



# **EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: RACIONALIDADE E INTRODUÇÃO ÀS PRÁTICAS SOCIAIS NA DISCUSSÃO SOBRE OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS**

João Victor Ferreira Alexandre <sup>1</sup>  
Maria José Netto Andrade <sup>2</sup>

## **RESUMO**

Um dos desafios detectados na análise das democracias contemporâneas é a promoção de um modelo educacional adequado à competência cívica, que é uma das condições históricas para a manutenção e ampliação da democracia no século XXI. A abordagem desse problema envolve a discussão sobre os objetivos educacionais, que historicamente expressam um ideal de ser humano fundamentalmente contextualizado por uma concepção de sociedade. Tradicionalmente, os propósitos e objetivos educacionais e das práticas pedagógicas estiveram orientados pelas noções clássicas de virtudes e de racionalidade autônoma, profundamente influenciados pelo pensamento iluminista do século XVIII. O século XX, porém, cuida de problematizar a centralidade dessas noções nos objetivos educacionais democráticos. As reflexões da filosofia da educação contemporânea, sobretudo a partir do pensamento de Dewey, formulam sob uma epistemologia preocupada com a dimensão sócio-afetiva do desenvolvimento humano, objetivos educacionais que representam uma ruptura com as concepções tradicionais em função das demandas sociais atuais. O ponto de vista principal que aqui se analisa à luz de práticas concretas, registradas no documentário *Quando sinto que já sei*, é aquele defendido por Katariina Holma em *Education as introduction into social practices — the case of democracy*, cuja hipótese principal é de que, para além de um mero conjunto de habilidades, competências e conhecimentos necessários à associação democrática responsável e racional, subjaz em nosso aparato cognitivo uma dimensão emocional que é fundamental na incorporação de hábitos, responsáveis, efetivamente, pela agência dos indivíduos. Nesse sentido, a autora propõe a partir da noção pragmatista de hábito e da falibilidade da compreensão acerca da formação de crenças, que o objetivo central de uma educação democrática que busque promover uma agência concreta dos indivíduos, é a promoção de experiências emocionalmente recompensadoras de práticas sociais democráticas, através dos sentimentos de pertencimento às comunidades e da associação responsável dos indivíduos em torno de problemas compartilhados.

**Palavras-chave:** Filosofia da educação, Democracia, Objetivos educacionais

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Filosofia da Universidade Federal de São João Del-Rei - MG, joaoferreiraalx2@aluno.ufsj.edu.br;

<sup>2</sup> Professora orientadora: Mestre em filosofia, DFIME/UFSJ - MG, mjnetto@ufsj.edu.br.



## INTRODUÇÃO

Na análise histórica do desenvolvimento das democracias contemporâneas, Robert Dahl (1915 - 2014), em seu livro *Sobre a democracia* (1998), detecta condições que favorecem a estabilidade e a expansão de sistemas democráticos. Para o autor, essas condições são subjacentes aos possíveis arranjos políticos e constitucionais de uma democracia. Dentre essas condições essenciais para o processo paulatino de democratização de uma sociedade encontra-se a da formação de uma cultura política de convicções democráticas.

A precedência das condições históricas para a estabilidade democrática sobre os arranjos políticos que esse sistema pode assumir, significa que antes das formas constitucionais, há certas condições que devem ser observadas. A discussão sobre essas elas, portanto, reporta à discussão acerca das condições de possibilidades históricas do estabelecimento de uma sociedade democrática, em sua cultura e instituições políticas. Dessa forma, na medida em que o cultivo de práticas sociais e da formação de convicções democráticas figuram entre essas condições, a observação de sua manutenção não é de pouca importância.

Dahl aponta que a cultura política e as convicções democráticas possuem um papel ímpar em cenários de crises na democracia (DAHL, 2001, p. 173-174) :

Durante uma crise severa e prolongada, aumentam as chances de que a democracia seja derrubada por líderes autoritários, que prometem encerrar os problemas com métodos ditoriais rigorosos. [...]. /Durante o século XX, a queda da democracia foi um evento freqüente [...]. No entanto, algumas democracias aguentaram seus ventos e furacões não apenas uma vez, mas inúmeras. [...]. Os sobreviventes desses períodos tempestuosos são justamente os países que agora chamamos de “mais antigas democracias”. /Por que as instituições democráticas aguentam as crises em alguns países e não em outros? Às condições favoráveis que já descrevi, devemos acrescentar mais uma. As perspectivas para a democracia estável num país são melhores quando seus cidadãos e seus líderes apoiam vigorosamente as práticas, as ideias e os valores democráticos. O apoio mais confiável surge quando essas convicções e predisposições estão incrustadas na cultura do país e são transmitidas, em boa parte, de uma geração para a outra. Em outras palavras, quando o país possui uma cultura democrática (grifos nossos).

