

EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA AS VIVÊNCIAS DO ESPAÇO MITÃ

DEMOCRATIC EXPERIENCES AND CHILDREN EDUCATION: A LOOK AT MITÃ SPACE EXPERIENCES

Vinícius Bozzano NUNES¹

169

Resumo: Neste texto, trata-se o tema da democracia em processos formativos dentro do espaço da educação infantil escolar. Essa abordagem não é genérica, parte de um olhar dirigido para as vivências dos momentos de concepção, constituição e consolidação do Espaço Mitã, lugar de exploração de experiências educativas alternativas situado em Dourados-MS. O objetivo aqui proposto foi o de identificar a manifestação de práticas democráticas nesse espaço. Para tanto, lançou-se mão de uma abordagem descritiva, relatando as experiências promovidas no Mitã. A leitura desses dados foi feita por um viés teórico-epistemológico interpretativista. A base teórica para essa interpretação adveio principalmente dos conceitos de democracia deliberativa, agir comunicativo e educação democrática. Para iluminar a experiência relatada, foram elencadas outras importantes iniciativas realizadas dentro e fora do Brasil. Por fim, fica destacada na experiência do Espaço Mitã sua singularidade quanto à construção das práticas democráticas em relação às demais experiências, ao passo que se evidencia sua universalidade na busca por contribuir em processos de emancipação humana.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Alternativa. Democracia.

Abstract: this text deals with the theme of democracy in formative processes within the space of early childhood education. This approach is not generic, part of a look aimed at the experiences of the moments of conception, constitution and consolidation of the Mitã Space, place of exploration of alternative educational experiences located in Dourados-MS. The objective here proposed was to identify the manifestation of democratic practices in this space. For that, a descriptive approach was used, describing the experiences promoted in Mitã. The reading of these data was made by an interpretative-theoretical-epistemological bias. The theoretical basis for this interpretation came mainly from the concepts of deliberative democracy, communicative action and democratic education. In order to illuminate the experience reported, other important initiatives were carried out inside and outside Brazil. Finally, in the experience of the Mitã Space, its singularity regarding the construction of democratic practices in relation to the other experiences is highlighted, while its universality is evidenced in the search for contributing in processes of human emancipation.

Keywords: Early Childhood Education. Alternative Education. Democracy.

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília-SP. E-mail: vinicius.nunes@ifms.edu.br.

Introdução

Este trabalho propõe uma leitura das práticas do Espaço Mitã, uma experiência no campo da educação que acontece em Dourados-MS. O Espaço é um lugar dedicado à educação infantil em uma perspectiva alternativa em relação aos modelos educativos tradicionais. A mirada das práticas do Espaço, por sua vez, é feita a partir de um recorte que destaca as vivências democráticas que acompanharam sua concepção, o processo de sua constituição e o atual momento em que se busca sua consolidação.

A narrativa aqui estabelecida assume a forma de um relato de experiência, o que significa que o que se escreve parte de um ponto de vista notadamente específico. O ângulo assumido para tal é o entendimento de um dos sujeitos imersos nesses processos enquanto membro fundador da Associação Movimento Educação Alternativa Dourados (AMEAD), pai de criança do Mitã. Em termos metodológicos, assume-se uma abordagem interpretativista (ESTEBAN, 2010, p. 58), quer dizer, não se entende a limitação ou a especificidade do olhar de um sujeito epistêmico como falha do método, mas como condição epistemológica. Esta, se justifica pela diferença que há entre os processos das ciências naturais com os processos humanos, atravessados pela linguagem. Com isso também se quer dizer que este trabalho não se propõe a definir o que é democracia para o Mitã, tampouco definir o que é o Mitã. Senão, que busca desvelar uma ou algumas das vozes que compõem um tecido maior, polifônico, que compõe esse processo. Reconhece-se assim o inacabamento do coletivo como sendo a trama dos inacabamentos de seus sujeitos. Afinal, “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 22).

