeito consegue refletir sobre o vivido e quando o avalia como sendo um acontecimento significativo, torna a vivência um aprendizado importante. A partir dessa organização é que ocorre a construção da narrativa transformadora, o que provoca o contato do sujeito com suas experiências construídas ao longo da vida (JOSSO, 2004). Prontamente, as reuniões pedagógicas acarretaram no compartilhamento de experiências, bem como, na vivência de novas situações. O conceito consistiu em suscitar reflexões sobre as práticas, a partir das inquietações compartilhadas pelas professoras, em um direcionamento de formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

De tal modo, o panorama revelado a partir deste trabalho da gestão pedagógica com as professoras intencionou a convivência, a partilha, a elaboração de hipóteses, a troca de experiência e a busca de respostas através do contexto sociocultural e psicossomático no qual os participantes estavam inseridos. Enquanto atividade formadora, a experiência caracterizou-se como procedimento

de formação, criando novos caminhos para seguir em frente. Esse foi o princípio pedagógico que se alinhou a esta pesquisa, em um trajeto constante de participação e de democratização escolar.

### **As assembleias escolares como processo do trabalho democrático com as crianças**

Sabendo que a participação ativa promove uma imagem sólida de uma criança autônoma, capaz de criticar e transformar seu entorno, construindo junto aos docentes “uma visão de crianças que podem pensar e agir por si mesmas” (DAHLERG; MOSS; PENCE, 1999), percebe-se que a influência das pedagogias participativas estimulou significativamente a Educação Infantil, assim como os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pesquisada. Isso trouxe uma contribuição importante nas ações pedagógicas das professoras, bem como nas atitudes das crianças com seus pares.

Neste sentido, falar sobre a transformação qualitativa na educação, que é resultado da diversidade cultural de suas crianças e da comunidade escolar, denota a pedagogia participativa como modelo oposto à pedagogia transmissiva. Este posicionamento é proposto a partir do trabalho das vivências e reflexões das professoras. A partir disso, a experiência de cada criança torna-se o foco das professoras com o intuito de dar valor à expressão pessoal.

Sendo a experiência um instrumento democrático de alto nível, ela encoraja o engajamento e aumenta a criatividade (UNGER, 2004). Nesta acepção, o trabalho mediante às experiências atua como aliado ao movimento de escuta das vozes infantis (DEWEY, 2010), empoderando-as, a partir de mudanças que proporcionam uma direção e novas perspectivas, compreensões e relações (UNGER, 2004). Assim, com a participação das crianças nos processos educacionais, é possível que elas sejam agentes construtores de conhecimento, pois é através de nossas narrações que concebemos uma versão de nós mesmos no mundo e harmonizamos modelos de identidade a nossos pares.

Nessa aprendizagem relacional, nascem os sujeitos produtores de saberes que se pautam na relação entre o conhecimento e o mundo. Essa dialógica condiz com a prática de uma docente mediadora, que através do seu planejamento, inspira práticas que conduzam as crianças na autoria dos processos de forma colaborativa. Nessa premissa, as professoras da escola lócus desta pesquisa passaram a planejar suas aulas com propostas participativas e democráticas. Além disso, trabalharam com a autonomia, promovendo maior engajamento no processo de construção de conhecimento, considerando que os elementos mais importantes são as crianças.

O primeiro passo desse trabalho foi o de escutar as crianças, e baseando-se na comunicação e em práticas discursivas e simbólicas para promover diálogos transformativos, garantiu-se que o processo fosse participativo e democrático (ARAÚJO, 2004). Assim, iniciou-se o trabalho com as assembleias escolares, nas quais as crianças participaram dos processos de decisão, tendo voz ativa e expressando seus pontos de vista de maneira crítica e reflexiva.

Tal proposta foi agregada como ferramenta nas aulas, com o intuito de melhorar as habilidades de comunicação respeitadas que promovessem a conexão, para descobrir o que alunos e professoras sentem e pensam sobre determinado problema. Assim, superou-se a barreira da suposição, evitando que se prejudicasse um relacionamento e ferisse sentimentos. Através do trabalho com as assembleias escolares, pode-se perceber que a formação humana vai além dos muros da escola, valorizando os sujeitos e seus saberes, e abrindo espaço para uma prática dialógica, pois como aponta Freire:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE,

1981, p.91).