Para Dahl, a cultura política democrática contribui na formação de cidadãos que acreditam que a democracia e a igualdade política são desejáveis e que suas instituições devem ser mantidas. Assim, “a não ser que uma considerável maioria de cidadãos prefira a





democracia e suas instituições políticas a qualquer possível alternativa não-democrática, [...] é improvável que a democracia consiga sobreviver às inevitáveis crises" (DAHL, 2001, p. 174). A problemática, porém, de como as pessoas vêm a adquirir essas convicções apresenta-se como o limite das considerações de Dahl.

Para investigar sobre como é possível que as pessoas adquiram tais convicções, no que se segue, abordaremos de maneira contrastante concepções contemporâneas sobre os objetivos educacionais democráticos. Adentramos na discussão na contramão da hipótese de que basta à educação para a democracia o cultivo de competências e habilidades consideradas "cidadãs", crítica esta que se encontra na esteira de uma epistemologia pragmatista preocupada com a centralidade do papel do hábito na agência dos indivíduos. Dessa forma, a partir das considerações de Katarina Holma em *Education as introduction into social practices — the case of democracy* (2024), buscaremos compreender objetivos educacionais além daqueles tradicionalmente estabelecidos como virtudes cívicas ou racionalidade autônoma. Como referências teóricas secundárias, que concorrem para a nossa interpretação do problema e da posição de Holma, nos valemos das considerações de Nel Noddings, em *Philosophy of Education* (1995) acerca da filosofia educacional de Dewey, bem como o livro *Experiência e Educação* (1938), do próprio autor, acerca da sua concepção de hábito e projeto filosófico-pedagógico.

Depois das considerações teóricas, observamos algumas práticas e modelos educacionais que, ao nosso ver, potencialmente proporcionam aquilo que Holma defende como objetivo educacional central para a democracia: experiências emocionalmente recompensadoras de práticas democráticas, através do sentimento de pertencimento e associação responsável em torno de problemas comuns. As práticas pedagógicas e as configurações educacionais que tomaremos como referência foram registradas no documentário *Quando sinto que já sei* (2014), dirigido por Anderson Lima, Antônio Lovato e Raul Perez, que mostra diferentes realidades escolares que nos levam inevitavelmente à reflexão acerca da possibilidade de uma adequação mais profunda da educação ao cultivo de uma cultura democrática, humanizadora e que favoreça o desenvolvimento contínuo de seus indivíduos.

## METODOLOGIA

Para cumprir com os propósitos de analisar as possíveis condições nas quais o objetivo educacional de introdução às práticas sociais pode figurar em modelos educacionais concretos





no contexto nacional, primeiramente, realizamos sobre as fontes um trabalho bibliográfico, interpretativo e dialógico, e na sequência, em posses das considerações teóricas, observamos as respostas emocionais às práticas educacionais encetadas nas escolas do documentário, através de um procedimento analítico acerca das falas dos estudantes em sua relação com o conhecimento, com a educação, com o outro e com a comunidade que os cerca e localiza suas experiências formativas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta parte do texto expomos o que significa, da maneira como propõe Katariina Holma em *Education as introduction into social practices — the case of democracy*, a introdução às práticas sociais como objetivo educacional para uma educação democrática, enquanto alternativa aos objetivos da efetivação da racionalidade e da autonomia do indivíduo. Além disso, tratamos do problema que Holma busca responder com sua proposta e também observamos por quê esses objetivos clássicos encontram-se em suspeita quanto sua centralidade na educação, o que, para Holma, não implica sua total rejeição, mas uma modalização na forma como figuram enquanto objetivos educacionais democráticos. O questionamento de Holma perpassa a forma como os seres humanos compreendem o mundo e também os limites da racionalidade no processo de formação de crenças. O teor dessa crítica questiona a educação cidadã pautada em habilidades, competências e conhecimentos necessários a uma agência democrática, e por conta da epistemologia pragmatista, se volta ao papel do hábito e das práticas na constituição dessa agência.