Em consonância, no que tange à metodologia, cabe ainda dizer que a descrição desse processo de construção democrática trata a democracia não somente como objeto, mas também como caminho. Ela está ao mesmo tempo fora e dentro do processo, é fim e trajeto. À postulação da pergunta: “como chegaremos à constituição de práticas democráticas originais no Espaço Mitã?”, só é possível responder: “pela experiência de práticas democráticas”. Se esse caminho estiver pouco definido, a luz que pode iluminá-lo pode ser buscada democraticamente. Essa ideia se aproxima do conceito de práxis, uma práxis democrática e busca-se que ela esteja representada nesta escrita.

Ao longo das linhas que seguem, encontra-se tecida uma trajetória que se inicia pela definição de democracia. Essa concepção, é importante destacar, é uma dentre as possíveis. É ela que serve provisoriamente de base para a jornada da construção democrática no Espaço. Em seguida, são elencadas algumas experiências de escolas democráticas. A partir disso, chega-se ao relato de algumas das vivências que clarificam como esse processo acontece no Espaço Mitã, seguido do momento de reflexões finais sobre o que se expressa no texto.

Considerações preliminares sobre a democracia na escola e o modelo deliberativo

Democracia é um termo que suscita uma compreensão eminentemente política. Na mais frequente de suas significações, denota a soberania do povo nas questões do poder. Mas há concepções distintas de democracia e os conceitos produzidos para cada um desses entendimentos estão entre si em disputa. Há aquelas estritamente vinculadas aos interesses do capital, expressos na ideia de livre mercado e mínima intervenção do Estado, como a democracia liberal. Em contrapartida, há entendimentos que se posicionam no extremo oposto, radicalizando a crítica à democracia compreendendo-a como toda comprometida com interesses alheios à emancipação humana.

Em vigência na maior parte das sociedades livres do planeta, um modelo de democracia busca ser uma dentre as possíveis sínteses entre tais polarizações. A democracia deliberativa, proposta por Jürgen Habermas (1997), forjada em reflexões com outros importantes pensadores, sobretudo com Rawls (1997), é o modelo predominante na sociedade contemporânea. As ideias fundamentais desse modelo serviram como pano de fundo do processo de constituição da União Europeia, a exemplo. Ela nasce dentro do contexto da “Teoria do Agir Comunicativo” (HABERMAS, 2012). São pressupostos dessa teoria o resgate do potencial emancipador da razão, pela via da comunicação, e a busca pelo entendimento mútuo em um contexto argumentativo, ao invés da busca pelo sucesso. Tal busca se projeta no sentido de uma universalidade, almejada pelos atores da situação argumentativa, que se despem da ideia de verdade absoluta, sem enredarem-se nas teias do relativismo. Essa racionalidade, de teor comunicativo, se sobrepõe à racionalidade instrumental (ibid.) quando condições específicas são alcançadas.

Seu mote principal é o apelo a critérios racionais como baliza da participação popular na esfera pública. Essa ideia não representa algo novo, já que a deliberação entre cidadãos iguais e livres está presente desde o nascimento do conceito de democracia, na Antiguidade Clássica. O que difere, no entanto, são os modos de conceber deliberação e especialmente, a inclusão/exclusão daqueles que se podem considerar aptos a deliberar. Habermas acrescenta um elemento importante a esses dois já explicitados, ao conceder uma sólida fundamentação de suas ideias pela via de um extenso e profundo trabalho de reflexão.

Mesmo bem alinhavado, o modelo habermasiano não é imune a críticas. As mais incisivas delas dizem respeito ao acento racionalista de suas postulações. Isso se aplica aos mais diversos subcampos de sua teoria, mas também e principalmente ao que diz sobre democracia. Os estudos sobre colonialidades, que denunciam a imposição de uma percepção eurocêntrica, caucasiana sobre o pensamento global contribuem significativamente nesse sentido. Mouffe (2005) defende um modelo agonístico de democracia (Ibid. p. 19), trazendo ao debate a influência da linguagem e das relações de poder para as relações democráticas, desconstruindo um a priori que pressupunha condições de igualdade entre os sujeitos da democracia.