Para que o trabalho com as assembleias fosse efetivo, a gestão pedagógica realizou uma ação através de um cartaz para cada turma da escola. Nele haviam três envelopes: no primeiro estava escrito “eu felicito”; no segundo, “eu proponho”; e no terceiro “eu critico”. Esse cartaz foi fixado no mural de cada sala de aula e os estudantes foram encorajados a escrever bilhetes e colocá-los dentro de cada envelope. No envelope com o termo “eu felicito”, as crianças deveriam escrever felicitações para a turma, escola ou comunidade, por ações boas que viram ou vivenciaram. No envelope com o termo “eu proponho”, deveriam escrever propostas. No envelope com o termo “eu critico”, deveriam escrever acontecimentos que estavam ocorrendo e que não estavam legais. Assim, em cada envelope, os alunos deveriam escrever os assuntos referentes ao âmbito escolar que desejavam retomar para discutir na assembleia.

As assembleias de cada turma foram conduzidas pela gestão pedagógica, juntamente com a professora titular. Iniciava-se com a leitura dos bilhetes que os alunos haviam escrito com as felicitações, em seguida com as sugestões, e, por fim, com as críticas. A cada bilhete lido, a gestão pedagógica administrava o debate relacionando tudo para o melhoramento do cotidiano da sala de aula, bem como da sociedade que a entorna. Isto é, os alunos deveriam falar o que achavam a respeito do que foi dito e como aquilo poderia melhorar, se deveria continuar acontecendo, ou o que poderia ser feito a partir da informação trazida.

Enquanto os alunos debatiam os assuntos e chegavam na resolução de alguns conflitos, ideias e reflexões, sempre faziam combinações e tudo isso era registrado por um estudante escolhido pela turma, chamado de redator. Esses registros eram feitos em um caderno específico para a assembleia e lá continham as decisões tomadas pelo grupo, e no término, o redator fazia a leitura delas e todos os participantes assinavam como forma de compromisso. Após quinze dias, era feita outra assembleia e no início dela, a gestão pedagógica relembra junto às crianças, o que havia sido combinado na última conversa. Neste momento, os estudantes compartilhavam se as combinações feitas tinham surtido efeito ou não. Se a resposta era negativa, novas estratégias para alcançar os objetivos eram traçadas.

A partir das discussões feitas na assembleia, as crianças puderam se posicionar, escutar o outro, refletir sobre fatos, e com respeito, naturalizar e valorizar as diferenças entre elas. Enxergar ideias opostas, defender o que acredita e chegar a um consenso é aprender a conviver bem em meio às diferenças. Freire (1981), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, coloca que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, o que mostra que a linguagem e a realidade se constituem dinamicamente, uma vez que a compreensão do texto, a ser alcançada por sua leitura crítica, implica na percepção e reflexão do seu contexto. Dessa forma, uma criança pequena, mesmo não sabendo ler e escrever formalmente, pode aprender a ler contextos através do singelo exercício de observar, escutar, falar e debater com seus pares, professoras e pais.

A partir dessa relação amorosa, ela desenvolve a construção de um pensamento crítico para compreender questões mais complexas da sociedade. Isso significa capacitar e incluir as crianças em um amplo exercício reflexivo de mundo, questioná-las sobre seu entorno, buscar estratégias e soluções para resolver problemas reais que as cercam, envolvê-las em um pensar reflexivo sobre como é o mundo que elas habitam e como podem transformá-lo.

Nesse sentido, percebe-se que as assembleias escolares, aliadas às pedagogias participativas, aperfeiçoam as práticas que colaboram com o desenvolvimento global da criança. Isso porque, entendem que cada uma se constitui de acordo com suas inteligências e que elas não operam de forma individual ou isolada. Pode-se considerar assim que cada criança se demonstra de acordo com os seus potenciais, experimentando as próprias emoções e aprendendo a lidar com elas, motivando-se a estabelecer boas relações comunicativas. Conclui-se assim que as crianças compreenderão quem são e como pensam, respeitando a diversidade, para a convivência em harmonia, a partir de um trabalho dialógico, participativo e democrático.