A proposta de Holma para os objetivos educacionais democráticos partem do desafio colocado por Paul Hirst (1946-2003) aos filósofos da educação. Em *The Nature of Educational Aim* (1999), ele trata da rejeição da promoção da racionalidade autônoma como objetivo central da educação e propõe em seu lugar a iniciação a práticas sociais que realizem e satisfaçam os indivíduos, seus desejos e necessidades (HOLMA, 2024, p. 506). O problema que está em jogo, pode ser melhor compreendido sob a distinção entre habilidades e conhecimentos, e hábitos, normas e propensões democráticas. Holma formula o problema da seguinte maneira: “como cuidar, pela educação, não apenas de conhecimentos e habilidades necessárias à vida moral, à associação responsável ou cidadania democrática, mas também de que as pessoas, em sua vida ordinária, ajam de acordo com esse conhecimento” (HOLMA, 2014, p. 507. Tradução nossa.). A autora considera esse ponto de mudança importante para pensar os problemas educacionais das democracias contemporâneas, mas rejeita a posição



moral e epistemológica de Hirst, e defende que essa proposta encontra melhores fundamentos em um “quadro de referência do pragmatismo filosófico” (HOLMA, 2014, p. 506-507. Tradução nossa.)<sup>3</sup>, que pode oferecer interpretações adequadas dos conceitos de democracia, hábitos e práticas sociais, bem como preservar, ao seu modo, os ideais educacionais de autonomia e racionalidade.

A crítica a esses objetivos clássicos da perspectiva da epistemologia pragmatista, pautada em noções evolutivas, vai de encontro à compreensão que Holma formula da cognição humana, em interlocução com John Dewey (1859-1952) e Charles Sanders Peirce (1839-1914). O ponto dessa argumentação é que, tomados enquanto objetivos educacionais a racionalidade e a autonomia, nos distanciamos de um âmbito fundamental da aquisição de hábitos para a agência: o nosso aparato cognitivo não tem por modo de conhecimento exclusivamente a racionalidade, seja ela na acepção que lhe dá Kant e a tradição iluminista, enquanto a única via para uma agência livre e responsável, seja na acepção do juízo prudencial da ética das virtudes. Tal acepção significa uma noção de racionalidade oposta à emoção, e que pretende abarcar de forma holística o processo de formação de crenças dos indivíduos

Dessa maneira, com base na sua perspectiva pragmatista, Holma defende que para o que compete à educação, em relação à constituição de uma agência democraticamente orientada dos cidadãos, não basta reduzir essa agência, que chamamos cidadã, a meros conhecimentos, habilidades e competências. A ela importa, antes, a maneira como conhecemos e agimos na realidade através de hábitos, para os quais a formação deve levar em consideração mais do que o âmbito meramente racional orientado para a autonomia, mas sobretudo o âmbito sócio-afetivo de sua aquisição ou desenvolvimento. Conforme coloca Holma, se valendo das ideias de Dewey, o ser humano é uma criatura do hábito, não da razão ou dos instintos (*Cf. HOLMA, 2024, p. 510*).

Nesse sentido, a autora argumenta a partir de duas noções pragmatistas, preocupada com a agência concreta dos sujeitos, enredados em relações sociais localizadas: a falibilidade e orientação social do aparato de formação de crenças do ser humano, de Peirce, e o desenvolvimento da noção de hábito, feita por John Dewey.

Ao considerar o conhecimento humano como um produto resultante da interação com a realidade material e social, da perspectiva pragmatista, as emoções e os afetos participam, para além da simples racionalidade, na incorporação de ações que constituem determinada

<sup>3</sup> Todos os trechos aqui citados de *Education as introduction into social practices — the case of democracy* foram por nós traduzidos a fim de figurarem neste artigo.