Aproximando o debate da seara da pedagogia, comecemos por definir que educação e política não estão para si como sinônimos, isso é evidente. No entanto, são conceitos inseparáveis (SAVIANI, 1991), e é fato que são dimensões da experiência social que se afetam mutuamente. O modo como se afetam mostra uma espécie de jogo de forças entre uma e outra. Saviani (ibid.), diz que na sociedade de classes, modelo em que vivemos, há um primado da política sobre a educação. Disso decorre que tal condição subjuga a tarefa educativa no sentido da manutenção do estado de coisas, pondo obstáculo à sua função emancipadora.

Uma alternativa a essa configuração da relação entre educação e política é buscada por experiências escolares que trazem a democracia como meta e centro do processo pedagógico. Se o fim último do processo educativo – para além da aquisição de capacidades técnicas – é superar a barbárie (ADORNO, 1995), emancipando-nos enquanto humanidade por meio da busca do desenvolvimento moral no sentido da autonomia (PIAGET, 1932), é preciso perseguir esse paradigma. As experiências educativas de fato democráticas o fazem dentro da lógica da própria autonomia, uma práxis (FREIRE, 1987) que é libertadora.

A discussão sobre democracia na educação brasileira também não é recente. No entanto, ao longo das últimas décadas, em especial desde a década de 1980, a ênfase que se tem dado é

na ideia de “gestão escolar democrática” (VIEIRA, 2007). Essas discussões, em boa parte, trazem o aspecto positivo de reconhecerem a democracia como importante no contexto escolar, no entanto, ainda em um nível muito rudimentar. No geral, apresentam-se aprisionadas à crítica ao tema como está posto na LDB, por circunscrever-se por demais à esfera da participação em âmbito escolar, sem extrapolar para a dimensão das macropolíticas educacionais (ibid.). Tais olhares estão limitados por compreenderem que a inclusão da participação democrática deve incluir tão somente o grupo docente e assumir uma dinâmica muito próxima à do funcionamento sindical. Claro que diante do quadro da democracia na escola contemporânea esse já seria um grande avanço. No entanto, os anseios que aqui trazemos visam caminhos mais ambiciosos.

Experiências Educativas Democráticas

Há inúmeros registros de escolas pelo mundo que se intitulam democráticas. Alguns mapeamentos, como o realizado pela “REEVO – Red de Educación Alternativa”, mostram a distribuição daquelas experiências que se interessam em dar publicidade ao que fazem. Exponencialmente, pode-se imaginar quantas outras não estão registradas seja por princípios, por não conhecerem os mapeamentos ou por não darem-se conta da preciosidade das práticas que executam.

Para além dessas, há escolas que não se sentem à vontade para dizerem-se democráticas, já que compreendem isso como um processo, não como algo acabado. É comum, então, que algumas experiências esquivem-se dessa denominação. Também há escolas que não são de todo democráticas, mas que têm práticas democráticas como algo cotidiano. Essas também não são abrangidas pelos censos educativos que sublinham vieses alternativos.

É inegável, no entanto, que exista um movimento crescente de escolas que buscam por vias diferenciadas. Eventos nacionais como a CONANE – Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação –, em sua 3ª edição realizada, e o ENARC – Encontro Nacional de Românticos Conspiradores –, já com sete edições concluídas, crescem em volume e público no país, demonstrando a força que essa ideia passa a ganhar no cenário nacional.