## Considerações Finais

Esta pesquisa explanou perspectivas de um trabalho de uma escola democrática, com o princípio de participação, escuta, dialógica e horizontalidade. A partir dessa construção, houve participação das pessoas que permeavam a escola, principalmente as professoras e as crianças, permitindo que todos tivessem a oportunidade de expressar suas opiniões, ideias, de modo que o processo educativo tivesse significado.

Esse trabalho foi possível porque todos os envolvidos puderam vivenciar experiências democráticas, tanto o de escuta, como o de voz, e a partir disso, traçar novas estratégias para alcançar um ensino que visa inspirar os processos humanizadores. Dentre elas, pode-se destacar as narrativas professorais e as assembleias escolares.

Ambas ações promoveram o pensamento coletivo, integrando os envolvidos e favorecendo o sentimento de pertencimento deles perante a escola. Essa participação coletiva acarretou em um maior empenho com o alinhamento do propósito da escola, influenciando assim, diretamente na qualidade de ensino.

Desta forma, avaliou-se que a partir das narrativas professorais, a gestão pedagógica pôde conhecer mais seu professorado, conseguindo realizar intervenções que fizeram diferença no trabalho das professoras com as crianças. Essas ações foram: reflexão sobre a prática a partir das vivências e dos textos lidos, compartilhamento de experiências, mudança de paradigmas, mais tempo de reuniões pedagógicas e formação continuada.

Tudo isso provocou a ruptura de práticas ultrapassadas, o que estimulou a experimentação de novas descobertas para vivenciar momentos inovadores na sala de aula. Logo, quando as professoras se sentiram valorizadas e participantes do processo, incutiram a mesma ideia nas crianças, através de uma rede de escuta, partilha e também de democratização.

Essa ideia foi principiada pelas assembleias escolares que tiveram a participação ativa das crianças, promovendo a transformação da escola, junto às docentes. Com esse movimento as crianças puderam se posicionar, escutar o outro, refletir sobre fatos, e com respeito, naturalizar e valorizar as diferenças entre elas fazendo a escola um lugar que promove a politização.

Por fim, a escola lócus desta pesquisa busca legitimar sua ação nos saberes, e na sensibilidade aos sujeitos envolvidos, entendendo que a educação visa contribuir com o pensamento crítico, para uma cidadania comprometida com a renovação, sempre com a perspectiva de avançar na direção de uma sociedade mais igualitária e justa.

## Referências

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 1 ed. Guarulhos – SP. Editora Cortez, 1980.

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOTO, Carlota. **António Nóvoa: uma vida para a educação**. Educ. Pesqui. [online]. 2018, vol.44, e201844002003. Epub Nov 23, 2018.

BRITO, Renato de Oliveira; CARNIELLI, Beatrice Laura. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.26-41, nov. 2011.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, Apr. 2006.

DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter.; PENCE, Alan. **Beyond quality in early childhood education and care**. Londres: Falmer Press, 1999.

- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: educa- Formação, 2004.
- KÖNIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeito. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 13, n. 1, p. 278-290, jan./abr. 2019.
- LÜCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. In: Série: **Cadernos de Gestão**. Petrópolis: Vozes. 2013.
- LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. 11.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- NÓVOA, António. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). **Histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002). Um capítulo metodológico: Os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (Orgs.). **Formação em contexto: Uma estratégia de integração** (pp. 89-108). S. Paulo: Thomson.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- OLIVEIRA, João Manuel de, AMÂNCIO, Lígia. Teorias feministas e representações sociais: desafios dos conhecimentos situados para a psicologia social. **Revista Estudos Feministas. Florianópolis**, 14, setembro-dezembro/2006, p. 597-615.
- QVORTRUP, Jens. Visibilidades das Crianças e da Infância. **Linhas Críticas**, n. 41, v. 20, p. 23-42, jan./abr., 2014.
- SAMIA, Mônica. **Diálogos Sobre Formação de Formadores da Educação Infantil**. Curitiba: Appris, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- TONUCCI, Francesco. **Quando as Crianças Dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>.

UNGER, Roberto Mangabeira. **O direito e o futuro da democracia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

Recebido em 02 de junho de 2021.

Aceito em 15 de outubro de 2021.