agência. Nessa orientação epistemológica, sobre o conhecimento compreendido enquanto tal, não podemos confiar completamente em nenhuma fonte de certeza; razão e emoção são partes do mesmo (falível) aparato de adquirir informação sobre o mundo, e não podemos estar completamente cientes do nosso processo de formação de crenças” (HOLMA, 2024, p. 510). Segundo Holma, de acordo com a epistemologia pragmatista e a filosofia educacional de Dewey, os hábitos abarcam desde habilidades técnicas a operações abstratas de pensamento, e reportam não às nossas ações deliberadas e ponderadas, mas à forma como imediatamente compreendemos e agimos no mundo, e por isso compõem o eu, isto é, unificam-se em um indivíduo, à revelia da compreensão total e racional do processo de sua formação, que para Holma ocorre por meio de uma adaptação a ambientes materiais e sociais particulares. Portanto, para a autora e seus interlocutores, os hábitos são responsáveis pela agência concreta dos indivíduos e “uma vez adotados, os hábitos direcionam todo nosso pensar, agir e sentir” (HOLMA, *idem ibidem*).

Desse ponto de vista epistemológico, a pergunta educacional não é mais sobre conhecimentos e habilidades que devem figurar como potencialmente democráticos à luz da racionalidade autônoma, mas sobre quais são as circunstâncias favoráveis à aquisição de hábitos e práticas democráticas. Holma considera que o desenvolvimento de novos hábitos democráticos é possível apenas em práticas sociais favoráveis a tal desenvolvimento, pois nelas reside a interação, que é necessária à construção do conhecimento canalizado pelos hábitos, isto é, pelas ações do indivíduo. Na medida em que a dimensão concreta localiza a prática em questão, compreendida como uma resposta adaptativa, e que possui um significado prático e compartilhado socialmente, as mudanças nessas condições materiais e sociais são essenciais à aquisição de novos hábitos. Nesse sentido, Holma afirma que o foco educacional primário “deve ser *renovar práticas sociais na educação*: o desenvolvimento de novos hábitos democráticos é um processo possível apenas em práticas sociais que permitem e encorajam tal desenvolvimento” (HOLMA, 2024, p. 510. Itálico nosso).

Acerca das práticas educacionais para a promoção de mudanças ou aquisição de hábitos, a ênfase se dá sobre as respostas emocionais que geram ou podem gerar em seus participantes. Na epistemologia pragmatista, a emoção não é reduzida à psicologia individual, mas sim compreendida como parte do aparato de cognição humana, e a relação entre o lado emocional e afetivo e o desenvolvimento de hábitos é compreendida pela identificação dos hábitos com a vontade, e que surgem na demanda de atividades determinadas. Nesse sentido, Holma compartilha da ideia que os hábitos constituem o eu, pois se identificam com a sua

Nesse sentido, democracia enquanto qualificação do tipo de hábito que se quer formar não diz respeito aos elementos democráticos de um realismo político tão somente, isto é, suas instituições e processos. Mas se relaciona, principalmente, com as demandas de um modo de vida democrático, ou seja, seus valores e orientações práticas. Ora, a acepção de democracia diz respeito aos valores do modo de vida democrático, compreendido como um modo de vida que permite aos seus membros crescer e florescer. Em outras palavras, Holma quer fundamentar princípios que são imprescindíveis para a tomada de decisão democrática, ou ainda, que estabeleçam limites normativos para ela. Para Holma, as posições normativas relevantes são as de equidade e justiça nas práticas responsáveis para e na democracia, que por sua vez, são complementadas por conhecimentos empíricos e científicos relevantes.

Este ponto, de conhecimento ou experiências historicamente selecionadas para figurar enquanto conhecimentos relevantes, mostra que a posição de Holma não implica a rejeição absoluta dos ideais de racionalidade autônoma, mas a primazia da introdução às práticas sociais, pois as abordagens se complementam, na medida em que lançar mão desses conhecimentos figura como condição para a democracia, isto é, de que os cidadãos conheçam sua condição cultural contextualizada na história da humanidade e também suas inovações científicas. Assim, porquanto a racionalidade é fundamental para estabelecer os meios de intervir na realidade das práticas compartilhadas entre seres humanos, ela não pode ser meramente descartada, mas não deve aparecer em dicotomia com a emoção e nem com a presunção de organizar e compreender a totalidade da constituição do indivíduo (Cf. HOLMA, 2024, p. 512).

Portanto, Holma conclui que sob a interpretação pragmatista das noções de hábito, prática e democracia, é evidente que 1) a formação de hábitos democráticos é por onde a educação para a democracia deve começar, e que 2) a formação de hábitos só é possível em práticas compartilhadas onde os aspectos emocionais e incorporados do conhecimento humano são levados a sério. Dessa forma, para Holma, um dos mais importantes objetivos educacionais para a democracia deve ser a promoção de experiências emocionalmente recompensadoras de pertencimento e associação em práticas sociais, pois um modo de vida democrático exige um senso de pertencimento a comunidades que aderem a princípios democráticos e ao compromisso moral de ajudar e promover a democracia.