Um olhar para a história recente nos remete a experiências importantes nesse sentido. É o caso da escola Iasnaia Poliana (TOLSTOI, 1988), criada pelo próprio Leon Tolstói na Rússia do séc. XIX, para que questionou os padrões educativos vigentes e instigou uma educação de

caráter libertário. No século passado foram marcantes experiências como a da escola Sumerhill, na Inglaterra. Seu caso é considerado um dos pioneiros dentre o movimento de escolas democráticas. Na mesma leva, estão a americana Sudbury Valley School, em Massachusetts e a portuguesa Escola da Ponte.

Todas essas realizações de processos democráticos na vida da escola são possibilidades que deram vigor à procura de escolas brasileiras por efetivações próprias que caminhassem no mesmo sentido. Isso aconteceu com a “Politeia Escola Democrática”, em São Paulo – SP. Lá se trabalha com as rodas do dia e assembleias com direito igual a voto entre estudantes, professores e gestores. O “Colégio Viver” de Cotia – SP, também comunga das mesmas estratégias. Na área de convívio, há um quadro onde, ao longo da semana, os estudantes manifestam os temas que lhes interessa discutir nas assembleias. Na mesma cidade, está o “Projeto Âncora: comunidades de aprendizagem”. Lá, como nas anteriores, além das assembleias, os estudantes têm autonomia (em diferentes graus) para decidirem e se responsabilizarem pelo seu próprio itinerário formativo.

Outras experiências estão reunidas em um mapa da REEVO disponível na internet. Hoje com 1596 experiências catalogadas pelo mundo, traz também as propostas brasileiras, subdivididas por tipo de experiência (formal, não formal, superior, etc.), enfoque alternativo (democrática, holística, etc.), por método (Montessori, Pikler, outros, etc.) e por gestão (pública, privada, comunitária, etc.). Todas elas, em alguma medida, comunicam-se com o que está acontecendo em Dourados-MS.

Processos democráticos no Espaço Mitã

Para fins expositivos, subdividimos o desenvolvimento do processo democrático do Mitã em três momentos: de sua concepção, constituição e consolidação. Tal divisão é meramente didática, porque esses momentos se atravessam a todo instante, não sendo possível definir onde começam e terminam. Desse modo, a ideia primeira surgiu do interesse de um dos atores em criar ao mesmo tempo um ambiente fértil para o debate sobre educação alternativa em Mato Grosso do Sul e um espaço de educação infantil em que fosse possível converter esse debate em uma experiência concreta. Com esse interesse, foi criado o Movimento Educação Alternativa Mato Grosso do Sul. Inicialmente, funcionou virtualmente, por uma página no

Facebook. Lá, foram postados temas afins, buscando chegar, mesmo que sutilmente, à promoção de uma reflexão e debate em torno do assunto proposto.

Desse momento, promoveu-se um encontro para assistir uma palestra online do pesquisador Gandhi Piorski, dois cinedebates inseridos no projeto Cineclube da UFGD. Os filmes exibidos foram “Mitã” (homônimo ao Espaço) e “Quando sinto que já sei”, tratando da educação infantil em um sentido ampliado e de experiências alternativas em educação, respectivamente. As exhibições foram seguidas de uma roda de conversa com os participantes onde se discutiram ideias dos filmes que poderiam subsidiar os fundamentos de uma proposta de educação alternativa.

Desse ponto, partiu-se ao momento de constituição do Espaço Mitã. As pessoas que já integravam o Movimento Educação Alternativa MS ou que acompanhavam suas discussões externamente foram convidadas a participarem de reuniões no espaço físico do prédio alugado para sediar o Mitã. Em algumas dessas oportunidades foi utilizado o bosque lateral, onde, para atender a presença das crianças, foi realizada uma feira de troca de brinquedos e piqueniques. As reuniões vieram trazer questões a respeito do espaço e de contribuições que vieram a amalgamar-se na concepção do espaço.