Em posse dessas considerações teóricas, as práticas registradas em *Quando sinto que já sei* serão interpretadas de acordo com os critérios que pudemos apanhar pela perspectiva de



Holma, a saber, a resposta emocional que causa em seus participantes, orientadas pela percepção da sua relação com hábitos interessantes à democracia. Esses hábitos, enredados em práticas compartilhadas como demandas, por sua vez, reportam às delimitações normativas da democracia, que para Holma consistem nas noções de equidade e justiça, por meio dos sentimentos de associação responsável, pertencimento e participação. Nesse sentido, pretendemos abarcar pela mobilização desses critérios práticas educacionais que sejam potencialmente favoráveis à promoção de uma agência e de uma cultura democrática, acenando para a possibilidade da introdução às práticas sociais como objetivo educacional. Dessa forma, podemos inquirir as práticas pedagógicas e as organizações escolares sob a perspectiva de sua relação, em termos das respostas emocionais que causa nos participantes e como isso afeta a sua relação com o conhecimento, a comunidade de estudantes e a comunidade ao entorno da escola. Assim, a parte mais interessante para a análise é a fala dos próprios estudantes acerca de sua experiência educativa. Nossa análise, aqui, se restringe a duas escolas.

A introdução do documentário cuida de expor concepções gerais acerca da prática, do modelo e das dificuldades educacionais. Estão muito presentes a noção do protagonismo discente, da crítica ao modelo tradicional e com ênfase em perspectivas alternativas ao modelo industrial de educação, cujos aspectos desumanizadoras da atividade educativa são ressaltados na fala de Luiz Algara. Nesse ínterim, nos é fornecido por Alexandre Sayad um parâmetro para a constatação do fracasso da educação: a taxa de evasão. O critério de Sayad vai de encontro com a afirmação da necessidade da continuidade das práticas que a educação pode fornecer. Além disso, Simone André, coordenadora do Instituto Ayrton Senna à época, afirma a necessidade da mudança do modelo educacional em função das demandas tecnológicas e das possibilidades epistemológicas dos alunos do século XXI.

Essas limitações do modelo tradicional para uma educação mais profundamente comprometida com o impacto efetivo de suas práticas, indicam, também de acordo com a análise teórica acima, a importância da mudança das condições materiais e sociais da educação para a promoção de hábitos democráticos. Dagmar Garroux é mais enfática a esse respeito e afirma a necessidade de uma revolução educacional. Porém, o diagnóstico do historiador da educação Alexandre Bigheto para nessa introdução é de que o Brasil possui diversas boas ideias pedagógicas, porém com muito pouca realização prática. Por fim, Rafael Parente, idealizador do projeto GENTE (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais) ressalta a importância de deslocar o currículo da centralidade cognitiva, racional, e incluir melhor os âmbitos afetivos da cognição humana.





A primeira das duas escolas que serão observadas em decorrência da proposta do estudo é a Escola Municipal André Urani, localizada na Comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro, em parceria com o GENTE, com a Secretaria Municipal de Educação do Rio, o Ministério da Educação e a iniciativa privada. A proposta da escola, de acordo com Márcia Roberto da Silva, diretora da escola, é a promoção de um modelo de aprendizagem que estabelece novos paradigmas educacionais, em conjunção com a comunidade circundante.