O grande desafio desse período foi demonstrar às pessoas que o que viria a ser o Espaço Mitã não estava dado. Que seria necessário desconstruir a relação comercial entre prestador de serviço e consumidor – aquela que gera o compromisso de informar em reuniões os termos do contrato a ser reclamado no caso de os pagantes se sentirem ultrajados. O que seria o Espaço Mitã, outrossim, dependeria das oportunidades para o exercício de uma construção coletiva.

Essas práticas, consideradas preliminares em relação ao funcionamento efetivo do Espaço Mitã, que passou a receber crianças em fevereiro de 2018, irradiaram sua dinâmica para o cotidiano educativo. Cada novo elemento acrescentado a essa dinâmica democrática conferiu novos desafios a serem coletivamente vencidos. A formação inicial e identificação de profissionais realizada em janeiro de 2018 nas dependências do espaço buscou assumir o caráter cooperativo para a tomada de decisões ao longo da semana de curso. Todos participantes foram corresponsáveis pela gestão da atividade educativa.

A chegada da primeira educadora adicionou um novo ponto de vista ao grupo, demandando que a permeabilidade do grupo fosse ampliada e que as deliberações já constituídas se tornassem flexíveis até o ponto em que se tornasse possível acolher o diferente

que representou a inclusão daquele olhar. Até então, um grupo restrito de familiares trocava ideias e participava do exercício democrático. Esse evento, então, trouxe uma ruptura forte em um processo que, apesar de contemplar diferenças, seguia uma linha mais ou menos homogênea. Em pouco tempo, duas novas educadoras chegaram, trazendo uma nova mudança aos processos do Espaço. Essa adaptação às diferenças não se deu sem situações conflitivas e difíceis. No entanto, manteve-se a consciência da necessidade de que fosse exatamente esse o caminho a ser trilhado.

Iniciadas as atividades do Espaço, chegaram as crianças e, com esse evento, grandes obstáculos a superar. Esses obstáculos não estiveram, de forma alguma, representados pelas próprias crianças. Eles foram em verdade as barreiras que erigimos nos processos de reconhecimento do outro. Transformar a dinâmica da escola no sentido democrático demanda a reorganização das relações de uma escala hierárquica para a um círculo de relações que tende à simetria. Isso implica o reconhecimento das diferenças e a empatia. Entre adultos com a mesma função social no grupo (familiares) foi difícil inicialmente a inclusão de novos pontos de vista – o das educadoras. Mas ainda assim, eram pontos de vista de adultos. Acrescentar a esse processo as crianças supera essas dificuldades em todos os sentidos.

Essa inclusão acarretou a ruptura com uma cultura da relação adulto/criança baseada estritamente na heteronomia. Questionar essa relação nos fez perceber que a voz da criança é calada. Sequer sabemos como ouvi-las. Percebemos também que é preciso nos aprofundarmos nos modos de perceber o mundo que a criança demonstra. Na dinâmica distinta de seu aprendizado, que nada tem a ver com práticas transmissionistas com as quais estamos condicionados a trabalhar. Em suma, a inclusão das crianças tem nos feito perceber que:

- a) É preciso romper com uma cultura do silenciamento da infância, que pressupõe que elas nada têm a dizer;
- b) Essa mesma cultura faz com que a pequena parte da expressão das crianças que é levada em conta pelos adultos seja avaliada com base em critérios adultocêntricos;
- c) É preciso então abrir a escuta para as vozes das crianças e, feito isso, afinar a sensibilidade para compreender o que dizem (não só pela fala);
- d) Garantir a participação da criança nos processos democráticos da escola não é apenas a garantia de um direito humano, mas o elemento central da própria prática

pedagógica que visa mais que a mera aprendizagem técnica, senão que a práxis da autonomia;

e) É preciso deixar de temer o caminho incerto que a inclusão da voz das crianças impõe à dinâmica educativa. Esse medo gera mecanismos para manter o controle pelo adulto, o que é feito principalmente pelo abafamento das polifonias, que acaba por empobrecer o processo educativo e promover uma educação para heteronomia.

A dinâmica do Espaço Mitã busca mecanismos para que esses itens acima citados estejam contemplados no dia-a-dia da escola. No decorrer da semana, especialmente em momentos mais livres, as crianças trazem como demandas os temas de seu interesse. Já fizeram parte desse rol as minhocas, a África, os insetos, os planetas, entre outros assuntos. Quando esses temas se apresentam, eles são avaliados pelas educadoras, que se reúnem e definem como e quando serão explorados. O interesse das crianças é então o que mobiliza a organização pedagógica. Em função disso, os conteúdos dos referenciais curriculares para a educação infantil são escolhidos respeitando a sua adequação ao tema de interesse. Com base nisso, é feita uma “pré-programação”, que se torna definitiva após a conversa final com as crianças.

Todas as segundas-feiras as crianças sentam-se e, orientadas pelas educadoras, participam do processo de construção do planejamento semanal (Figura 1). Nesse momento são incorporadas novas ideias, as datas, os períodos de realização das atividades são repensados em função das observações das crianças. A participação delas no processo as faz sentir corresponsáveis pela efetivação dessa programação. Quaisquer que sejam as mudanças propostas no meio do caminho, quer por insatisfação de alguma das crianças, quer por necessidades materiais, estruturais, climáticas, etc., são discutidas pelos envolvidos que pesam as razões para manter ou alterar esse planejamento. É um exercício rico de empatia e de afetividade para lidar com possíveis frustrações. Também de responsabilidade e generosidade para com o interesse coletivo.

Figura 1 - Planejamento Semanal

| MATUTINO DE 25-06 a 29-06 | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|
| | SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA |
| 7:00 7:30 | ACOLHIDA | ACOLHIDA | ACOLHIDA | ACOLHIDA | ACOLHIDA |
| 7:30 8:00 8:30 | HISTÓRIAS | LIVRE BRINCAR DE FANTASIA | LIVRE BRINCAR COMO DE SEME | LIVRE BRINCAR COMO DE SEME | LIVRE BRINCAR COMO DE SEME |
| 8:10 8:30 8:50 | LIVRE BRINCAR COMO DE SEME | O QUE O MITÃ PRECISA? | CONTAR DO SUGU DOS PLANETAS | ATELIER DE DECU MÚMIA | JOGO COM O VISITANTE |
| 8:50 9:30 | LANCHÊ E HIGIENE BUCAL | LANCHÊ E HIGIENE BUCAL | LANCHÊ E HIGIENE BUCAL | LANCHÊ E HIGIENE BUCAL | LANCHÊ E HIGIENE BUCAL |
| 9:30 10:00 10:30 | PLANEJAMENTO ???? | ATELIER DE DANÇA | ARTES COM TINTA | INTEGRADO COM A COMUNIDADE | ATELIER DO VISITANTE |
| 10:30 11:00 | BRINQUEDOS E BRINQUEDOS | HISTÓRIAS DE AMIZADE | CONVERSAR SOBRE AMIZADE | INTEGRADO COM A COMUNIDADE | RODA DE CANÇÃO |
| VESPERTINO 25/06 - 29/06 | | | | | |
| | SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA |
| 13:00 14:00 | ACOLHIDA E LIVRE BRINCAR COMO DE SEME | ACOLHIDA E LIVRE BRINCAR COMO DE SEME | ACOLHIDA E LIVRE BRINCAR COMO DE SEME | ACOLHIDA E LIVRE BRINCAR COMO DE SEME | ACOLHIDA E LIVRE BRINCAR COMO DE SEME |
| 14:00 14:50 | CONVERSAR AMIGOS | ATELIER DE CIRCO | ATELIER GALINHA | CONTAR DO HISTÓ AMIGOS | DO DO VISITANTE |
| 14:50 15:30 | LANCHÊ E HIGIENE BUCAL | LANCHÊ E HIGIENE BUCAL | LANCHÊ E HIGIENE BUCAL | LANCHÊ E HIGIENE BUCAL | LANCHÊ E HIGIENE BUCAL |
| 15:30 16:00 | PLANEJAMENTO ???? | NOSSO MUSEU | PLANETAS - FOL A MESSAGEM | ATELIER DO SEME | MUSEU AMIGOS DA COMUNIDADE |
| 16:00 16:30 | O QUE O MITÃ PRECISA? | BRINQUEDOS - BANCA MITÃ | PASSIVO-INTEP DO COM A COMU NIDADE | | HISTÓRIAS DE AMIZADE |