O modelo organizacional da escola mostra o estabelecimento da centralidade do estudante no seu processo educativo, bem como cria possibilidades de experiências afetivas ao redor de problemas comuns na medida em que organiza os estudantes em famílias e times. De acordo com a explicação da diretora, cada família é composta por 6 alunos de diferentes séries, e cada três famílias compõem um time. As implicações práticas dessa mudança se encontram principalmente na relação dos alunos entre si e na figura docente. Os estudantes priorizam as questões e dúvidas entre suas famílias, que atuam em espaços de aprendizagem multisseriados. Na socialização do conhecimento entre os estudantes, o professor, de acordo com Márcia Roberto da Silva, aparece como professor-mentor, ou seja, como intermediário entre os alunos e os meios de aquisição de conteúdo, e quando necessário, do próprio conteúdo. Dessa forma, a atividade do aluno é reiteradamente necessária, favorecendo a aquisição de experiências recompensadoras desse processo, envolto em práticas dialógicas, epistemológicas e afetivas em relação aos seus colegas, pautadas na resolução de problemas. Potencialmente, essa agência direcionada a práticas que, ao contrário de individualizar o esforço, reforçam sua resolução conjunta, favorece e oportuniza a promoção dos sentimentos de pertencimento e associação responsável, ao mesmo tempo em que se compartilha conhecimentos e vivências entre diversidades sociais reunidas nos espaços de aprendizagem. De acordo com a educadora Renata Martielo, o objetivo é formar estudantes com vontade de aprender e de buscar o conhecimento, enquanto a rede tradicional gera outro perfil, mais antigo. O novo estudante, segundo ela, recebe o conhecimento como desafio a ser superado.

Ademais, devemos ressaltar a relação entre a escola e a comunidade. Inicialmente, Márcia aborda as mudanças espaciais, compreendidas como manifestação e adequação do espaço aos propósitos da escola. As principais mudanças espaciais pontuadas pela diretora foram a dos muros, que foram removidos, e das salas de aula, que deram lugar aos espaços de aprendizagem já mencionados. De acordo com Márcia, a relação com a comunidade é pautada na valorização das práticas, culturais e diversidades presentes na comunidade, a fim de promover o reconhecimento e o pertencimento do estudante à comunidade, de forma afetiva e inteligente, isto é, na perspectiva de que esse indivíduo se sinta pertencente e responsável



dentro da comunidade, direcionando suas ações e compreensões a uma agência cidadã, localizada e concreta.

No relato da estudante Rebeca Oliveira Martins podemos notar, primeiramente, que ela demorou a se adaptar ao novo modelo, pois já estava acostumada com o funcionamento do modelo tradicional de ensino. Ela relata uma dificuldade inicial em mobilizar seus esforços de forma eficiente para a aprendizagem. Depois de superada essa barreira, ela se adaptou ao modelo e diz se sentir mais envolvida nos estudos, isto é, com mais autonomia de aprendizagem, significando seus próprios aprendizados, com a ajuda dos professores. A insegurança deu lugar ao sentimento de responsabilidade, para o qual também contribuiu a relação com os colegas de sua família, já que Rebeca era a única estudante do nono ano, e as dúvidas dos colegas mais novos a fazem ou ensinar-lhes, ou indicar meios e referências para a aprendizagem. Já Igor Carvalho Monteiro critica o modo como a sala de aula tradicional prejudica a comunicação dos estudantes, e que nos espaços de aprendizagem a interação é facilitada e desejada, ou seja, enquanto o primeiro individualiza o estudante em sua relação com o conhecimento e os problemas com os quais pode se deparar, o segundo tende, em função de sua estrutura organizacional, a colocar os estudantes em movimento conjunto.

A segunda escola cujas práticas e formas organizacionais que nos chamaram atenção quanto à potencialidade do objetivo discutido inicialmente no estudo, é a EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Campos Salles, localizada em Heliópolis, à época, a maior comunidade de São Paulo, com mais de 40 mil habitantes, que atendia mais de mil estudantes do ensino fundamental.

Seu modelo de organização é chamado de “república de estudantes”, e trata-se de um modelo representativo, deliberativo e funcional que atribui aos estudantes eleitos cargos, funções, compromissos e poderes. Braz Nogueira, diretor à época, explica que, a partir de um regimento construído por alunos e professores, as mudanças na organização escolar foram pensadas a fim de aproximar as relações humanas.

A fim de melhorar e aproximar a relação entre alunos e alunos, alunos e professores, surge o projeto da república de estudantes, cujo regimento foi feito pelos professores e alunos. Braz Nogueira continua dizendo que um tal modelo gera, inevitavelmente, contradições e discordâncias em torno dos problemas comuns, que são, por sua vez, benéficas ao diálogo democrático. Isso leva o diretor a concluir que o ponto forte e fraco do projeto são o mesmo trabalho em equipe, tomado como uma prática fundamental à convivência e desenvolvimento humano, em face, porém, de uma sociedade com tendências individualizantes.