As famílias participam desse processo não apenas nas assembleias enquanto membros da associação. Os espaços para sua inclusão estão abertos na ocupação de funções de gestão como secretaria, promoções, tesouraria, acompanhamento pedagógico. Essas práticas são autogestionárias, característica do Espaço. As famílias estão integradas também no envolvimento com as atividades cotidianas. A forma como essa participação vem se organizando também é objeto de discussão.

Semanalmente as educadoras reúnem-se entre si para trocar reflexões sobre o processo pedagógico em um momento sem a participação das crianças. Um passo além, ainda a ser efetivado, é o estabelecimento de práticas decisórias no campo do planejamento pedagógico que incluam ainda mais as famílias e as crianças. O atual momento é de estudo e discussão sobre as concepções diretrizes do Espaço Mitã e sobre práticas democráticas que o norteiam para que com tais subsídios se organize uma forma original de participação ampla dos associados.

Considerações Finais

Neste momento, em que se busca a consolidação do Espaço, o processo que parece mais forte é o da elaboração da consciência do próprio inacabamento dos sujeitos envolvidos, em termos freireanos. Saber-se inacabado gera uma energia motriz. Essa energia busca por um sentido e a abertura democrática do espaço a encaminha em direção ao outro, pela via das interações. A consciência da insuficiência do sujeito isolado permite que se encontre na relação com o diferente os elementos que faltam para sua emancipação. Quer dizer, o caminho para a emancipação passa pela inclusão da voz do outro, o que só pode ser garantido por vias democráticas. A educação, por sua vez, não pode furtar-se ao seu papel político, negando ao sujeito o direito à construção de sua autonomia.

Dito isso, entendemos que são vários os possíveis caminhos para que a democracia esteja contemplada na educação. Um deles é o que aqui está relatado. Este trabalho, então, buscou elencar algumas das práticas democráticas do Espaço Mitã, para destacar dessa experiência elementos que permitem percebê-la como uma possibilidade para a busca humana pela emancipação.

Em uma passagem pelos três momentos da recente história da escola: concepção, constituição e consolidação, foram trazidas práticas que, apesar de não traduzirem as vivências com plena fidedignidade, dão ideia de que a democracia é um valor importante dentre os princípios estabelecidos na escola. A democracia é buscada por meio de práticas democráticas. A concepção teórica que se busca efetivar acontece em uma relação dialógica entre teoria e prática. Esse caminho coaduna com um sentido ético para o fazer democrático do Espaço Mitã. Espera-se que esse fazer seja inspirador para novas experiências educativas que tenham como horizonte a emancipação humana.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo, 1**: Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade, volume I. Trad. Flavio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, n. 25, Nov., 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000200003. Acesso em: 14 Jun. 2018.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1994. (originalmente publicado em 1932).

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Trad. Almiro Pisetta e Lenita Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

TOLSTOI, Leon. **Obras pedagógicas**. Tradução de J.M. Milhazes Pinto. Moscou: Edições Progresso, 1988.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Gestão da Educação**. Goiânia, v.23, n.1, p. 53-69, Jan./Abr., 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>. Acesso em: 4 de Jul. 2018.

Enviado: 19/12/2018.

Aceito: 24/05/2019.