As práticas deliberativas, dialógicas e o exercício publicizado da associação responsável são evidentes neste **modelo**, à medida em que os estudantes relatam a resolução de problemas sem a necessidade de recorrer às autoridades escolares tradicionais, como conflitos entre estudantes. Além disso, os estudantes que atuam na proposta da escola marcam em suas falas as pretensões de continuidade do modelo para novas gerações de estudantes que venham a estudar na EMEF Campos Salles. Tais práticas incentivam uma agência preocupada com o outro, com a continuidade e estabilidade do modelo educacional, o que não pode ser feito, de acordo com os próprios alunos, sem a primazia do benefício público, da comunidade escolar, das decisões ali tomadas. Os princípios de igualdade intrínseca no conflito compartilhado, e os sentimentos de pertencimento e associação responsável são potencialmente promovidas por esse modelo. O desfecho desta escola se dá no documentário com uma fala de José Pacheco, na qual se destaca a ideia de que a educação não se faz para a cidadania, mas na cidadania e no exercício da liberdade responsável e compartilhada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar a partir deste trabalho de pesquisa acerca de objetivos educacionais para a democracia, que a demanda por uma educação democrática efetiva não é a mesma sobre habilidades e competências democráticas, mas da construção de uma agência democrática localizada e sujeita a condições concretas, particulares, que não podem apanhadas em sua totalidade na forma de uma prescrição educacional unívoca que se pretenda aplicar formalmente em qualquer lugar.

A introdução às práticas sociais para a democracia como objetivo educacional constitui, potencialmente, uma resposta para a formulação do problema de Holma sobre o impacto desses ensinamentos na vida cotidiana dos educandos, considerando as condições materiais e concretas sobre as quais eles agem. Pode-se constatar essa possibilidade através das práticas e modelos organizacionais de educação mostrados no documentário, que articulam bem tais condições localizadas, o conhecimento científica e historicamente validade e, principalmente, causam respostas emocionais positivas nos participantes, oportunizando a criação de um *continuum* experiencial dos sentimentos de pertencimento e associação responsável.

Porém, pensar e elaborar tais modelos, que rejeitam a totalidade do modelo tradicional, é um desafio quando pensamos nas escolas de massas que compõem a rede pública de



educação. A principal dificuldade que se pode considerar é diretamente a condição para a aquisição de novos hábitos: alterações nas condições materiais e concretas que localizam tal prática educacional, seja nas relações humanas, seja nas questões estruturais. Essas práticas mostradas não se localizam no modelo tradicional de ensino, o que remete à discussão da organização educacional pública, seus objetivos, recursos e demais condições materiais: são modelos realmente desafiadores para a realidade da escola de massas

Acerca desse problema, podemos pensar em termos de democratização e continuidade. Pode-se usar esse termo para exprimir a ideia de que a tendência de uma sociedade democrática em condições favoráveis é o alargamento da participação e da inclusão política. Assim, o acesso proporcionado pelo modelo de massas favorece, inegavelmente, a democracia. Ao tomar democratização em outro sentido, podemos nos dirigir com mais precisão ao objetivo proposto por Holma. Se o objetivo de uma cultura democrática é tornar-se cada vez mais democrática, pode ser o caso que, educacionalmente falando, o objetivo da experiência democrática sócio-afetiva, é abrir espaço, criar condições para mais experiências democráticas, em sentido parecido com o desenvolvimento de Dewey, de que desenvolvimento educacional é aquele que leva a mais desenvolvimento. Nesse sentido, alguns critérios objetivos como a permanência na escola se tornam interessantes à análise de pesquisas futuras que busquem pensar tais modelos em função desse objetivo.

## REFERÊNCIAS

- DAHL, R. A. Sobre a democracia. Tradução de Beatriz Sidou. Brasília: **Editora UnB**, 2001.
- DEWEY, J. Experiência e educação. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2011.
- HOLMA, K. Education as introduction into social practices — the case of democracy. **Ethics and Education**. V. 19, P. 506-520, 2024.
- NODDINGS, N. Philosophy of Education. 4 ed. New York: **Routledge**, 2018.
- QUANDO SINTO QUE JÁ SEI. Direção: LIMA, A. LOVATO, A. PEREZ, R. Produção: **Despertar Filmes**. 2014. Disponível em: <<https://youtu.be/HX6P6P3x1Qg>>. Acesso em: 19 out. 2025.